



Arbeitsgruppe Empirische
Sonderpädagogische Forschung (AESF)

—

Herbsttagung 2023
an der
Universität Münster

Programm und Abstracts

Inhaltsverzeichnis

Zeitplan.....	1
Donnerstag, 02.11.23: Pre-Conference.....	1
Freitag, 03.11.2023: Haupttagung Tag 1.....	1
Samstag, 04.11.2023: Haupttagung Tag 2.....	3
Münster entdecken	4
Abstracts - Vorträge	5
Slot 1 (Freitag 14.40 Uhr bis 15:55 Uhr).....	5
Raum S1.....	5
Raum S2.....	8
Senatssaal.....	10
Slot 2 (Freitag 16.30 Uhr bis 18:00 Uhr).....	13
Raum S1.....	13
Raum S2.....	16
Senatssaal.....	19
Slot 3 (Samstag 09:00 Uhr bis 10:40 Uhr)	22
Raum S 1.....	22
Raum S2.....	26
Aula.....	31
Slot 4 (Samstag 11.55 Uhr bis 13:10 Uhr)	35
Raum S1.....	35
Raum S2.....	38
Aula.....	41
Abstracts – Poster	46

Zeitplan

Donnerstag, 02.11.23: Pre-Conference

Schlossplatz 2, 48143 Münster

Zeit	
13:00 – 14:00	Anmeldung und Stehcafe (Foyer)
14:00 – 18:00	Pre – Conference (Senatssaal) “How to Write and Publish a Scientific Paper” Christoph Müller (Université de Fribourg, Schweiz) & Jürgen Wilbert (Universität Potsdam)
18:00 – 19:00	PAUSE
19:00	Abendprogramm Gemeinsames Abendessen im Restaurant “Wolters im Speicher” Hafenstraße 46 – 48, 48155 Münster

Freitag, 03.11.2023: Haupttagung Tag 1

Schlossplatz 2, 48143 Münster

13:00 – 14:00	Anmeldung und Stehcafe (Foyer)		
14:00 – 14:30	Begrüßung (Aula)		
Zeit	Raum S1	Raum S2	Senatssaal
Slot 1 14:40 – 15:55	Beitrag 1: <i>Interkulturelle Adaption und psychometrische Validierung ARTIC-G Skalen zur Erfassung Trauma bezogener Professionalisierungsmerkmale</i> Beitrag 2: <i>„Hidden Talents“ im Klassenraum: Effekte ökologisch validen Materials Im Matheunterricht auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern mit traumatisierenden Kindheitserfahrungen in der Sekundarstufe I</i> Beitrag 3: <i>(Transfer-)Effekte von Fortbildungen auf die professionelle Kompetenz von Lehrkräften im traumasensiblen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung</i>	Beitrag 1: <i>Entwicklung eines Fragebogens zur Messung der Anerkennungserfahrung von Schüler*innen</i> Beitrag 2: <i>Inclusive Education in Indonesia: Between Official Discourses and Local Complexities</i> Beitrag 3: <i>Einmal Sonderschule, immer Sonderschule? Ergebnisse bildungstatistischer Analysen</i>	Beitrag 1: <i>Veränderungen belasteter Lehrer-Schüler-Beziehungen durch Banking Time: Ergebnisse kontrollierte Einzelfälle aus einer südafrikanischen Primarschule.</i> Beitrag 2: <i>Die mediiierende Rolle der Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung beim Zusammenhang zwischen kindlicher Emotionsregulation und Verhaltensproblemen</i> Beitrag 3: <i>INTAKT – Studie zur Qualität pädagogischer Interaktionen</i>

15:55 – 16:30	PAUSE		
Slot 2 16:30 – 18:00	<p>Symposium: Bullying in Schulen – Forschungen aus sonderpädagogischer Perspektive</p> <p>Beitrag 1: Zusammenhang zwischen Täternahen-Rollen und callous-unemotional traits: Eine Cross-lagged Panel Analyse</p> <p>Beitrag 2: Bullying und bedürfnisbezogene Wettbewerbsorientierung</p> <p>Beitrag 3: Die Rolle von Lehrkraftfeedback für die Viktimisierung von Schüler*innen mit Verhaltensproblemen in Bullyingprozessen</p> <p>Beitrag 4: Rollen in Bullying-Prozessen - die Perspektive der Schüler:innen. Erste Befunde einer Querschnittsanalyse</p>	<p>Beitrag 1: Erfolgreich Unterrichten mit Lernverlaufsdagnostik (EULe) – Konzeption eines Implementationsprojekts</p> <p>Beitrag 2: Wirkung der progressiven Muskelrelaxation auf State-Mathematikangst und -leistung bei Grundschulkindern – eine Lernverlaufsstudie</p> <p>Beitrag 3: Entwicklung der Rechenflüssigkeit – Längsschnitterhebung zu Beginn der Sekundarstufe</p>	<p>Beitrag 1: Soziale Partizipation von Schüler*innen der Sekundarstufe 1. Macht die Lehrkraft den Unterschied?</p> <p>Beitrag 2: Soziale Partizipation von Erwachsenen abbilden: Instrumente und Ergebnisse aus dem Projekt ZuSichT (entfällt)</p> <p>Beitrag 3: Emotional-motivationale Erleben im Zusammenhang mit selbstbestimmtem Lernen im inklusiven naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht</p>
18:00 – 18:30	Netzwerk FINTA-Forschende in der Inklusions- und Sonderpädagogik Anne Schröter und Susanne Schnepel Raum S2		
ab 19:00	Konferenz-Dinner <i>Gemeinsames Abendessen im Restaurant des Stadthotel Münster Aegidiistraße 21, 48143 Münster</i>		

Samstag, 04.11.2023: Haupttagung Tag 2

Schlossplatz 2, 48143 Münster

Zeit	Raum S1	Raum S2	Aula
Slot 3 09:00 – 10:40	<p>Beitrag 1: <i>Sonderpädagogische Gutachtenerstellung als selbsterfüllende Prophezeiung?</i> <i>Eine empirische Untersuchung von Gutachten aus dem Förderschwerpunkt ESE</i></p> <p>Beitrag 2: <i>Mehrfache psychosoziale Belastung bei Verhaltensstörungen – Die Selbstberichtsperspektive von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf EsE</i></p> <p>Beitrag 3: <i>Kombinierte Risikobelastung körperlich-motorischer und emotional-sozialer Entwicklung – Aktuelle Befunde zur Schülerschaft kmE in Niedersachsen</i></p> <p>Beitrag 4: <i>Das moralische Selbst - Ursache oder Resultat von Verhaltensproblemen?</i></p>	<p>Beitrag 1: <i>Einfluss der Familiensprache auf die Entwicklung des Leseverstehens von ein- und mehrsprachigen Grundschulkindern</i></p> <p>Beitrag 2: <i>Vorlesen in der Inklusion: Das BMBF-Projekt Reading Digital zur inklusiven Sprachbildung mit mehrsprachigen digitalen Bilderbüchern in Laut- und Gebärdensprachen</i></p> <p>Beitrag 3: <i>Die prognostische Validität früher Sprachscreenings für Sprachentwicklungsstörungen</i></p> <p>Beitrag 4: <i>Entwicklung eines Elternfragebogens für eine gelingende transdisziplinäre digitale Sprachdiagnostik und -förderplanung</i></p>	<p>Beitrag 1: <i>Kinderrechtewissen von Lehramtsstudierenden und Lehramtsanwärter*innen (entfällt)</i></p> <p>Beitrag 2: <i>Professionelle Unterrichtswahrnehmung von Lehramtsstudierenden – das</i></p> <p>Beitrag 3: <i>“In kaltes Wasser geschmissen” - Qualifikation und Qualifizierung von Schulbegleiter*innen aus Sicht schulischer Akteur*innen</i></p> <p>Beitrag 4: <i>Integration und Lehrpersonenstress - Zusammenspiel individueller und schulbezogener Anforderungen und Ressourcen</i></p>
10:40 – 10:50	PAUSE		
10:50 – 11:50	POSTERSESSION IM FOYER		
11:50 – 11:55	PAUSE		
Slot 4 11:55 – 13:10	<p>Beitrag 1: <i>Schulische Entwicklung von Schüler*innen mit dem SPU Geistige Entwicklung</i></p> <p>Beitrag 2: <i>Förderung des Sichtwortschatzes - Auswahl eines Lesegrundwortschatzes für Schülerinnen und Schüler mit intellektueller Beeinträchtigung</i></p> <p>Beitrag 3: <i>Schulfreunde – Literale Bildung für Schülerinnen und Schüler mit intellektueller Beeinträchtigung</i></p>	<p>Beitrag 1: <i>“Was rauskommt, wenn man Seminarideen tauscht“</i> <i>Beobachten lehren und lernen in Hamburg und Zürich</i></p> <p>Beitrag 2: <i>Inklusion im Technikunterricht im Spannungsfeld technologischer Marginalisierung</i></p> <p>Beitrag 3: <i>Messung narrativer Schreibkompetenzen - Entwicklung Evaluation des Kriterienkatalogs KOLIBRI</i></p>	<p>Beitrag 1: <i>Mathematische Kompetenzentwicklung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen</i></p> <p>Beitrag 2: <i>Belastungserleben und Unterstützungsbedarfe von Studierenden mit Beeinträchtigungen zur Zeit der pandemiebedingten Hochschulschließungen</i></p> <p>Beitrag 3: <i>Depressionen im Kindes- und Jugendalter – Evaluation einer</i></p>

			<i>psychoedukativen Unterrichtseinheit zur Förderung von Depression Literacy bei Jugendlichen</i>
13:10 – 13:15	PAUSE		
13:15 – 13:30	VERABSCHIEDUNG (Aula)		

Münster entdecken

Für die Zeit vor oder nach dem Tagungsprogramm finden Sie unter dem nachfolgenden Link oder über den QR-Code eine kleine Zusammenstellung von Münsteraner Lieblingsorten des Organisationsteams. Egal ob Wochenmarkt am Samstag, sehenswerte Orte oder Café-, Restaurant und Kneipenempfehlungen – hier wartet unser ganz persönlicher Münster City Guide auf Sie!

Link zum Münster City Guide: <https://shorturl.at/zFKLY>



Abstracts - Vorträge

Slot 1 (Freitag 14.40 Uhr bis 15:55 Uhr)

Raum S1

Raum S1 – Beitrag 1

Interkulturelle Adaption und psychometrische Validierung ARTIC-G Skalen zur Erfassung Trauma bezogener Professionalisierungsmerkmale

Bodo Przibilla¹, Friedrich Linderkamp¹ & Gino Casale¹

¹Bergische Universität Wuppertal

Trauma-sensible schulische Arbeit wird aufgrund der globalen Migrationsdynamik von Kindern mit hohem Traumatisierungsrisiko immer relevanter. Der Umgang mit Trauma bedingtem Verhalten ist für Lehrer:innen besonders herausfordernd, da (subklinische) Symptome äußerst heterogen sind. Es besteht die Gefahr, dass Lehrkräfte problematisches Verhalten fehlinterpretieren, darüber hinaus erfordert Trauma bezogene Arbeit hohe emotionale Belastbarkeit, z. B. um Informationen über Traumata zu verarbeiten oder mit Rückschlägen umzugehen. Neben dem Professionswissen stellen kognitive und affektiv-motivationale Kompetenzfacetten (z. B. motivationale Orientierungen, Überzeugungen und Einstellungen) wesentliche Komponenten pädagogischer Professionalität dar. Obwohl derartige Professionalisierungsmerkmale in Forschungen zu Trauma-sensiblem schulischen Handeln hervorgehoben werden, fehlt es an international vergleichbaren Instrumenten zur Bewertung dieser Kompetenzfacetten. Die vorliegende Studie präsentiert die interkulturelle Adaption und psychometrische Validierung der „Attitudes Related to Trauma Informed Care“-Skalen (ARTIC) für deutsche Lehrkräfte. Der Studie liegen Daten von 725 Lehrkräften, die eine vorab pilotierte, deutschsprachige Version der ARTIC-G Skalen sowie mehrere Maße zur Überprüfung konvergenter und diskriminanter Validität bearbeiteten. Nach Analyse fehlender Werte, Ausreißer- und Itemanalysen konnten 29 Items und 505 Fälle für exploratorische und konfirmatorische Faktorenanalysen an zwei zufällig gezogenen Teildatensätzen genutzt werden. Im Ergebnis zeigte sich im Kontrast zur Originalversion die beste Passung für ein 4-faktorielles Bifaktorenmodell, es bestätigten sich die erwarteten Korrelationen mit den einbezogenen Validitätsmaßen und es konnten akzeptable bis hohe Reliabilitätskennwerte ermittelt werden. Obwohl sich die Dimensionen der amerikanischen ARTIC-Skalen nicht bestätigen ließen, erscheinen die ARTIC-G Skalen für deutsche Kontexte interpretierbar, reliabel und valide. Implikationen für weitere Studien u.a. zur Messinvarianz sowie zum Einsatz der Skalen in Evaluations- und Grundlagenforschung werden diskutiert.

Raum S1 – Beitrag 2

„Hidden Talents“ im Klassenraum: Effekte ökologisch validen Materials im Mathematikunterricht auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern mit traumatisierenden Kindheitserfahrungen in der Sekundarstufe I

Gino Casale¹ & Moritz Herzog¹

¹Bergische Universität Wuppertal

Empirische Erkenntnisse weisen darauf hin, dass Kinder und Jugendliche mit Traumatisierungserfahrungen in einigen kognitiven Kompetenzbereichen überdurchschnittliche adaptive Fertigkeiten entwickeln, die jedoch in formal-schulischen Aufgaben nicht aktiviert werden können (sog. „hidden talents“; Ellis et al., 2022, S. 96; Young et al., 2022). Ökologisch valides Fördermaterial mit individuell erkennbarem Lebensweltbezug kann diese „hidden talents“ aktivieren, ist aber bisher nur unzureichend erforscht. Die geplante Studie soll die Wirksamkeit von ökologisch validem Fördermaterial bei Schülerinnen und Schülern (SuS) mit Traumatisierungserfahrungen untersuchen. Zunächst wird das Fördermaterial für das Fach Mathematik partizipativ mit SuS der Jahrgangsstufen 5 und 6 aus inklusiven Haupt- und Gesamtschulen entwickelt. Anschließend wird die Wirksamkeit des entwickelten Materials in einer kontrollierten Einzelfallstudie mit ABAB-Design überprüft. Jeweils vier SuS mit und ohne Traumatisierungserfahrung werden über vier Wochen täglich entweder mit dem adaptierten oder dem herkömmlichen Material unterrichtet. Die Implementation der Förderung erfolgt nach einer zweiwöchigen Grundrate. Vor und nach der Förderung werden die kognitiven Ressourcen sowie die Mathematikleistungen der SuS erhoben. Zudem wird die Rechenkompetenz mehrmals wöchentlich erfasst. Stärkere Leistungszuwächse werden vom ökologisch validen Material erwartet, die stärksten Zuwächse bei den SuS mit Traumatisierungserfahrung. Von den SuS, die mit herkömmlichem Material unterrichtet werden, erwarten wir insgesamt schwächere Kompetenzzuwächse, wobei wir auch hier einen Unterschied zwischen SuS mit und Traumatisierungserfahrung zu Ungunsten der belasteten SuS erwarten. Die Ergebnisse werden zeigen, ob SuS mit belastenden Kindheitserlebnissen von ökologisch validem Fördermaterial profitieren. Auch wenn das geplante Design keinen kausalen Einfluss des Materials auf die Matheleistung erlaubt, können die Befunde die Perspektive auf traumatisierende Kindheitserlebnisse ressourcenorientiert verändern.

Keywords: adaptive Kompetenz, ökologische Validität, Mathematikintervention, Einzelfallforschung, Partizipation

Literatur

Ellis, B. J., Abrams, L. S., Masten, A. S., Sternberg, R. J., Tottenham, N., & Frankenhuis, W. E. (2022).

Hidden talents in harsh environments. *Development and psychopathology*, 34(1), 95-113.

Young, E. S., Frankenhuis, W. E., DelPriore, D. J., & Ellis, B. J. (2022). Hidden talents in context: Cognitive performance with abstract versus ecological stimuli among adversity-exposed youth.

Child development, 93(5), 1493-1510.

Raum S1 – Beitrag 3

(Transfer-)Effekte von Fortbildungen auf die professionelle Kompetenz von Lehrkräften im traumasensiblen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit Fluchterfahrung

Eva J. Lembke¹, Tobias Becker¹, Esheref Haxhiu¹, Friedrich Linderkamp¹ & Gino Casale¹

¹Bergische Universität Wuppertal

Kinder und Jugendliche aus Krisen- und Kriegsgebieten weisen ein erhöhtes Risiko für Traumatisierung auf (Khamis, 2019; Slone & Mann, 2016). Schulen spielen eine entscheidende Rolle bei der Identifizierung von Traumabelastungen und der psychologischen Erstversorgung der Schüler:innen, da Lehrkräfte häufig wichtige Bezugspersonen darstellen. Hierfür ist es notwendig, dass Lehrkräfte sowohl über traumabezogenes Wissen verfügen als auch über positive Einstellungen und Selbstwirksamkeitserleben gegenüber traumasensiblen Unterricht (L'Estrange & Howard, 2022). Lehrkraftfortbildungen

könnten diese Kompetenzmerkmale positiv beeinflussen, der Erkenntnisstand über Effekte von Professionalisierungsmaßnahmen auf die Kompetenzen von Lehrkräften sowie auf die Situation im Klassenverband ist allerdings begrenzt (Delaney, 2020; Kim et al., 2021; MacLochlainn et al., 2022; McIntyre et al., 2019).

Im Rahmen des Projektes "Traumasensitive Diagnostik und Förderung in inklusiven Schulen (TRAILS)" nehmen N = 18 Lehrkräfte an einer traumabezogenen Fortbildung teil. Die Lehrkraftfortbildungen werden zu drei Messzeitpunkten hinsichtlich ihrer Effekte auf die Einstellungen (ARTIC; Baker et al., 2016; Przibilla, Casale et al., in Vorbereitung) und das Selbstwirksamkeitserleben in Bezug auf traumasensiblen Unterricht (SS-TES; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001), das Bewusstsein für Trauma und dessen Folgen (TTS; Crosby et al., 2016) sowie die unterrichtsbezogenen Reaktionen auf traumassoziierte Verhaltensweisen im Selbsturteil (TRSB; Crosby et al., 2016) überprüft. Ergänzend werden mögliche Transfereffekte auf die Schüler:innen anhand des Klassenklimas (LFSK 4-8; Eder & Mayr, 2001), des kulturell diversen Klassenklimas (Schachner et al., 2019) und der Schüler:innen-Lehrkraft-Beziehung (SPARTS; Koomen & Jollesma, 2015) an einer Stichprobe von N = 712 Schüler:innen mit und ohne Fluchterfahrung erhoben.

Keywords: Trauma, Traumasensible Schule, Lehrkraftfortbildungen, Einstellungen, Selbstwirksamkeit

Literatur

- Baker, C. N., Brown, S. M., Wilcox, P. D., Overstreet, S. & Arora, P. (2016). Development and psychometric evaluation of the attitudes related to trauma-informed care (ARTIC) scale. *School Mental Health*, 8, 61-76.
- Crosby, S. D., Somers, C. L., Day, A. G. & Baroni, B. A. (2016). Working with traumatized students: A preliminary study of measures to assess school staff. *Journal of Therapeutic Schools and Programs*, 8(1), 65-76.
- Eder, F. & Mayr, J. (2000). Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.–8. Klasse (LFSK 4–8). Göttingen: Hogrefe.
- Khamis, V. (2019). Posttraumatic Stress Disorder and Emotion Dysregulation among Syrian Refugee Children and Adolescents Resettled in Lebanon and Jordan. *Child Abuse & Neglect*, 89, 29–39.
- Koomen, H. M. & Jellesma, F. C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students' perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 85(4), 479-497.
- L'Estrange, L. & Howard J. (2022). Trauma-Informed Initial Teacher Education Training: A Necessary Step in a System-Wide Response to Addressing Childhood Trauma. *Frontiers in Education* 7, 929582.
- Schachner, M. K., Schwarzenhal, M., van de Vijver, F. J. R. & Noack, P. (2019). How all students can belong and achieve: Effects of the cultural diversity climate amongst students of immigrant and nonimmigrant background in Germany. *Journal of Educational Psychology*, 111, S. 703–716.
- Slone, M. & Shiri M. (2016). Effects of War, Terrorism and Armed Conflict on Young Children: A Systematic Review. *Child Psychiatry & Human Development*, 47(6), 950–65.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and teacher education*, 17(7), 783-805.

Raum S2

Raum S2 – Beitrag 1

Entwicklung eines Fragebogens zur Messung der Anerkennungserfahrung von Schüler*innen

Maximilian Barth¹ & Timo Lüke¹

¹Karl-Franzens-Universität Graz

Anerkennung gilt als Ziel schulischer Inklusion: Alle Schüler*innen sollen in der Schule Anerkennung erfahren (Felder & Ikäheimo, 2018). Aufgrund von fehlenden Instrumenten gibt es jedoch wenige empirische Forschungsarbeiten zu Anerkennungserfahrungen in der Schule. Daher haben wir einen Fragebogen zur Messung der Anerkennungserfahrung von Schüler*innen der Sekundarstufe 1 entwickelt und evaluiert. Das Instrument wurde zunächst in einem qualitativen (N = 3) und quantitativen (N = 25) Pretest erprobt und überarbeitet. Anschließend wurden eine Itemanalyse sowie die Überprüfung der Reliabilität und Validität des Instruments mit 454 Schüler*innen der Sekundarstufe 1 durchgeführt. Ein einfaktorielles Modell mit 16 Items zeigte den besten Modellfit. Die interne Konsistenz des Fragebogens war zufriedenstellend ($\omega = .91$). Zur Beurteilung der Konstruktvalidität wurden der Perceptions of Inclusion Questionnaire (Venetz et al., 2015) sowie die Subskala Selbstwert des Self Description Questionnaire I (Arens et al., 2011) verwendet. Die Anerkennungserfahrung korrelierte stärker mit konstruktnahen Variablen (soziale Integration, Selbstwert) als mit konstruktfernen Variablen (Wohlbefinden in der Schule, akademisches Selbstkonzept, Zeugnisnoten). Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass der Fragebogen übliche Qualitätsanforderungen erfüllt. Allerdings stehen weitere Überprüfungen der psychometrischen Eigenschaften an unabhängigen Stichproben noch aus. Wir sind an einer Weiterentwicklung des Instruments interessiert und hoffen auf eine ertragreiche Diskussion.

Keywords: Anerkennung, Fragebogen, schulische Inklusion, Sekundarstufe, soziale Integration

Literatur

- Arens, A. K., Trautwein, U., & Hasselhorn, M. (2011). Erfassung des Selbstkonzepts im mittleren Kindesalter: Validierung einer deutschen Version des SDQ I. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 131–144. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000030>
- Felder, F., & Ikäheimo, H. (2018). Anerkennung und inklusive Bildung. In M. Quante, S. Wiedebusch, & H. Wulfekühler (Hrsg.), *Ethische Dimensionen Inklusiver Bildung* (S. 46–61). Beltz Juventa.
- Venetz, 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>

Raum S2 – Beitrag 2

Inclusive Education in Indonesia: Between Official Discourses and Local Complexities

Khofidotur Rofiah¹

¹Pedagogical University of Cracow, Poland

This study delves into the realm of inclusive education in Indonesia, where the implementation of inclusive practices faces a dynamic interplay between official governmental policies and the intricate nuances of local contexts. The Indonesian educational landscape is marked by a commitment to inclusive principles, as articulated in official discourses and policy documents. However, the effective realization of these inclusive ideals is profoundly influenced by the multifaceted complexities at the grassroots level. This research explores the tensions, challenges, and opportunities encountered in the pursuit of inclusive education in Indonesia. It sheds light on the often contrasting forces shaping the inclusive education agenda, where central directives collide with local diversities. Through a comprehensive examination of policy frameworks, educational practices, and the lived experiences of stakeholders, this study provides a nuanced understanding of the intricate balance that must be struck to foster genuine inclusivity in the Indonesian educational system. The findings highlight the need for a contextualized approach that takes into account the rich diversity of Indonesia while striving to bridge the gap between official pronouncements and the realities on the ground. Ultimately, this research contributes to the broader discourse on inclusive education, emphasizing the importance of tailoring strategies to accommodate local complexities and empower all learners in Indonesia's unique socio-cultural context.

Keywords: inclusive education; Indonesia context; discourses; local complexity

Raum S2 – Beitrag 3

Einmal Sonderschule, immer Sonderschule? Ergebnisse bildungsstatistischer Analysen

Romana Snozzi¹, Carmen Zurbriggen¹ & Christoph Müller¹

¹Universität Freiburg/CH

Mit der Einführung der UN-Behindertenrechtskonvention (United Nations, 2006) hat die inklusive Beschulung von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Europa zugenommen (Buchner et al., 2021). Viele europäische Länder bieten verschiedene sonderpädagogische Schulsettings parallel an. Es ist daher wahrscheinlich, dass Lernende zwischen verschiedenen Settings wechseln (z.B. Snozzi et al., 2023). Längsschnittliche Schulverläufe bezüglich sonderpädagogischer Schulsettings sind bisher kaum untersucht worden.

Zwei Fragestellungen werden untersucht: (1) Wie häufig erleben Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der obligatorischen Schulzeit Settingswechsel? (2) Zwischen welchen Settings und in welche Richtung finden Wechsel statt? Die Fragestellungen werden mit bildungsstatistischen Daten aus dem Kanton Zürich mittels Sequenzanalysen untersucht. Das Datenset umfasst alle Lernenden zwischen 2009 und 2021, die zu mindestens einem Zeitpunkt verstärkte sonderpädagogische Massnahmen hatten. Als verstärkte sonderpädagogische Massnahmen gelten die inklusive Beschulung in einer Regelklasse sowie die Beschulung an einer Sonderschule. Die Analysen werden mit der Software R (R Core Team, 2016) und dem Package TraMineR (Gabadinho et al., 2011) durchgeführt.

Erste Ergebnisse zeigen, dass die meisten Lernenden mit verstärkten sonderpädagogischen Massnahmen das Schulsetting ein- oder zweimal während der obligatorischen Schulzeit wechseln. Die Separationsquote nimmt im Schulverlauf über die gesamte Stichprobe gesehen zu. Die Wahrscheinlichkeit im Setting zu verbleiben ist in Sonderschulen mit dem Fokus geistige Behinderung respektive Sinnes- oder Mehrfachbehinderung grösser als an Sonderschulen mit dem Fokus Lernen und Verhalten respektive

in der inklusiven Beschulung. Im Beitrag werden die ersten Befunde vorgestellt und offene Fragen für die weiterführenden Analysen diskutiert.

Keywords: Bildungsstatistiken, Inklusive Beschulung, Schulverlauf, Settingswechsel, Sonderschule

Literatur

- Buchner, T., Shevlin, M., Donovan, M., Gercke, M., Goll, H., Šiška, J., Janyšková, K., Smogorzewska, J., Szumski, G., Vlachou, A., Demo, H., Feyerer, E., & Corby, D. (2021). Same progress for all? Inclusive education, the United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities and students with intellectual disability in European countries. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 7–22. <https://doi.org/10.1111/jppi.12368>
- Gabadinho, A., Ritschard, G., Müller, N. S., & Studer, M. (2011). Analyzing and visualizing state sequences in R with TraMineR. *Journal of Statistical Software*, 40(4). <https://doi.org/10.18637/jss.v040.i04>
- R Core Team. (2016). R: A language and environment for statistical computing. R Foundation for Statistical Computing. <http://www.R-project.org/>
- Snozzi, R., A. Zurbriggen, C. L., & Müller, C. M. (2023). School transfers in special education: Frequency, direction, and timing of transfers between different school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 6(2), 1–16. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2207056>
- United Nations. (2006). Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>

Senatssaal

Senatssaal – Beitrag 1

Veränderungen belasteter Lehrer-Schüler-Beziehungen durch Banking Time: Ergebnisse kontrollierte Einzelfälle aus einer südafrikanischen Primarschule.

Kathrina Walther^{1,2}, Thomas Müller¹, Dennis Christian Hövel² & Roland Stein¹

¹Uni Würzburg & ²HfH Zürich

Das südafrikanische Bildungssystem wird zuletzt als „einzigartig unwirksam“ (Centre of Development and Enterprise, 2023, p. 1) zusammengefasst: Mangelndes Fach- und Methodenwissen der Lehrpersonen, geringe aktive Lernzeiten prägen den Unterrichtsalltag, dazu betreten viele südafrikanische Schüler*innen das Klassenzimmer aus einem Umfeld vielfältiger Risikofaktoren: Armut, getrenntes Aufwachsen von Eltern, Kriminalität und ein bildungsfernes Umfeld beschreiben die Lebensrealität jener Kinder und Jugendlichen (Duby et al., 2022). Die Wahrscheinlichkeit, dass sich Lehrpersonen von wahrgenommenem Schüler*innenverhalten herausgefordert und überfordert fühlen, ist hoch. So laufen Interaktionen im Klassenzimmer Gefahr, von Konflikten gekennzeichnet zu sein. Lehrpersonen sind emotional erschöpft, empfinden Stress und Hilflosigkeit und die Lehrer*innen-Schüler*innenbeziehung leidet (Spilt & Koomen, 2009) Spätestens seit Hattie ist die herausragende Bedeutung einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung pädagogischer Konsens (Hattie, 2008). Die bindungsbasierte Intervention Banking Time (BT) (Williford & Pianta, 2020) bietet in wöchentlichen Sessions Lehrperson und

Schüler*in die Möglichkeit, außerhalb des Unterrichts in das Beziehungskapital zu investieren und eine von Unterstützung, Akzeptanz, Verständnis und emotionaler Wärme gekennzeichnete LSB aufzubauen.

Die vorliegende Studie geht der Frage nach, ob die Banking Time (Williford & Pianta, 2020) das Potential hat, im südafrikanischem Bildungssystem die Lehrer-Schüler-Beziehung zu verbessern. Hierfür wurden N=7 dyadische LSB aus den Klassenstufen 2-7 in kontrollierten Einzelfalluntersuchungen erfasst. Auf Grundlage einer Bedarfsanalyse wurden individuell ausgewählten Verhaltensitems in spezifische Direkte Verhaltensbeurteilungen transformiert und in einem A-B-Design erhoben sowohl in der Beurteilung der Lehrpersonen als auch der Schüler*innen. Ergebnisse werden mittels visueller Inspektionen, Nonoverlap-Indices sowie paarweiser linearer Regression vorgestellt und diskutiert.

Keywords: Kontrollierte Einzelfälle, Direkte Verhaltensbeurteilungen, belastete Lehrer-Schüler-beziehungen, Banking Time, SEL Primarschule

Literatur

- Centre of Development and Enterprise, C. (2023). The silent crisis: South Africa's failing school system <https://www.cde.org.za/wp-content/uploads/2023/03/The-Silent-Crisis-South-Africas-failing-education-system.pdf>
- Duby, Z., Maruping, K., Jonas, K., McClinton Appollis, T., Vanleeuw, L., & Mathews, C. (2022). "We can't share things with our teachers": Narratives of mistrust and disconnect between South African female learners and their teachers [Original Research]. *Frontiers in Education*, 7. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.882959>
- Hattie, J. A. C. (2008). *Visible Learning. A synthesis of over 800 Meta-Analysis relating to achievement.* Routledge.
- Spilt, J., & Koomen, H. (2009). Widening the View on Teacher-Child Relationships: Teachers' Narratives Concerning Disruptive Versus Nondisruptive Children. *American Journal of Preventive Medicine - AMER J PREV MED*, 38, 86-101. <https://doi.org/10.1080/02796015.2009.12087851>
- Williford, A. P., & Pianta, R. C. (2020). Banking Time: A Dyadic Intervention to Improve Teacher-Student Relationships. In A. L. Reschly, A. J. Pohl, & S. L. Christenson (Eds.), *Student Engagement: Effective Academic, Behavioral, Cognitive, and Affective Interventions at School* (pp. 239-250). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-37285-9_13

Senatssaal – Beitrag 2

Die mediiierende Rolle der Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung beim Zusammenhang zwischen kindlicher Emotionsregulation und Verhaltensproblemen

Christina Vesterling¹, Jessica Wilke¹, Annika Rademacher¹, Ute von Düring¹ & Tijs Bolz¹

¹Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Zahlreiche empirische Studien konnten bereits auf kindliche, elterliche sowie familiäre Aspekte als individuumsbezogene Risiko- und Schutzfaktoren für Verhaltensprobleme oder tiefgreifendere psychische Auffälligkeiten hinweisen (z. B. Hohm et al., 2017; Lösel et al. 2008). Insbesondere der Einsatz von adaptiven bzw. maladaptiven Emotionsregulationstrategien wird zudem in der Forschung als Schutz- sowie Risikofaktor identifiziert (z. B. Fehlinger et al., 2013; Laible et al., 2010). Die Analyse umfeldbezogener Faktoren, wie die Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehungen im Zusammenhang mit maladaptiven

Emotionsregulationsstrategien für die Entwicklung und die Aufrechterhaltung von Verhaltensproblemen in der Kindheit, bleibt jedoch weitestgehend unberücksichtigt. Die vorliegende Querschnittsuntersuchung überprüft die mediiierende Rolle der Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung auf den Zusammenhang zwischen Emotionsregulation und externalisierenden sowie internalisierenden Verhaltensproblemen. Datenbasis zur Beantwortung der Fragestellung sind Fragebogenerhebungen mit N = 221 Schüler*innen (Mädchen n = 115; Alter M = 9.7; SD = .564) sowie deren Eltern und Lehrkräften. Die Erfassung der Emotionsregulationsstrategien erfolgte mittels Selbsteinschätzungsfragebogen (FEEL-KJ; Grob & Smolenski, 2005). Verhaltensprobleme der Schüler*innen wurden aus Perspektive der Eltern (CBCL/6-18R; Döpfner, Plück & Kinnen, 2014) erfasst. Die dyadische Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung wurde aus der Perspektive der Lehrkräfte (STRS; Pianta, 2001) eingeschätzt. Direkte und indirekte Effekte wurden mittels Pfadanalyse überprüft.

Die Ergebnisse legen sowohl direkte Effekte kindlicher Emotionsregulation als auch indirekte Effekte, vermittelt durch Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehungsdimensionen, auf die Verhaltensprobleme von Kindern nahe. Einige Dimensionen der Schüler*innen-Lehrkraft-Beziehung konnten somit als Mediatoren identifiziert werden.

Auf dieser Grundlage werden Limitationen und mögliche Implikationen für eine beziehungsorientierte Förderung diskutiert.

Literatur

- Döpfner, M., Plück, J. & Kinnen, C. (2014). CBCL/6-18R - Child Behavior Checklist - deutsche Fassung Revision. Göttingen et al.: Hogrefe.
- Fehlinger, T., Stumpfenhorst, M., Stenzel, N. & Rief, W. (2013). Emotion regulation is the essential skill for improving depressive symptoms. *Journal of Affective Disorders*, 144(1–2), 116–122.
- Grob, A. & Smolenski, C. (2005). FEEL-KJ: Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen. Bern: Verlag Hans Huber.
- Hohm, E., Laucht, M., Zohsel, K., Schmidt, M. H., Esser, G. et al. (2017). Resilienz und Ressource im Verlauf der Entwicklung. Von der frühen Kindheit bis zum Erwachsenenalter, *Kindheit und Entwicklung*, 26(4), 230–239.
- Laible, D., Carlo, G., Panfile, T., Eye, J. & Parker, J. (2010). Negative emotionality and emotion regulation: A person-centered approach to predict socialemotional adjustment in young adolescents. *Journal of Research in Personality*, 44(5), 621–629.
- Lösel, F., Beelmann, A., Jaurisch, S., Koglin, U. & Stemmler, M. (2008). Entwicklung und Prävention von Problemen des Sozialverhaltens: Die Erlangen-Nürnberg Studie. In M. Cierpka (Hrsg.), *Möglichkeiten der Gewaltprävention* (S. 206–234). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher-Relationship Scale: Professional Manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Senatssaal – Beitrag 3

INTAKT – Studie zur Qualität pädagogischer Interaktionen

Boris Eckstein¹ & Alexander Wettstein²

¹Pädagogische Hochschule Zürich & ²Pädagogische Hochschule Bern

Ausgangspunkt für diesen Beitrag ist der gegenwärtige Stand der Theoriebildung und Forschung zum Thema 'wahrgenommene Verhaltensauffälligkeit im Regelunterricht'. Neuere, interaktionistisch

angelegte Studien weisen darauf hin, dass auffälliges Schülerverhalten sowie das Erleben dieses Verhaltens durch Lehrpersonen und Mitschüler:innen von diversen Bedingungen beeinflusst wird, etwa von der Unterrichtsgestaltung und von allgemeinen Personenmerkmalen der Beteiligten. Solche Studien sind aktuell eher die Ausnahme. Es braucht mehr Forschung zu Bedingungen der Verhaltensgenese und der Problemwahrnehmung. Diesem Desiderat widmet sich die kürzlich vom Schweizerischen Nationalfonds bewilligte INTAKT-Studie zur Qualität pädagogischer Interaktionen (Laufzeit: 2024 – 2027). Die multimethodal-multiperspektivisch angelegte Längsschnittstudie berücksichtigt den interaktionalen Charakter des Unterrichts nicht nur in der theoretischen Fundierung, sondern auch im methodischen Design. Im Tagungsbeitrag werden die theoretisch-konzeptionellen Grundlagen sowie das geplante Forschungsdesign von INTAKT präsentiert. Als Zwischenfazit wird eine 2*3*3-Matrix zur Systematisierung von Qualitätsmerkmalen pädagogischer Interaktionen vorgestellt: Akteur (Lehrperson / Schüler:in) * Domäne (Organisation, Klima, Wissenskonstruktion) * interaktionaler Kernprozess (Verhalten, Verhaltenswahrnehmung, allgemeines Erleben). Diese Qualitätsmerkmale werden in 100 Sekundarschulklassen anhand von (i) videogestützter Beobachtung und (ii) online Befragung der Lehrpersonen und Schüler:innen erfasst. Dazu bedarf es bedeutungsgleicher Instrumente für alle Perspektiven (Lehrperson, Schüler:innen, Beobachtung). An der Tagung werden erste Überlegungen zur Instrumentenentwicklung vorgestellt. Die erhobenen Daten sollen letztlich genutzt werden können, um Wechselwirkungen zwischen Verhalten und Erleben sowie Effekte von Kovariaten zu ermitteln. Das übergeordnete Ziel der INTAKT-Studie besteht darin, mehr Wissen zu generieren über Gelingensbedingungen funktionaler pädagogischer Interaktionen bzw. über Risikofaktoren dysfunktionaler Interaktionsmuster. An der Tagung vom Plenum geäußertes Feedback soll zur Optimierung der letzten Planungsschritte der Studie genutzt werden.

Keywords: Soziale Interaktion; emotionales Klima; Klassenführung; Wahrnehmungsverzerrung; Verhaltensauffälligkeit

Slot 2 (Freitag 16.30 Uhr bis 18:00 Uhr)

Raum S1 – Symposium: Bullying in Schulen – Forschungen aus sonderpädagogischer Perspektive

Chair: Clemens Hillenbrand¹

¹Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Bullying in der Schule stellt eine erhebliche Belastung für die Beteiligten dar und wird im Kontext der Forschungen zu inklusiver (Hartmann et al., 2022) und sonderpädagogischer Bildung (Schütz, Schipper & Koglin, 2022) aktuell zunehmend thematisiert. Die internationalen Befunde weisen auf Merkmale hin, die die Wahrscheinlichkeit einer Beteiligung an Bullying-Prozessen erhöhen. Dazu zählen z.B. Verhaltensprobleme oder niedrige soziale Kompetenzen (Rose & Espelage, 2012; Zych et al., 2017), aber auch Klassenklima, soziale Akzeptanz in den Klassen, (fehlende) Ressourcen und der diagnostizierte sonderpädagogische Förderbedarf Emotionale und Soziale Entwicklung (Hartmann et al., 2022; Schütz et al., 2022; Wiemann & Lohaus, 2021). Eine einfache Dichotomisierung nach der Kategorie

"Sonderpädagogischer Förderbedarf" erklärt die Prävalenzen jedoch nur unzureichend und die spezifischen Prozesse liegen bisher im Dunkeln. Die möglichen Folgen, die sich aus der Erfahrung von Viktimisierung ergeben, wie etwa Absentismus, Leistungsverlust, oder psychische Störungen (Bilz, 2008; Fischer et al., 2020; Gini & Pozzoli, 2013; Moore et al., 2017; Zych et al., 2017), verdeutlichen zugleich die Brisanz des Themas, während die Präventionsforschung hier noch in den Anfängen steht (Schütz et al., 2022; Margraf & Piquart, 2016).

Damit bleibt ein erheblicher Forschungsbedarf zum Thema Bullying in der Schule im Kontext der Sonderpädagogik in Deutschland festzustellen (Huck & Schröder, 2016; Margraf & Piquart, 2016), den ein Netzwerk interessierter Forscher:innen zu bearbeiten versucht. Vertiefte Einblicke in aktuelle Forschungen zum Thema Bullying aus der Sonderpädagogik werden in diesem Symposium vorgestellt. Konsequenzen für weitere Studien und Präventionskonzepte können ebenfalls diskutiert werden.

Raum S1 – Beitrag 1

Zusammenhang zwischen Täternahen-Rollen und callous-unemotional traits: Eine Cross-lagged Panel Analyse

Jule Eilts¹

¹Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Callous-unemotional Traits (Traits gekennzeichnet durch emotionale Unbeteiligtheit und mangelnde Reue, kurz: CU-Traits) sind ein etablierter empirischer Prädiktor für Bullying. Dennoch ist national wenig darüber bekannt, wie sich die längsschnittliche Beziehung zwischen CU-Traits und Bullying darstellt. CU-Traits werden als Vorläufer von Psychopathie im Erwachsenenalter beschrieben und beziehen sich auf eine Konstellation von Persönlichkeitsmerkmalen, die zu chronischen und aggressiveren Formen von antisozialem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen führen. Die vorliegende längsschnittliche Studie überprüft mittels einer Cross-lagged-Panel Analyse autoregressive und reziproke Effekte von einzelnen CU-Traits und den Täternahen-Rollen unter Kontrolle externalisierender Verhaltensprobleme, Geschlecht und Alter. Die Stichprobe bestand aus N = 120 zehn- bis sechzehnjährigen Jugendlichen (MT1 = 12,63, SDT1 = 1,35; 50,0% männlich). Es zeigen sich autoregressive Effekte für die Rolle des Bullies, des Outsiders sowie für die einzelnen CU-Traits. Des Weiteren zeigen sich signifikante Effekte des Assistants auf „uncaring“, dem Outsider auf den Bully, „callousness“ auf „uncaring“, „uncaring“ auf alle Variablen, „unemotional“ auf Assistants, „uncaring“ und „unemotional“. Es werden Implikationen für die sonderpädagogische Forschung und Praxis sowie Limitationen diskutiert.

Raum S1 – Beitrag 2

Bullying und bedürfnisbezogene Wettbewerbsorientierung

Christian Drengk¹

¹Leibniz Universität Hannover

Bisherige Erkenntnisse zu Entstehungsprozessen und Motiven von Bullying beschreiben, dass Täter*innen Bullying betreiben, um persönliche Ziele zu verfolgen. Als erstrebenswerte Ziele können die Befriedigung der psychologischen Grundbedürfnisse nach sozialer Eingebundenheit, Kompetenzerleben

und Autonomie genannt werden. Vorherige Befunde können in Teilen bestätigen, dass eine Frustration der psychologischen Grundbedürfnisse mit Bullying einhergeht. Es ist jedoch anzunehmen, dass neben der reinen Bedürfnisfrustration insbesondere auch die Wettbewerbsorientierung bezüglich der Bedürfnisbefriedigung eine Rolle spielt. Der vorliegende Beitrag stellt demnach die These auf, dass Bullying neben einer erhöhten Bedürfnisfrustration insbesondere mit einer gesteigerten bedürfnisbezogenen Wettbewerbsorientierung einhergeht. Zum Prüfen der Hypothese wurde eine Stichprobe von 561 Lernenden der Klassenstufen sieben bis zehn betrachtet. Im Rahmen von gemischten hierarchischen Regressionsmodellen wurden die Effekte der Bedürfnisfrustration und der bedürfnisbezogenen Wettbewerbsorientierung auf Bullying geprüft. Die Regressionen wurden dabei unter Berücksichtigung der genesteten Datenstruktur (Lernende in Klassen) als random-intercept Modelle durchgeführt. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass die bedürfnisbezogene Wettbewerbsorientierung wesentlich zur Varianzaufklärung mit Bezug auf Bullying beiträgt. Dieser Befund kann mit Bezug auf alle betrachteten psychologischen Grundbedürfnisse beschrieben werden.

Raum S1 – Beitrag 3

Die Rolle von Lehrkraftfeedback für die Viktimisierung von Schüler*innen mit Verhaltensproblemen in Bullyingprozessen

Philipp Nicolay¹, Christian Huber¹, Markus Spilles¹, Corinna Hank¹ & Johanna Krull¹

¹Bergische Universität Wuppertal

Zahlreiche Studien zeigen, dass Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Schulklassen eine geringere soziale Inklusion aufweisen als Ihre Mitschüler*innen ohne Förderbedarf (Huber & Wilbert, 2012; Huber, Nicolay & Weber, 2022). Dies betrifft im Besonderen Schüler*innen mit Verhaltensproblemen (Krull, Wilbert & Hennemann, 2014; Schürer, 2020). Mehrere Studien der letzten Jahre konnten zeigen, dass insbesondere das Feedback von Lehrkräften gegenüber einzelnen Schüler*innen in einer kausalen Beziehung mit der ihnen durch Peers entgegengebrachten sozialen Akzeptanz steht (Huber, Gerullis, Gebhardt & Schwab, 2018; Nicolay & Huber, 2021).

Konzeptuell können auch Viktimisierung und Bullying als Dimensionen sozialer Inklusion betrachtet werden (Koster, Nakken, Pijl & van Houten, 2009). Vor dem Hintergrund, dass Schüler*innen mit Verhaltensproblemen im Vergleich auch besonders häufig von Bullying betroffen sind (Eilts & Koglin, 2022; Jenkins, Demaray & Tennant, 2017), lässt sich die Hypothese aufstellen, dass Lehrkräfte auch hier eine zentrale Rolle einnehmen.

In einer explorativ angelegten Studie wurde entsprechend mit Daten von n = 776 Schüler*innen aus 37 dritten und vierten Klassen untersucht, inwieweit der Zusammenhang von Verhaltensproblemen und Viktimisierung durch Lehrkraftfeedback mediiert wird. Verhaltensprobleme wurden hierbei durch Lehrkräfte eingeschätzt, der Grad der Viktimisierung durch die Schüler*innen selbst und das erhaltene Lehrkraftfeedback mit Hilfe eines Ratingverfahrens durch die Peers.

Die Ergebnisse von Mehrebenen-Mediationsanalysen zeigen, dass ein substanzieller Anteil des Zusammenhangs zwischen Verhaltensproblemen und selbstberichteter Viktimisierung durch das von Peers wahrgenommene positive und negative Lehrkraftfeedback vermittelt wird. Dies legt nahe, dass Lehrkraftfeedback einen entscheidenden Schutz- aber auch Risikofaktor für die Viktimisierung von Schüler*innen mit Verhaltensproblemen in Bullyingprozessen darstellen kann.

Raum S1 – Beitrag 4

Rollen in Bullying-Prozessen - die Perspektive der Schüler:innen. Erste Befunde einer Querschnittsanalyse

Annika Conring¹

¹Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Das Phänomen Bullying bleibt länder- und schulformübergreifend eine ernst zu nehmende Herausforderung für jedes Bildungssystem, dabei wird von steigender Häufigkeit auf nationaler Ebene berichtet (Böhmer & Steffgen, 2020). Die schwerwiegenden und dauerhaften Belastungen für Opfer und Täter sind bekannt (Wolke & Lereya, 2015). Insbesondere bei Schüler:innen mit einem anerkannten Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Lernen und/oder ESE zeigen internationale Studien eine signifikant höhere Beteiligung als Opfer und Täter (Huber, 2012; Rose & Gage, 2017). In Deutschland liegen neuerdings eine Reihe von wissenschaftlichen Ergebnissen zu dieser Gruppe vor (Drengk & Börnert-Ringelb, 2023; Bilz et al., 2018; Hartmann et al., 2022; Schütz et al., 2022; Wiemann & Lohaus, 2021), auf denen das vorzustellende Promotionsprojekt aufbaut. Im Fokus steht dabei die Frage, wie Schüler:innen in Abhängigkeit von dem festgestellten Unterstützungsbedarf (Lernen, ESE) die Rollen (Opfer, Täter, Opfer-Täter & Verteidiger) und Formen (physisch, verbal, relational & Cyber-Bullying) aus der Selbstperspektive (Olweus, 2006; Knauf, 2022) einschätzen. Im Rahmen einer quantitativen Querschnittserhebung wurden 852 SchülerInnen der Sekundarstufe I in 90 Schulklassen in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen an 20 Förder- und allgemeinen Schulen im Frühjahr 2023 befragt. Im Vortrag werden erste deskriptive Ergebnisse sowie die Konzeption für eine vertiefende Analyse zum Zusammenhang zu persönlichen und sozialen Ressourcen (Nußbeck & Lohaus, 2016) oder dem Schulklima (Cornell, 2016) vorgestellt.

Der Vortrag soll zur Diskussion der ersten Ergebnisse sowie des weiteren Vorgehens anregen.

Raum S2

Raum S2 – Beitrag 1

Erfolgreich Unterrichten mit Lernverlaufsdiagnostik (EULe) – Konzeption eines Implementationsprojekts

Michael Schurig¹, Janin Brandenburg¹, Anke Hußmann¹, Jan Kuhl¹, Olga Kunina-Habenicht¹, Sarah Schulze¹, Lisa Marie Wolf¹ & Sarah Schuchhardt¹

¹Technische Universität Dortmund

Die steigende Heterogenität der Schüler*innen stellt eine große Herausforderung für Schulen dar (Fischer, 2014; Kuhl & Wittich, 2018). Um den Voraussetzungen heterogener Lerngruppen gerecht zu werden, ist es notwendig, den Unterricht adaptiv zu gestalten. Adaptivität wird dabei nicht als Merkmal der Unterrichtsqualität neben anderen verstanden, sondern bildet vielmehr die Grundlage anderer Dimensionen, wie beispielsweise von Differenzierung und Strukturierung des Unterrichts (Praetorius & Gräsel, 2021). Adaptiver Unterricht orientiert sich an den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler*innen und passt sich diesen laufend an (Wember, 2001).

Lernverlaufsdiagnostik (LVD) liefert die für erfolgreichen adaptiven Unterricht essenziellen Informationen über Lernstand und -entwicklung der Schüler*innen (Blumenthal et al., 2022). Die Umsetzung eines auf LVD basierten adaptiven Unterrichts ist jedoch nicht trivial. Lehrkräfte benötigen hierzu

Handlungswissen sowohl für die Durchführung und Auswertung der LVD als auch für die didaktisch-methodische Gestaltung und Förderung eines auf LVD basierenden adaptiven Unterrichts.

Das Projekt EULe startet im Herbst 2023. Es werden ca. 10 nordrhein-westfälische Grundschulen bei der Implementation einer selbstgewählten Form der LVD zur Realisierung von adaptivem Unterricht in Netzwerken unterstützt. Durch eine Bottom-up-Strategie knüpft die wissenschaftliche Begleitung an die bestehenden Strukturen und Bedürfnisse der teilnehmenden Schulen an. EULe zielt auf die (a) erfolgreiche und nachhaltige Implementation einer LVD und (b) eines auf der LVD basierenden schulweiten datengestützten adaptiven Förderkonzepts an den Schulen. Aus den Erkenntnissen der schulischen Implementationsprozesse werden (c) wissenschaftliche Empfehlungen für die Verankerung eines schulressourcenorientierten Förderkonzepts abgeleitet.

Der Beitrag stellt die Konzeption des Projektes vor und diskutiert Fragen der Umsetzung.

Literatur

Blumenthal, S., Gebhardt, M., Förster, N., & Souvignier, E. (2022). Internetplattformen zur Diagnostik von Lernverläufen von Schülerinnen und Schülern in Deutschland – Ein Vergleich der Plattformen Lernlinie, Levumi und quop. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73(4), 153–167.

Fischer, C. (2014). Individuelle Förderung als schulische Herausforderung. Friedrich-Ebert-Stiftung.

Kuhl, J. & Wittich, C. (2018). Individuelle Förderung im inklusiven Unterricht. In K. Rathmann & K. Hurrelmann (Hrsg.), *Leistung und Wohlbefinden in der Schule: Herausforderung Inklusion* (S. 381–395). Beltz.

Praetorius, A.-K. & Gräsel, C. (2021). Noch immer auf der Suche nach dem heiligen Gral: Wie generisch oder fachspezifisch sind Dimensionen der Unterrichtsqualität? *Unterrichtswissenschaft*, 49(2), 167–188.

Wember, F. B. (2001). Adaptiver Unterricht. *Sonderpädagogik*, 31(3), 161–181.

Raum S2 – Beitrag 2

Wirkung der progressiven Muskelrelaxation auf State-Mathematikangst und -leistung bei Grundschulkindern – eine Lernverlaufsstudie

Ante Pavic¹, Linda Kuhr¹, Jannis Bosch² & Jürgen Wilbert¹

¹Universität Potsdam & ²Universität Münster

Mathematikangst (MA) wird definiert als ein Gefühl der Anspannung, der Furcht und Angst in Bezug auf die Lösung mathematischer Probleme in unterschiedlichen akademischen sowie alltäglichen mathematikbezogenen Situationen (Ashcraft & Faust, 1994; Richardson & Suinn, 1972). Der Zusammenhang zwischen MA und Mathematikleistung wird als wechselseitig wirkend beschrieben (Hembree, 1990; Carey et al., 2016). MA kann einen negativen situativen Effekt auf die Mathematikleistung zeigen, der durch die Beeinträchtigung von Arbeitsgedächtniskapazität durch negative Gedanken und Sorgen erklärt werden kann (Ashcraft & Krause, 2007). Dieser Zusammenhang zeigt sich auch bei Schüler:innen (Organization for Economic Cooperation and Development, 2013). Um dem zu begegnen, wurde in der vorliegenden Untersuchung der Einfluss des Entspannungsverfahrens der progressiven Muskelrelaxation (PMR) auf die situative Mathematikangst und -leistung bei Grundschulkindern untersucht. Die PMR wurde dabei als Intervention ausgewählt, da bei der Anwendung der PMR bei Kindern bereits angstvermindernde Effekte (Jong et al., 2019; Sabherwal et al., 2021) sowie positive Effekte auf das Kurzzeitgedächtnis beobachtet wurden (Hashim & Zainol, 2015). Zudem ist sie leicht

erlernbar und in vielen Situationen anwendbar. Die Studie wurde als Lernverlaufsstudie konzipiert, die über einen Zeitraum von sechs Wochen in einer 4. Klasse einer Berliner Grundschule während des Mathematikunterrichts in Zusammenarbeit mit der Mathematiklehrkraft durchgeführt wurde. Die Studie umfasst 18 Messzeitpunkte, die sich in eine Baselinephase ohne Intervention und eine Interventionsphase aufteilen. Während der Interventionsphase führten die Schüler:innen vor der Bearbeitung von Mathematikaufgaben eine 6-minütige PMR am Computer durch, die auditiv angeleitet wurde. Die Ergebnisse, Implikationen und Limitationen der Untersuchung werden im Rahmen der Präsentation vorgestellt und diskutiert.

Literatur

- Ashcraft, M. H., & Faust, M. W. (1994). Mathematics anxiety and mental arithmetic performance: An exploratory investigation. *Cognition and Emotion*, 8(2), 97–125. <https://doi.org/10.1080/02699939408408931>
- Ashcraft, M. H. & Krause, J. A (2007). Working memory, math performance, and math anxiety. *Psychonomic Bulletin & Review*, 14(2), 243–248. <https://doi.org/10.3758/BF03194059>
- Hashim, H. A., & Zainol, N. A. (2015). Changes in emotional distress, short term memory, and sustained attention following 6 and 12 sessions of progressive muscle relaxation training in 10–11 years old primary school children. *Psychology, Health & Medicine*, 20(5), 623–628. <https://doi.org/10.1080/13548506.2014.1002851>
- Jong, M. C., Boers, I., van Wietmarschen, H. A., Tromp, E., Busari, J. O., Wennekes, R., Snoeck, I., Bekhof, J., & Vlioger, A. M. (2019). Hypnotherapy or transcendental meditation versus progressive muscle relaxation exercises in the treatment of children with primary headaches: A multi-centre, pragmatic, randomised clinical study. *European Journal of Pediatrics*, 178(2), 147–154. <https://doi.org/10.1007/s00431-018-3270-3>
- Organization for Economic Cooperation and Development. (2013). PISA 2012 Results: Ready to Learn: Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III). OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264201170-en>
- Richardson, F. C. & Suinn, R. M. (1972). The Mathematics Anxiety Rating Scale: Psychometric data. *Journal of Counseling Psychology*, 19(6), 551–554. <https://doi.org/10.1037/h0033456>
- Sabherwal, P., Kalra, N., Tyagi, R., Khatri, A., & Srivastava, S. (2021). Hypnosis and progressive muscle relaxation for anxiolysis and pain control during extraction procedure in 8–12-year-old children: A randomized control trial. *European Archives of Paediatric Dentistry*, 22(5), 823–832. <https://doi.org/10.1007/s40368-021-00619-0>

Raum S2 – Beitrag 3

Entwicklung der Rechenflüssigkeit – Längsschnitterhebung zu Beginn der Sekundarstufe

Carolin Reinck¹

¹Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Rechenflüssigkeit wird in der deutschsprachigen Forschung zur Entwicklung mathematischer Kompetenzen, hier verstanden als arithmetische Fähigkeiten, bisher kaum beachtet. Grundsätzlich sind sowohl spezifische als auch unspezifische Einflussfaktoren für diese Entwicklung von Bedeutung: Unspezifische Faktoren, wie u.a. Intelligenz, haben vor und mit dem Beginn der Grundschule einen Einfluss (Krajewski & Schneider, 2009). Der Einfluss der Intelligenz nimmt während der schulischen Laufbahn

ab (Geary et al., 2017). Parallel dazu steigt die Relevanz von spezifischen Faktoren (u.a. Mengen-Zahlen-Kompetenz, arithmetische Kompetenzen), zu denen auch die Rechenflüssigkeit gehört (ebd.). Die Fähigkeit des flüssigen Rechnens meint die Kompetenz, in einem eng umgrenzten Zeitraum möglichst viele richtige Lösungen bei der Berechnung von einfachen Additions-, Subtraktions-, Multiplikations- und Divisionsaufgaben mit einstelligen Zahlen zu erzielen (Caemmerer et al., 2018; Calhoon et al., 2007). Eine gute Rechenflüssigkeit geht mit einer reduzierten Belastung des Arbeitsgedächtnisses einher, sie führt zu besseren Leistungen in höheren mathematischen Kompetenzbereichen (u.a. Bruchrechnung), daher besitzt sie zu Beginn der Sekundarstufe eine große Bedeutung. Wie entwickelt sich die Rechenflüssigkeit in dieser Phase? Welchen Einfluss nehmen unspezifische Faktoren?

Zur Klärung wird die Rechenflüssigkeit innerhalb der fünften und sechsten Jahrgangsstufe zu jeweils drei Zeitpunkten erhoben. Die Forschungsergebnisse zeigen, dass sich die Rechenflüssigkeit in den Schuljahren signifikant steigert. Zusätzlich wird der Einfluss der Intelligenz, der Leseflüssigkeit, des Lernverhaltens (eingeschätzt durch die Lehrkraft), des Geschlechts sowie des sozioökonomischen Status näher betrachtet. In dem Beitrag wird darüber hinaus die Entwicklung der Rechenflüssigkeit bei Schüler*innen mit ungünstigen Lernvoraussetzungen näher analysiert.

Keywords: Rechenflüssigkeit, mathematische Kompetenzen, Sekundarstufe, Einflussfaktoren

Literatur

- Caemmerer, J.M., Maddocks, D.L.S., Keith, T.Z. & Reynolds, M.R. (2018). Effects of cognitive abilities on child and youth academic achievement: Evidence from the WISC-V and WIAT-III. *Intelligence*, 68, 6-20.
- Calhoon, M. B., Emerson, R. W., Flores, M., & Houchins, D. E. (2007). Computational Fluency Performance Profile of High School Students with Mathematics Disabilities. *Remedial and Special Education*, 28(5), 292–303.
- Ennemoser, M., Krajewski, K. & Schmidt, S. (2011). Entwicklung und Bedeutung von Mengen-Zahlen-Kompetenzen und eines basalen Konventions- und Regelwissens in den Klassen 5 bis 9. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43(4), 228–242.
- Geary, D. C., Nicholas, A., Li, Y., & Sun, J. (2017). Developmental Change in the Influence of Domain-General Abilities and Domain-Specific Knowledge on Mathematics Achievement: An Eight-Year Longitudinal Study. *Journal of educational psychology*, 109(5), 680–693. <https://doi.org/10.1037/edu0000159>

Senatssaal

Senatssaal – Beitrag 1

Soziale Partizipation von Schüler*innen der Sekundarstufe 1. Macht die Lehrkraft den Unterschied?

Sina Schürer¹, Stefanie van Ophuysen¹ & Sophie Marticke¹

¹Universität Münster

Gelingende soziale Partizipation wird als eines der Hauptziele inklusiver Bildung verstanden. Forschungsbefunde zeigen jedoch, dass Partizipation nicht allein durch inklusive Beschulung gesichert werden kann (Wahl et al., 2022). In unserem Beitrag steht die Partizipation von leistungsschwachen Schüler*innen im Fokus und wir fragen danach, welchen Einfluss die Lehrkraft auf die Partizipation hat.

In unserer Studie nehmen wir zwei Lehrkraftvariablen in den Blick: Auf Basis der sozialen Referenzierungstheorie vermuten wir einen Zusammenhang zwischen der von den Schüler*innen wahrgenommenen Lehrkraft-Lernenden-Interaktion und der Partizipation (Huber, 2019). Weiterhin können Lehrkräfte bewusst Gruppenprozesse unterstützen und mit ihrem Interaktionsverhalten Standards hinsichtlich des erwünschten Umgangs miteinander und damit Verhaltensnormen festlegen.

Wir prüfen, ob

- 1) leistungsschwache Lernende eine geringere Partizipation aufweisen,
- 2) die Qualität der Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernendem sowie
- 3) das Verhalten der Lehrkraft bezogen auf die Unterstützung von Gruppenprozessen in Zusammenhang mit der sozialen Partizipation stehen.

Es werden die Daten von 876 Schüler*innen der Jahrgänge 5 bis 7 analysiert. Die Partizipation wurde über einen psychometrischen Fragebogen (Külker et al., 2021) und soziometrische Nominationen erfasst. Die Lehrkraftvariablen wurden mit den Subskalen Positive Interaktion (auf Individualebene) und Unterstützung von Gruppenprozessen (aggregiert auf Klassenebene) des PBQ-S (Pädagogische Beziehungsqualität aus Schüler*innenperspektive, Schürer et al., 2021) erfasst. Die Leistung wurde über die Noten in den Hauptfächern operationalisiert. Lernende mit SPF Lernen konnten angeben, keine Noten zu erhalten. Die Analyse der Daten erfolgt mittels Multilevelanalysen. Auf Level 1 zeigen sich signifikante Effekte der Leistung und der Interaktionsqualität auf die Partizipation. Die auf Klassenebene aggregierte Unterstützung von Gruppenprozessen erwies sich nicht als statistisch bedeutsam. Die Ergebnisse werden mit Blick auf Implikationen für die schulische Praxis diskutiert.

Keywords: Soziale Partizipation, Sekundarstufe 1, Leistung, Lehrkraftmerkmale

Literatur

- Huber, C. (2019). Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht Sozialpsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88(1), 27-43.
- Külker, L., Labsch, A. & Grosche, M. (2021). Entwicklung und Evaluation eines Fragebogens zur Selbsteinschätzung der sozialen Partizipation von Schüler*innen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik*, 13(4), 312-327.
- Schürer, S., van Ophuysen, S. & Michalke, S. (2021). Der Zusammenhang von Schuleinstellung und Qualität kind- und klassenbezogener pädagogischer Beziehungen von Lehrkräften. *Zeitschrift für Bildungsforschung*, 11, 117–135.
- Wahl, S., Trauntschnig, M., Hoffmann, L. & Schwab, S. (2022). Peer acceptance and peer status in relation to students' special educational needs, migration biography, gender and socio-economic status. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(3), 243–253.

Senatssaal – Beitrag 2

Soziale Partizipation von Erwachsenen abbilden: Instrumente und Ergebnisse aus dem Projekt **ZuSichT (entfällt)**

Anne Stöcker¹

¹Universität Luxemburg

Im Kontext schulischer Inklusion steht soziale Partizipation sowohl als beschreibender Indikator als auch als essenzielles Ziel im Fokus, um die Zugehörigkeit aller Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten. Dieses Anliegen wird durch die UN-BRK bekräftigt, welche "vollständige und effektive Teilhabe" in sämtlichen Lebensbereichen und über alle Lebensphasen, also auch für Erwachsene, fordert. Aus einer theoretischen Perspektive heraus betrachtet, kann eingeschränkte oder verminderte Partizipation bei Personen mit Beeinträchtigungen zu Behinderung führen. Daher richtet sich das Interesse des Vortrags auf die Operationalisierung sozialer Partizipation bei erwachsenen Personen und die Frage, ob anhand der im Projekt ZuSichT verwendeten Instrumente Behinderung nachgezeichnet werden kann. In den Monaten August bis September 2023 wurde am Forschungsinstitut Gesellschaftlicher Zusammenhalt eine barrierearme, auf Fragebögen basierende Onlinestudie durchgeführt (einfache Sprache, Audioaufnahmen und Deutsche Gebärdensprache). Ergänzend wurden persönliche Interviews in Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) durchgeführt. Von den insgesamt 1105 begonnenen Interviews wurden 687 vollständig ausgefüllt.

Der Fragebogen beinhaltete etablierte und angepasste Instrumente zur Erfassung von Beeinträchtigungen und Behinderungen, die aus bestehenden Studien (z. B. Teilhabestudie, infas) übernommen oder eigens entwickelt wurden. Diese Fragen betrafen das Erleben von Behinderung und soziale Partizipation, wobei Aspekte wie Mitgliedschaft in Vereinen und Organisationen, Freizeitaktivitäten, Hindernisse für die Teilhabe sowie Zufriedenheit und empfundene Zugehörigkeit untersucht wurden. Die Angaben werden differenziert nach amtlich anerkannten Behinderungen (51 % der Interviews) und dauerhaften Beeinträchtigungen ausgewertet. Der Vortrag möchte somit dazu beitragen, empirisch Zusammenhänge zwischen Beeinträchtigung und sozialer Partizipation in der erwachsenen Bevölkerung besser zu verstehen sowie geeignete Instrumente diskutieren.

Senatssaal – Beitrag 3

Emotional-motivationales Erleben im Zusammenhang mit selbstbestimmtem Lernen im inklusiven naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht

Margarita Knickenberg¹

¹Universität Paderborn

In der Agenda 2030 der UN wird eine inklusive und gleichberechtigte Bildung sowie der Zugang zu lebenslangem und selbstbestimmtem Lernen – mit einem Schwerpunkt auf nachhaltigkeitsrelevanten Themen (SDG 4.7) – für alle gefordert. In diesem Zusammenhang gewinnen offene Unterrichtskonzepte an Bedeutung, da sie selbstbestimmtes, selbstreguliertes und individualisiertes Lernen ermöglichen und sich an den Interessen und Lernvoraussetzungen der Schüler*innen orientieren und somit die Entwicklung günstiger Wertüberzeugungen hinsichtlich Nachhaltigkeit fördern. Der Selbstbestimmungstheorie (Deci & Ryan, 1985) zufolge wird angenommen, dass eine Lernumwelt, in der sich Lernende als selbstbestimmt wahrnehmen und ein positives emotionales Lernklima herrscht, förderlich für die intrinsische Motivation und selbstreguliertes Lernen ist. Zudem gehen selbstbestimmte Handlungen mit einem positiven emotionalen Erleben einher (Pianta & Hamre, 2009; Ryan & Deci, 2002). Dabei stellt die Heterogenität der Schüler*innenschaft eine besondere Herausforderung dar, die nicht nur verschiedene Fähigkeiten der Lernenden, sondern auch individuelle Bedürfnisse und Auffälligkeiten in der sozial-emotionalen Entwicklung betrifft. Hier setzt das geplante Forschungsvorhaben an: Es soll – unter Berücksichtigung möglicher Auffälligkeiten in der sozial-emotionalen Entwicklung –

untersucht werden, inwiefern Zusammenhänge zwischen selbstbestimmtem Lernen und dem emotional-motivationalen Erleben von Schüler*innen im naturwissenschaftlichen Unterricht bestehen.

Im Rahmen eines quasi-experimentellen Prä-/Post-Forschungsdesigns erhalten eine Kontrollgruppe und eine Experimentalgruppe ein vierwöchiges Sachunterrichtsangebot zum Thema "Erneuerbare Energien", das sich hinsichtlich der Öffnung (lehrenden- vs. lernendenzentriert) zwischen den Gruppen unterscheidet. Zusätzlich werden das emotional-motivationale Erleben der Schüler*innen sowie die Aspekte selbstbestimmten Lernens mittels Tablets direkt im Unterrichtsgeschehen erfasst (experience sampling method). Die Ergebnisse sollen konkrete Handlungsansätze und -strategien zur Optimierung offenen Unterrichts in inklusiven Grundschulen generieren.

Keywords: emotionales und motivationales Erleben, experience sampling method, Sachunterricht, Grundschule

Literatur

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press.

Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38, 109–119.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2002). An overview of Self-Determination Theory: An organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan (Eds.), *Handbook of Self-determination Research* (pp. 3–33). Univ. of Rochester Press.

Slot 3 (Samstag 09:00 Uhr bis 10:40 Uhr)

Raum S 1

Raum S1 – Beitrag 1

Sonderpädagogische Gutachtenerstellung als selbsterfüllende Prophezeiung?

Eine empirische Untersuchung von Gutachten aus dem Förderschwerpunkt ESE

M. Nideröst¹, D. C. Hövel¹, J. Philippek², P. Röösl¹, A. Schabmann², B. M. Schmidt² & A. Hennes²

¹Hochschule für Heilpädagogik, Zürich & ²Universität Köln

Die Vergabe sonderpädagogischen Förderbedarfs ist in Deutschland zum aktuellen Zeitpunkt nicht einheitlich geregelt (Gasterstädt, et al., 2021). Dies spiegelt sich in den differierenden Förderquoten der verschiedenen Bundesländer (Hollenbach-Biele & Klemm, 2020) wider, aber auch in den seit Jahren steigenden Förderquoten aller Förderschwerpunkte (Bildungsbericht, 2022). Um das Vorgehen bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung zu erfassen, wurden in einem ersten Schritt 38 Erstgutachten aus Schleswig-Holstein mit Hilfe einer quantitativen Inhaltsanalyse untersucht (Merten, 1983; Hoffmann, 2018). Dazu wurde ein deduktiv entwickeltes Kriterienraster mit dichotomer Beurteilung verwendet. Die Interraterübereinstimmung zwischen den drei Raterinnen pro Kategorie beträgt Fleiss Kappa $\kappa = .61 - 1.0$ ($p < .001$).

In der deskriptiven Auswertung der quantitativen Analyse zeigen sich grosse Unterschiede im Umfang und in der Differenziertheit der Gutachten. Es werden über alle Gutachten hinweg keine Hypothesen

oder differenzierte Fragestellungen formuliert, welche das weitere diagnostische Vorgehen leiten würden. Verhaltensbeobachtung und Gespräche werden bei der Mehrheit der Gutachten als diagnostische Instrumente eingesetzt, wohingegen standardisierte Verfahren und Fragebögen nur vereinzelt genutzt werden. Bei den Gutachten handelt es sich durchgängig um positiv-Gutachten, wobei bei einzelnen Gutachten die Vergabe mehrere Förderschwerpunkte empfohlen wird.

Um diese Ergebnisse zu differenzieren und interpretieren, werden in einem zweiten Schritt die Gutachten mittels qualitativer Inhaltsanalyse (Mayring, 2015; Kuckartz & Rädiker, 2022) untersucht. Die Kategorien werden induktiv gebildet. Auf dieser Grundlage werden in einem weiteren Schritt die Daten der quantitativen und qualitativen Inhaltsanalyse trianguliert.

Der Beitrag wird das methodische Vorgehen, die Triangulation der Daten und die daraus resultierenden Ergebnisse kritisch diskutieren.

Keywords: Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung, Vergabe von sonderpädagogischem Förderbedarf; Gutachtenerstellung

Literatur

Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal. Wbv Media.

Gasterstädt, J., Kistner, A., & Adl-Amini, K. (2021). Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen. Zeitschrift für Inklusion, (4).

Hoffmann N. (2018). Dokumentenanalyse in der Bildungs- und Sozialforschung. Beltz.

Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (2020). Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten. Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts. Bertelsmann Stiftung.

Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2022). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Juventa Verlag

Mayring, P. (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. Beltz.

Merten, K. (1983). Inhaltsanalyse. Einführung in Theorie, Methode und Praxis. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Raum S1 – Beitrag 2

Mehrfache psychosoziale Belastung bei Verhaltensstörungen – Die Selbstberichtsperspektive von Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf EsE

Viktoria Pöchmüller¹ & Clemens Hillenbrand¹

¹Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Meta-analytische Befunde deuten auf eine weltweite Prävalenz psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen von 13,4% hin (Polanczyk et al., 2015). Im schulischen sonderpädagogischen Kontext (Schule für Erziehungshilfe) treten diese häufig in mehreren Dimensionen (meist Differenzierung externalisierender und internalisierender Verhaltensprobleme) ausgeprägt auf (Schmid et al., 2007). Bei Kindern und Jugendlichen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf EsE ist in der Einschätzung durch Lehrkräfte in besonderem Ausmaß von psychosozialer Belastung durch

externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme auszugehen (Hennemann et al., 2020). Offen bleibt die Frage danach, wie die Schüler:innen selbst ihre Belastung einschätzen.

Im Rahmen eines übergeordneten Forschungsprojektes wurden N=282 Schüler:innen (Alter: M=13.48, SD=1.80) an Förderschulen mit dem Schwerpunkt EsE mittels Breitbandscreening (DISYPS-III) um eine Einschätzung psychosozialer Belastung anhand von vier Symptomskalen (ADHS, SSV, Angst und Depression) gebeten. Aus den Daten geht eine hohe Belastung auf allen Symptomskalen hervor. Während Fremdeinschätzungen hohe Prävalenzen externalisierender Verhaltensprobleme erheben (Hennemann et al., 2020), zeigen die Selbstberichtsdaten zusätzlich hohe Prävalenzen für internalisierende Verhaltensprobleme. Deskriptivstatistische Analysen verdeutlichen, dass 76,2% der Jugendlichen mehrfache Belastungen berichten, d.h. wenigstens leicht auffällige Werte auf mindestens zwei Symptomskalen. 57,4% berichten eine Doppelbelastung durch externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme.

Die Ergebnisse verdeutlichen die durch die Schüler:innen erlebte und berichtete psychosoziale Belastung. Der Beitrag lädt zur Diskussion über Konsequenzen und Implikationen insbesondere für das (sonder-)pädagogische Handeln sowie Forschungsperspektiven unter der Berücksichtigung mehrfacher Belastung durch externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme ein.

Keywords: psychosoziale Belastung, Förderschule Emotionale und soziale Entwicklung, Schüler:innen-Befragung, Selbstbericht

Raum S1 – Beitrag 3

Kombinierte Risikobelastung körperlich-motorischer und emotional-sozialer Entwicklung – Aktuelle Befunde zur Schülerschaft kmE in Niedersachsen

Carolyn Lübbehusen¹ & Clemens Hillenbrand¹

¹Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Emotional-soziale Risikobelastungen werden im Zusammenhang einer körperlich-motorischen Beeinträchtigung als Auswirkung sozialer Interaktionsprozesse angesehen (Leyendecker, 2004). Das Umfeld von Schülerinnen und Schülern mit körperlich-motorischen Beeinträchtigungen reagiert teilweise mit Verunsicherung auf das erwartungswidrige Erscheinungsbild oder deren Verhaltensweisen. Dies kann zu Problemen wie sozialer Isolation oder Verhaltensauffälligkeiten führen (ebd.). Nationale Studien berichten, dass Lehrkräfte an Schulen mit dem Förderschwerpunkt der körperlich-motorischen Entwicklung eine Zunahme verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler angeben (u.a. Lelgemann & Fries, 2009; Hansen & Wunderer, 2011, Schriber & Wilke, 2022). Liegt eine kombinierte Risikobelastung körperlich-motorischer und emotional-sozialer Entwicklung vor, stehen Lehrkräfte im Schulalltag oft vor komplexen Herausforderungen, die Unterstützung erfordern, um sowohl die Entwicklung des Kindes als auch das schulische Wohlbefinden bedarfsgerecht zu fördern (ebd.). Bisher fehlt eine Selbsteinschätzung der genannten Schüler*innen zu ihren psychosozialen Belastungen mittels eines etablierten Instruments, obwohl gerade diese eine wichtige Grundlage für die Ermittlung ihrer Bedarfe darstellt. Im Schuljahr 2022/2023 wurden daher N=210 Schüler*innen mit einem Unterstützungsbedarf kmE mittels des Screeningbogens DISYPS-III zu ihrer psychosozialen Belastung befragt. Ebenfalls gaben die zuständigen Lehrkräfte eine Einschätzung zu ihren Schüler*innen an. Die Daten der Schüler*innenbefragung weisen sowohl auf externalisierende als auch auf internalisierende Belastungen hin.

Lehrkräfte berichten häufiger externalisierende Belastungen als internalisierende Probleme ihrer Schüler*innen. Im Rahmen des Beitrags werden erste deskriptive Ergebnisse zu einer möglichen mehrfachen psychosozialen Belastung präsentiert, mit den vorliegenden Befunden in Beziehung gesetzt und in ihrer unterrichtlichen Relevanz diskutiert.

Keywords: Unterstützungsbedarf Körperliche und Motorische Entwicklung, Querschnittstudie, Niedersachsen, Schüler*innen, psychosoziale Belastungen, Verhaltensauffälligkeiten

Literatur

- Döpfner, M. & Görtz-Dorten, A (2017). Diagnostik-System für psychische Störungen nach ICD-10 und DSM-5 für Kinder und Jugendliche – III. Bern: Hogrefe.
- Hansen, G. & Wunderer, S. (2010). Aktuelle Daten zur Beschreibung der Zusammensetzung der Schülerschaft an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt körperliche-motorische Entwicklung in Nordrhein-Westfalen. Ergebnisse einer Querschnittstudie. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, (2),124-135.
- Leigemann, R. & Fries, A. (2009). Die Entwicklung der Schülerschaft an Förderzentren Körperliche und Motorische Entwicklung in Bayern. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung und weiterer Untersuchungen in den Jahren 2004 und 2008. Zeitschrift für Heilpädagogik 60, (6), 213-223.
- Leyendecker, C. (2004). Zur Frage der Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen mit Körperbehinderungen. Eine kritische Bilanz von Erklärungsansätzen und empirischen Ergebnissen. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 73 (3), 291-303.

Raum S1 – Beitrag 4

Das moralische Selbst - Ursache oder Resultat von Verhaltensproblemen?

Jessica Wilke¹ & Ute von Düring¹

¹Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Das moralische Selbst von Kindern, definiert als ihr individuelles Verständnis und ihre Internalisierung moralischer Normen, Werte und Regeln (Hardy & Carlo, 2011; Kochanska, 2002), soll laut Blasi (1983) ihr Verhalten und ihre Entscheidungen beeinflussen. Jedoch gibt es Studien, die diesen Zusammenhang vermehrt diskutieren, es wird ein Gap zwischen moralischem Wissen und Handeln berichtet (Patrick et al., 2018; Walker, 2004). Die mitunter widersprüchlichen Forschungsergebnisse über die Beziehungen zwischen dem moralischen Selbst und externalisierenden sowie internalisierenden Verhaltensproblemen geben Anlass zur Frage, ob das moralische Selbst als Ursache oder Resultat von Verhaltensproblemen betrachtet werden kann. Die vorliegende Studie analysiert reziproke Effekte und Stabilitätseffekte zwischen dem moralischen Selbst, externalisierenden und internalisierenden Verhaltensproblemen bei Grundschulkindern mithilfe eines Cross-Lagged-Panel-Designs. Aktuell wurden 149 Grundschul Kinder und ihre primären Bezugspersonen mittels Fragebogen befragt, die Erhebung des zweiten Messzeitpunktes läuft noch.

Die vorläufigen Ergebnisse zeigen, dass alle Variablen hohe Stabilitätseffekte über 6 Monate aufweisen. Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem moralischen Selbst zu T1 und späteren Verhaltensprobleme. Stattdessen deuteten die Ergebnisse darauf hin, dass Verhaltensprobleme zu T1 das moralische Selbst der Kinder zu T2 negativ beeinflussten.

Die Ergebnisse legen nahe, dass das moralische Selbst komplexen Entwicklungsprozessen unterliegt und von Verhaltensproblemen beeinflusst wird. Ausgehend von diesen Ergebnissen werden Konsequenzen für die Förderung der Kinder diskutiert.

Keywords: Moralisches Selbst, externalisierende Verhaltensprobleme, internalisierende Verhaltensprobleme, Grundschulkindern, Cross-Lagged-Panel-Analyse

Literatur

- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88(1), 1-45. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.1.1>
- Hardy, S. A. & Carlo, G. (2011). Moral identity: What is it, how does it develop, and is it linked to moral action?. *Child development perspectives*, 5(3), 212-218. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00189.x>
- Kochanska, G. (2002). Committed compliance, moral self, and internalization: A mediational model. *Developmental Psychology*, 38(3), 339–351. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.38.3.339>
- Patrick, R. B., Bodine, A. J., Gibbs, J. C. & Basinger, K. S. (2018). What accounts for prosocial behavior? Roles of moral identity, moral judgment, and self-efficacy beliefs. *The Journal of genetic psychology*, 179(5), 231–245. <https://doi.org/10.1080/00221325.2018.1491472>
- Walker, L. J. (2004). Gus in the gap: Bridging the judgment-action gap in moral functioning. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Hrsg.), *Moral development, self, and identity* (S. 1-20). Erlbaum.

Raum S2

Raum S2 – Beitrag 1

Einfluss der Familiensprache auf die Entwicklung des Leseverstehens von ein- und mehrsprachigen Grundschulkindern

Birgit Ehl¹ & Susanne Schnepel²

¹Universität Wuppertal & ²Universität Münster

Nach dem Simple View of Reading (Hoover & Gough, 1990) hängen Sprachverstehen und Leseverstehen eng zusammen. Mehrsprachige Kinder haben bei der Einschulung in der Unterrichtssprache häufig noch nicht den Stand von Einsprachigen. Daher wurden zum Leseverständnistest ELFE II (Lenhard et al., 2020) adaptierte Normen für Kinder mit Migrationshintergrund veröffentlicht (Lenhard & Lenhard, 2017). Sie differenzieren nach der Familiensprache (gemischt versus andere) und sehen v.a. Kinder mit anderer Familiensprache in einer Sonderrolle. Laut Forschungsstand ist unklar, ob zwischen diesen beiden Gruppen differenziert werden sollte. Daher untersucht diese Studie, ob sich (1.) Unterschiede zwischen Grundschulkindern mit Familiensprache nur Deutsch, mit Deutsch und anderer Sprache sowie mit nur anderer Sprache im Leseverstehen zeigen und (2.), welchen Einfluss die Familiensprache auf die Leseverstehensentwicklung hat. Bei 1365 ein- und mehrsprachigen Kindern aus 2. bis 4. Klassen wurde die Familiensprache erfragt und das Leseverstehen auf Wort-, Satz- und Textebene zu Beginn und am Ende des Schuljahres mit dem ELFE II erhoben. Analysen erfolgten mit Mehrebenen-Regressionsmodellen. Kinder mit anderer Familiensprache haben signifikant niedrigere Leistungen im Leseverstehen auf Satz- und Textebene und eine schwächere Leistungsentwicklung auf Wortebene als Kinder mit deutscher Familiensprache ($b = -.10, p < .001$). Auch Kinder mit gemischter Familiensprache haben

signifikant geringere Leistungen im Leseverstehen auf Textebene als deutschsprachige Kinder ($b=-.06$, $p<.05$). Beide Gruppen mehrsprachiger Kinder unterscheiden sich nicht in der Leseverstehensentwicklung.

Weitere Forschung muss zeigen, ob die Unterscheidung aufgrund der Familiensprache und die Annahme einer Sonderrolle von Kindern mit anderer Familiensprache gerechtfertigt ist. Bei Schwierigkeiten im Leseverstehen sollten Wortschatz sowie Grammatik der Unterrichtssprache differenziert untersucht werden.

Literatur

Hoover, W. A. & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2(2), 127-160. <https://doi.org/10.1007/BF00401799>

Lenhard, A. & Lenhard, W. (2017). Diagnostik von Lesestörungen mit ELFE II bei Kindern mit Migrationshintergrund (inklusive adaptierter Normen). *Psychometrica*.

Lenhard, W., & Lenhard, A. (2018). Diagnostik von Lesestörungen bei Mehrsprachigkeit. *Lernen und Lernstörungen*, 7(3), 159–169. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000212>

Lenhard, W., Lenhard, A., & Schneider, W. (2020). ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II. Hogrefe.

Raum S2 – Beitrag 2

Vorlesen in der Inklusion: Das BMBF-Projekt Reading Digital zur inklusiven Sprachbildung mit mehrsprachigen digitalen Bilderbüchern in Laut- und Gebärdensprachen

N. Eisinger¹, A. Stutzer¹, C. Becker², C. Müller¹, M. Aghaei², S. Marks² & L. Avemarie¹

¹Ludwig-Maximilians-Universität München & ²Humboldt-Universität zu Berlin

Theoretischer Hintergrund:

Bedingt durch Sprachbarrieren seitens der Erziehungsberechtigten und pädagogischen Fachkräfte tauber/schwerhöriger Kinder (Krausneker et al., 2020) sowie das Fehlen von alltagsintegrierbaren Sprachbildungskonzepten kommt es häufig zu Spracherwerbsverzögerungen ebendieser Kinder (Geers et al., 2016). Dialogisches Lesen mit (non-)digitalen Bilderbüchern hat sich hiergegen als wirksam (Cordes et al., 2022) und somit als große Chance für die Sprachbildung tauber/schwerhöriger Kinder erwiesen (Swanwick & Watson, 2007).

Fragestellung:

Das Forschungsprojekt Reading Digital (ReaDi) nutzt ebendieses sprachförderliche Potenzial digitaler Bilderbücher und konzipiert digitale Bilderbücher sowie Schulungsprogramme, mittels derer pädagogische Fachkräfte in inklusiver Sprachbildung professionalisiert sowie Erziehungsberechtigte geschult werden können. Geleitet wird die Konzeption durch folgende Fragen: Wie gestalten die Zielgruppen Sprachbildung durch Vorlesen von Bilderbüchern? Mit welchen Hürden sehen sie sich dabei konfrontiert? Welche Unterstützungsmaßnahmen benötigen sie? Zuletzt soll die Frage beantwortet werden, welche Methoden sich für die abschließende Evaluation der Schulungen hinsichtlich Sprachwirksamkeit eignen.

Methode:

Vorlesepraktiken, Herausforderungen und Bedarfe von pädagogischen Fachkräften und Erziehungsberechtigten wurden mit einer quantitativen Online-Umfrage (N = 127) erhoben. Die Datenanalyse erfolgte mittels Varianz- und Regressionsanalysen. Nach der abgeschlossenen Konzeptualisierung und Implementierung der Schulungen sollen prä-post-Vergleiche zur Bewertung erzielter Effekte durchgeführt werden.

Ergebnisse und Implikationen:

Die Herausforderungen beim Vorlesen mit tauben/schwerhörigen Kindern liegen insbesondere bei der Aufmerksamkeitslenkung (63%) und der unsicheren Verwendung von Gebärdensprache (87%). Der Bedarf nach einer Internetseite mit Informationen zum Vorlesen (z.B. Videotrainings) ist hoch (83%). Die Problem- und Bedarfsanalysen erlauben eine evidenzbasierte, zielgruppenangepasste Entwicklung von Vorleseinterventionen. Die Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit von im Projekt ReaDi entwickelten Unterstützungsangeboten wie barrierearm zugängliche, inklusive Bildungsressourcen.

Keywords: Inklusive Sprachbildung, dialogisches Bilderbuchlesen, Mehrsprachigkeit, Taubheit/Schwerhörigkeit

Literatur

- Cordes, A.-K., Egert, F., & Hartig, F. (2022). Animiert und mehrsprachig lesen. Sprachförderung mit dem digitalen Bilderbuch. *Kindergarten heute*, 2, 38–41.
- Geers, A. E., Nicholas, J., Tobey, E., & Davidson, L. (2016). Persistent Language Delay Versus Late Language Emergence in Children With Early Cochlear Implantation. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 59(1), 155–170. https://doi.org/10.1044/2015_JSLHR-H-14-0173
- Krausneker, V., Becker, C., Audeoud, M., & Tarcsiová, D. (2017). Bimodal-bilinguale Bildung für Kinder mit Hörbehinderung in Europa. Teil III: Sprachbildung für hörbehinderte SchülerInnen in den deutschsprachigen Ländern. *Das Zeichen*, 107, 416–428.
- Swanwick, R., & Watson, L. (2007). Parents Sharing Books With Young Deaf Children in Spoken English and in BSL: The Common and Diverse Features of Different Language Settings. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 12(3), 385–405. <https://doi.org/10.1093/deafed/enm004>

Raum S2 – Beitrag 3

Die prognostische Validität früher Sprachscreenings für Sprachentwicklungsstörungen

Eveline Pinstock¹ & Satyam Antonio Schramm¹

¹Universität Potsdam

Aufgrund des Zusammenhangs von Sprachentwicklungsstörungen (SES) mit schlechteren Bildungserfolgen (Bleses et al., 2016) sowie einem erhöhten Risiko für psychische Auffälligkeiten (Beitchman et al., 2001), ist es wichtig, betroffene Kinder frühzeitig zu erkennen und zu fördern. Ein Teil der Zweijährigen, die eine Sprachentwicklungsverzögerung aufweisen, bilden später eine SES aus. Der andere Teil dieser Kinder holt die Sprachdefizite im Laufe des dritten Lebensjahres eigenständig auf, was eine frühe Identifikation einer SES erschwert (Sachse & Suchodoletz, 2008). Diese Studie untersucht erstmals die prognostische Validität der Sprachscreenings FRAKIS-K (Szagun et al., 2023) und SBE-2-KT (Suchodoletz, 2011) im Alter von zwei Jahren bezogen auf eine klinisch relevante SES im Alter von vier Jahren.

Im Rahmen einer Längsschnittuntersuchung füllten Eltern zum zweiten Geburtstag ihrer Kinder die Elternfragebögen FRAKIS-K und SBE-2-KT zur Erfassung des frühen Sprachstandes aus. Zum vierten Geburtstag unterzogen sich die Kinder (N=145) einer standardisierten Diagnostik ihrer Sprachfähigkeiten (Untertests „Wortschatz“ und „Grammatik“ aus P-ITPA; Esser & Wyschkon, 2010; und „Rezeptive Sprache“ aus IDS-P; Grob et al., 2013). Kinder, die in einem der Sprachbereiche mind. 1,5 Standardabweichungen unter dem Mittelwert der Normstichproben lagen, wurden als klinisch auffällig eingestuft. Die prognostische Validität wird anhand von Sensitivität, Spezifität, positivem und negativem prädiktiven Wert sowie dem RAZ-Index ermittelt. Anschließend werden ROC-Kurven erstellt, um einen idealen Cut-Off-Wert der Wortschatzlisten des FRAKIS-K und SBE-2-KT für die Unterteilung in auffällig und unauffällig zu erhalten. Auf der Tagung werden die Ergebnisse der Studie vorgestellt und die praktischen Implikationen für den Einsatz der Sprachscreenings im Rahmen der kinderärztlichen Vorsorgeuntersuchung U7 diskutiert.

Keywords: Sprachentwicklungsstörung, Sprachscreening, Prognostische Validität

Literatur

- Beitchman, J. H., Wilson, B., Johnson, C. J., Atkinson, L., Young, A., Adlaf, E., Escobar, M., & Douglas, L. (2001). Fourteen-year follow-up of speech/language-impaired and control children: Psychiatric outcome. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(1), 75-82.
- Bleses, D., Makransky, G., Dale, P. S., Højen, A., & Ari, B. A. (2016). Early productive vocabulary predicts academic achievement 10 years later. *Applied Psycholinguistics*, 37(6), 1461–1476. <https://doi.org/10.1017/S0142716416000060>
- Esser, G., & Wyschkon, A. (2010). Potsdam-Illinois Test für psycholinguistische Fähigkeiten: P-ITPA; deutsche Fassung des Illinois Test of Psycholinguistic Abilities, (ITPA-3) von DD Hmill, N. Mather & R. Roberts; Manual. Hogrefe.
- Grob, A., Reimann, G., Gut, J., & Frischknecht, M. C. (2013). Intelligence and Development Scales—Preschool (IDS-P): Intelligenz-und Entwicklungsskalen für das Vorschulalter: Manual und Testset. Hogrefe.
- Sachse, S., & Suchodoletz, W. v. (2008). Early identification of language delay by direct language assessment or parent report?. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 29(1), 34-41.
- Suchodoletz, W. v. (unter Mitarbeit von Sachse, S., Kademann, S., & Tippelt, S.) (2011). Früherkennung von Sprachentwicklungsstörungen - mit Manualen für den SBE-2-KT und SBE-3-KT. Kohlhammer Verlag.
- Szagan, G., Stumper, B., & Schramm, S.A. (2023). Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung: FRAKIS (Langform) und FRAKIS-K (Kurzform), 2. Auflage. Universitätsverlag Potsdam. <https://doi.org/10.25932/publishup-58675>

Raum S2 – Beitrag 4

Entwicklung eines Elternfragebogens für eine gelingende transdisziplinäre digitale Sprachdiagnostik und -förderplanung

Schwarzenberg, Clara¹, Liesegang, Jana¹, Winkler-Hahn, Stefanie¹, Sallat, Stephan¹ Eikerling, Maren¹
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg¹

Hintergrund

Die kindliche Sprachentwicklung, -förderung und -therapie wird durch Maßnahmen verschiedener Akteure aus dem medizinisch-therapeutischen, pädagogischen und sozialen Sektor adressiert (Sallat et al., 2017). Niederschwellige interprofessionelle Zusammenarbeit bei der Begleitung und Unterstützung der Sprachentwicklung im Kindesalter ist daher erstrebenswert. Dabei wird auch die Partizipation von Eltern in Sprachdiagnostik, -förderung und -therapie befürwortet und als gewinnbringend für die Inklusion angesehen (Hanssen / Erina, 2022; Sugden et al., 2016). Möglichkeiten der Digitalisierung vereinfachen den Informationsaustausch (Sallat et al. 2022). Obwohl für unterschiedliche Bereiche der kindlichen Entwicklung verschiedene Elternfragebögen existieren, liegen im deutschsprachigen Raum derzeit kaum Forschungsergebnisse zu digitalen Konzepten vor, die auf ressourcenorientierte und ganzheitliche Weise die Elternperspektive in die Sprach(förder)diagnostik 4- bis 6-jähriger Kinder einbeziehen.

Fragestellung

Welche Bestandteile und Eigenschaften sollte ein digitaler Fragebogen haben, der es Eltern auf praktikable Weise ermöglicht, Angaben zur sprachlichen und allgemeinen Entwicklung ihres Kindes am Systemübergang Kita – Schule zu machen?

Methodik

Auf Basis einer aktuell in der Evaluation befindlichen Befragung, die professionsspezifische Items für verschiedene Akteursgruppen beinhaltet (Winkler-Hahn et al., in Vorbereitung), sowie von Literaturrecherche werden Items formuliert, die sprachrelevante Aspekte der kindlichen Entwicklung aus Elternperspektive abfragen. Im Rahmen einer zweiteiligen Evaluation werden diese sowohl von Eltern hinsichtlich der Verständlichkeit als auch von (Inklusions-)Pädagog:innen und Sprachtherapeut:innen hinsichtlich der Vollständigkeit beurteilt.

Bedeutung der Ergebnisse

Entsprechende Fragebogenitems sollen, ebenso wie die professionsspezifischen Befragungen, in die digitale Plattform SprachNetz implementiert werden, um die Bildungs- und Förderplanung durch transdisziplinäre Diagnostik und interprofessionellen Austausch zu verbessern. Die Plattform wird erprobt, durch Prozessanalyse evaluiert und in die Praxis implementiert werden.

Keywords: Transdisziplinäre Zusammenarbeit, Elternfragebogen, Sprachentwicklung, Sprachförderung

Literatur

- Hanssen, N. B., Erina, I. (2022). Parents' views on inclusive education for children with special educational needs in Russia. In: *European Journal of Special Needs Education* 37(5).
- Sallat, S., Busch, M., Helbing, N., Hahn, S., Eikerling, M. (2022): SprachNetz: Digitale interdisziplinär vernetzte Planung von sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie. In: Spreer, M., Wahl, M., Beek, H. (Hrsg.), *Sprachentwicklung im Dialog: Dialogizität – Kommunikation – Partizipation*. Schulz-Kircher Verlag.
- Sallat, S., Hofbauer, C., Jurleta, R. (2017). *Inklusion an den Schnittstellen von Sprachlicher Bildung, Sprachförderung und Sprachtherapie. Expertise für das Deutsche Jugendinstitut*. Deutsches Jugendinstitut.
- Sugden, E., Baker, E., Munro, N., Williams, L. (2016). Involvement of parents in intervention for childhood speech sound disorders: a review of the evidence. In: *International Journal of Language and Communication Disorders* 51(6).

Aula

Aula – Beitrag 1

Kinderrechtewissen von Lehramtsstudierenden und Lehramtsanwärter*innen (entfällt)

Daniel Bertels¹, Doren Prinz² & David Rott²

¹Landeskompetenzzentrum für Individuelle Förderung NRW & ²Universität Münster

Die UN-Kinderrechte (UN 1989) bieten eine normative Basis für die Ausbildung angehender Lehrpersonen (Bertels, Rott & Stroetmann 2021, Bertels, Ridder, Rott & Speckenwirth 2022). Eine zentrale Perspektive, die durch die Kinderrechte in Art. 12 KRK (UN 1989) betont wird, ist die partizipative Einbindung aller Schüler*innen (CRC 2006; Feige 2022) und damit verbunden der Abbau von Barrieren gemäß der Salamanca-Erklärung (UNESCO Weltkonferenz 1994). Auf diese menschenrechtliche Grundorientierung der Partizipation stützt sich auch eine inklusiv orientierte Sonderpädagogik (Biewer, Proyer & Kremsner 2019; Prengel 2015; Werning & Lütje-Klose 2016). Das Kinderrechtewissen ist auf Ebene der Schüler*innen in den vergangenen Jahren vermehrt erfasst worden (etwa statista 2022). Dabei zeigt sich, dass viele Schüler*innen die Kinderrechte nicht kennen oder über wenig ausgeprägtes Wissen verfügen. Ausgehend von der Prämisse, dass die Kinderrechte eine Basis für die inklusive Ausgestaltung des Schulsystems verstanden werden können, ist aber auch zu fragen, über welches Kinderrechtewissen (angehende) Lehrpersonen verfügen. An diesem Desiderat knüpft die vorzustellende Studie an. Via einer standardisierten Befragung sollen angehende Lehrpersonen (Studierende, Lehramtsanwärter*innen) zu ihrem Kinderrechtewissen befragt werden, wobei an bestehende Skalen für andere Zielgruppen (statista 2022) angeknüpft wird. Eingebunden werden Fragen, die dezidiert die Perspektivierung Inklusion aufgreifen. Die Ergebnisse können Aufschluss dazu geben, inwiefern das Thema Kinderrechte in der Hochschullehre und darüber hinaus einen Beitrag zur Professionalisierung angehender Lehrkräfte im Kontext der Umsetzung von Inklusion leisten. Folgestudien mit Lehrpersonen sollen die Perspektive entsprechend zukünftig erweitern, beispielsweise durch sich anschließende Leitfadeninterviews mit ausgesuchten Proband*innen zur konkreten Umsetzung im Unterricht.

Literatur

- Statista (2022). Kinderrechte in Deutschland. Statistik-Report zu Kinderrechten. <https://de.statista.com/statistik/studie/id/89622/dokument/kinderrechte-in-deutschland/>
- Bertels, D., Rott, D., Stroetmann, E. (2021). Inklusive Bildung unter dem Fokus der Kinderrechte. Ein Seminarangebot für Masterstudierende in den Bildungswissenschaften. Herausforderung Lehrerbildung (4) 1, doi: 10.11576/hlz-4461.
- Bertels, D., Ridder, M., Rott, D., & Speckenwirth, U. (2022). Kinderrechte als eine grundlegende Orientierung in der Lehrerbildung? Perspektiven aus der ersten und zweiten Phase. Schulverwaltung NRW.
- Biewer, G.; Proyer, M., Kremsner, G. (2019). Inklusive Schule und Vielfalt. Stuttgart: Kohlhammer.
- Committee on the Rights of the Child (CRC, 2006). Day of general discussion on the right of the child to be heard, Forty-Third Session.

- Feige, J. (2022). Das Recht auf Partizipation in der Bildung – eine kinderrechtliche Perspektive. In: Grüning, M.; Martschinke, S.; Häbig, J.; Ertl, S. (Hrsg.). Mitbestimmung von Kindern. Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule (S. 40-55). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Prenzel, A. (2015). Inklusive Bildung: Grundlagen, Praxis, offene Fragen. In T. H. Häcker & M. Walm (Hrsg.), Inklusion als Entwicklung. Konsequenzen für Schule und Lehrerbildung (S. 26–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- United Nations (UN). (1989). Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Zugriff am 06.12.2021. Verfügbar unter: <https://www.kinderrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-370/>.
- UNESCO Weltkonferenz. (1994). „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“. Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf
- Werning, R.; Lütje-Klose, B. (2016). Einführung in die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen (4., überarb. Aufl.) München: Reinhardt.

Aula – Beitrag 2

Professionelle Unterrichtswahrnehmung von Lehramtsstudierenden – das Projekt iDEAL

Gamze Görel¹, Pauline Finke¹ & Frank Hellmich¹

¹Universität Paderborn

Der erfolgreiche Umgang mit Heterogenität und die Gestaltung eines guten inklusiven Unterrichts erfordern die Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen aller Schüler*innen. Diese Aufgabe geht mit verschiedenen Kompetenzen auf Seiten der Lehrkräfte einher. So ist es notwendig, dass Lehrkräfte „die Heterogenität ihrer Schülerschaft sensibel wahrnehmen, um Benachteiligungen und Diskriminierungen zu vermeiden“ (Trautmann & Wischer, 2011, S. 114). Die professionelle Wahrnehmung ist dabei durch eine selektive Aufmerksamkeit und eine wissensbasierte Interpretation von Unterrichtssituationen gekennzeichnet (Sherin & van Es, 2009). Studien deuten darauf hin, dass angehende Lehrkräfte unstrukturiertere Beobachtungsmuster aufweisen und ihre Aufmerksamkeitsverteilung im Vergleich zu erfahrenen Lehrkräften weniger selektiv und differenziert ist (Wolff, Jarodzka, van den Bogert & Boshuizen, 2016). Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie angehende Lehrkräfte hinsichtlich ihrer professionellen Wahrnehmung im Unterricht bereits während ihrer Ausbildung gefördert werden können. In dem vorliegenden Beitrag wird das geplante Forschungsdesign des neuen Projekts „Qualifiziert für inklusiven Unterricht – Digitales Lernen und der Einsatz von Eye-Tracking in der Ausbildung von Lehrkräften (iDEAL)“ vorgestellt. Ziel des Projekts ist es, auf der Grundlage einer praxisnahen, virtuellen Unterrichtssimulation und dem Eye-Tracking-Verfahren die visuelle Wahrnehmung von Studierenden des Lehramts an Grundschulen mit Blick auf heterogene Lerngruppen und den inklusiven Unterricht zu erfassen und zu fördern. Virtuelle Lernumgebungen ermöglichen dabei praxisnahe Erfahrungen und Simulationen, in welchen die Studierenden eine aktive Rolle als Lehrkraft einnehmen. Es wird erwartet, dass sich die Wahrnehmungskompetenzen der Studierenden, die an der Intervention teilnehmen (Experimentalgruppe) im Vergleich zu einer Kontrollgruppe positiver entwickeln und sie beispielsweise ihre Aufmerksamkeit gleichmäßiger verteilen können.

Keywords: professionelle Wahrnehmung, Eye-Tracking, Unterrichtssimulation, Lehramtsstudierende, inklusiver Unterricht

Literatur

- Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2009). Effects of video club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37.
- Trautmann, M. & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Wolff, C. E., Jarodzka, H., van den Bogert, N. & Boshuizen, H. P. A. (2016). Teacher vision: Expert and novice teachers' perception of problematic classroom management scenes. *Instructional Science*, 44(3), 243–265.

Aula – Beitrag 3

“In kaltes Wasser geschmissen“ – Qualifikation und Qualifizierung von Schulbegleiter*innen aus Sicht schulischer Akteur*innen

Eva Kemler¹, Karsten Speck¹, Annett Thiele¹, Sabrina Maichrowitz¹ & Ulla Licandro¹

¹Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Hintergrund: Im Kontext der Beschulung von Lernenden mit sonderpädagogischem Förderbedarf, insbesondere in der Inklusion, gelten Schulbegleiter*innen als relevante Akteur*innen (Kißgen et al., 2016). Verschiedenen quantitativen Studien zufolge (z.B. Limburg et al., 2019; Lindemann & Schlarman, 2016) ist ein zentrales Aufgabenfeld von Schulbegleiter*innen die Unterstützung der Schüler*innen im Lern- und Arbeitsprozess. Dabei wurden häufig das Fehlen einer pädagogischen Qualifikation (Hechler & Keinath, 2019; Lindemann & Schlarman, 2016) sowie diffuse Rollenvorstellungen der Schulbegleiter*innen (Blasse, 2019) als hinderlich herausgestellt. Die Notwendigkeit zur Professionalisierung und Qualifizierung von Schulbegleiter*innen wird in diesem Kontext vielfach diskutiert (z.B. Blasse, 2019; Böing, 2017; Hechler & Keinath, 2019).

Ziel: Als Teil einer Evaluation der Schulbegleitung in Hamburg verfolgte die vorliegende Studie das Ziel, die Wahrnehmungen und Bewertungen relevanter schulischer Akteur*innen (Schulleitungen, Förderkoordinator*innen, Sonderpädagog*innen) zu den Themen Qualifikation und Qualifizierung von Schulbegleiter*innen zu analysieren und Impulse für eine konzeptionelle Weiterentwicklung der Maßnahme zu generieren.

Methodik: Die teilnehmenden Gruppen wurden mithilfe von teilstrukturierten Leitfäden im Rahmen von sieben online Gruppendiskussionen befragt (Bohnsack, 2021; Lander et al., 2022). Die Datenauswertung erfolgte in Anlehnung an die Thematic Analysis (Braun & Clarke, 2022).

Ergebnisse: Insbesondere im Hinblick auf die Einarbeitung der Schulbegleiter*innen zeigen sich vielfältige Schwierigkeiten wie mangelnde zeitliche und personelle Ressourcen seitens der Schule sowie häufig fehlende pädagogische Vorkenntnisse oder Personalwechsel auf Seiten der Schulbegleiter*innen. Diese und weitere Punkte werden im Vortrag herausgearbeitet und anschließend kritisch diskutiert.

Keywords: Schulbegleitung, Qualifikation, Einarbeitung, Gruppendiskussion

Literatur

- Blasse, N. (2019). Vielfältige Positionen von Schulbegleitung im Unterricht. In: M. Laubner, B. Lindmeier & A. Lübeck (Hrsg.), *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis* (2. Aufl., S. 107-117). Weinheim: Beltz.
- Bohnsack, R. (2021). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* (10. Aufl.). Leverkusen: UTB: Verlag Barbara Budrich.
- Böing, U. (2017). „... und dann hab' ich das ruckzuck fertig gemacht“. Zur Qualifizierung von Schulasistentinnen und -assistenten in an Inklusion orientierten Schulen – Impulse aus der Perspektive von Schülerinnen und Schülern. In: E. Feyerer, W. Prammer & E. Prammer-Semmler (Hrsg.). *Inklusion konkret. Assistenz und Bildung. Schriftenreihe des BZIB Band 2* (S. 19-27). Linz: BIB.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis. A practical guide*. Los Angeles: SAGE.
- Hechler, O. & Keinath, T. (2019). „Das macht echt keinen Sinn mit dir!“ – Eine empirische Untersuchung zur Professionalisierungsbedürftigkeit von Schulbegleitung. In S. Ellinger & H. Schott-Leser, *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung*. (S. 127-144). Opladen: Budrich.
- Kißgen, R., Carlitscheck, J., Fehrmann, S. E., Limburg, D. & Franke, S. (2016). Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter an Förderschulen Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen. Soziodemografie, Tätigkeitsspektrum und Qualifikation. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67, S. 252-263.
- Lander, J., Altawil, H., Dilger, E. M., Thiele, A., Bruett, A. L., Fricke, L. M., Hoekstra, D. et al. (2022). Synchronous online focus groups in health research. Application and further development of methodol
- Limburg, D., Hübner, C., Carlitscheck, J., Willmanns, K. & Kißgen, R. (2019). Schulbegleitung aus der Perspektive von Klassenleitungen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Nordrhein-Westfalen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64(1), S. 62-75.
- Lindemann, H. & Schlarmann, A. (2016). Schulbegleitung. Eine deskriptive Analyse der Rahmenbedingungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67(6), S. 264-279.

Aula – Beitrag 4

Integration und Lehrpersonenstress – Zusammenspiel individueller und schulbezogener Anforderungen und Ressourcen

Sergej Wüthrich¹, Matthias Wicki¹, Fabian Setz¹ & Caroline Sahli Lozano¹

¹PH Bern

THEORETISCHER HINTERGRUND: Schulische Integration birgt für Lehrpersonen und Schulteams wachsende Herausforderungen und wird aktuell für Lehrpersonenstress und -Mangel mitverantwortlich gemacht. Nur wenige empirische Studien untersuchten bisher den Zusammenhang zwischen den objektiven Integrationsanforderungen und den potenziellen negativen Auswirkungen für Lehrpersonen.

FRAGESTELLUNG: Entlang eines adaptierten Job Demands-Resources Modells untersuchen wir, wie objektive Integrationsanforderungen (e.g., Anzahl integrierter Schüler:innen) mit dem subjektiv erlebten Belastungs- und Stressniveau zusammenhängen. Zudem analysieren wir Einflussfaktoren auf Personen- und Schulebene (e.g., eigene und kollektive Selbstwirksamkeit) für das Wohlbefinden und die Zufriedenheit von Lehrpersonen, Schüler:innen und Erziehungsberechtigten.

METHODE: Im ersten, quantitativen Teil der geplanten Studie werden an 200 Schulen die Schulleitung sowie alle Lehr- und Fachpersonen befragt (Themenbereiche: objektive und wahrgenommene integrationsbezogene Anforderungen und Ressourcen, Stresserleben, Arbeitsengagement, etc.). Zudem werden in einer Teilerhebung 200 randomisiert ausgewählten Schulklassen befragt (Themenbereiche: Wohlbefindens der Schüler:innen, Zufriedenheit der Erziehungsberechtigten). Anhand der quantitativen Befragung werden kontrastierend 20 Schulen ausgewählt, die verschiedene Profile in Bezug auf Integrationsanforderungen und Stress aufweisen. Im zweiten, qualitativen Teil werden problemzentrierte Interviews mit den Schulleitungen und offene schriftliche Befragungen der Lehr- und Fachpersonen zu Gelingensbedingungen und stressreduzierenden Faktoren durchgeführt.

ERGEBNISSE UND IHRE BEDEUTUNG: Die vom Schweizer Nationalfonds finanzierte Studie startet im August 2024. Wir erwarten, dass die Ergebnisse wertvolle Hinweise für die Bildungspolitik und steuerung sowie für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen liefern werden und Schulleitungen und teams in der integrativen Schulentwicklung unterstützen. Durch den Fokus auf die Schulebene sollen protektive Faktoren und positive Entwicklungsprozesse im Umgang mit Heterogenität und Integration identifizieren werden, die über individuelle Merkmale der Lehrpersonen hinausgehen.

Keywords: Integrationsanforderungen, Lehrpersonenstress, Job Demands-Resources Modell, Mixed Methods, Schulklima

Slot 4 (Samstag 11.55 Uhr bis 13:10 Uhr)

Raum S1

Raum S1 – Beitrag 1

Schulische Entwicklung von Schüler*innen mit dem SPU Geistige Entwicklung

Jan Kuhl¹ & Sarah Schulze¹

¹Technische Universität Dortmund

Über die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung, die in Deutschland meist im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung unterrichtet werden, ist relativ wenig bekannt. Bisher liegen vor allem Studien zu einzelnen schulischen Domänen vor (für das Lesen z.B. Katims, 2000; 2001; Koch, 2008; für Mathematik z.B. Schnepel et al., 2020). Auch liegen bereits Studien vor, die Zusammenhänge von schulischen Kompetenzen und Intelligenz sowie verschiedenen Fassetten des Arbeitsgedächtnis untersuchen (z.B. Cossu & Marshall, 1990; Henry & Winfield, 2010; Kuhl et al., 2013). Die größten Studien zu schulischen Kompetenzen von Schüler*innen mit intellektueller Beeinträchtigung im deutschsprachigen Raum sind die Befragungen zur Schüler*innenschaft mit

dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung in Bayern (Baumann et al., 2021; Dworschak et al., 2012). Ein Desiderat stellen aktuell vor allem längsschnittliche Studien sowie Studien, die verschiedene Lern- und Entwicklungsbereiche ins Verhältnis setzen dar. Darüber hinaus gibt es nur wenige Arbeiten, bei denen die Kompetenzen und Fähigkeiten der Zielgruppe direkt durch psychometrische Tests erfasst wurden – also nicht auf einer Fremdeinschätzung oder Beobachtung basieren. Um diesen Desideraten zu begegnen, haben wir in einer Pilotstudie die mathematischen, schriftsprachlichen, die sozial-adaptiven Kompetenzen sowie Intelligenz und ausgewählte Arbeitsgedächtnisfunktionen von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung an fünf Förderschulen in NRW (N = 104) zu einem Messzeitpunkt erhoben.

Im Beitrag werden erste Ergebnisse sowie für den Personenkreis typische Herausforderungen bei der Datenerhebung und -auswertung vorgestellt und diskutiert. Weiterhin werden Überlegungen zu weiteren Studien zur Diskussion gestellt.

Raum S1 – Beitrag 2

Förderung des Sichtwortschatzes – Auswahl eines Lesegrundwortschatzes für Schülerinnen und Schüler mit intellektueller Beeinträchtigung

Marc Tebbe¹ & Nikola Ebenbeck²

¹Universität Bielefeld & ²Ludwig-Maximilians-Universität München

Das Konzept der Sichtwörter, als die gemeinsame Speicherung von orthografischen (Teil-)Merkmale, Aussprache und Bedeutung im Langzeitgedächtnis (Ehri, 2005), bezieht sich auf Theorien des Leseprozesses und auf Ansätze zur Förderung des direkten Wortlesens (Dolch, 1936; Diederichs et al., 2023). Dies unterscheidet sich vom Ganzwortlesen, bei dem Wörter aufgrund von hervorstechenden visuellen Merkmalen und dem Kontext, aber ohne Nutzung von Graphem-Phonem-Korrespondenz gelesen werden. Die systematische Förderung eines Sichtwortschatzes spielt bei deutschsprachigen Schülerinnen und Schülern ohne Beeinträchtigung kaum eine Rolle, da diese – entsprechend der Selbstlerntheorie (Share, 1999) – parallel zum indirekten-dekodierenden Lesen automatisch einen Sichtwortschatz aufbauen. Dieser Selbstlernprozess kann aus verschiedenen Gründen erschwert sein.

Die Studie fragt nach der Eignung verschiedener Wortschätze für die Förderung eines ersten Sichtwortschatzes von Schülerinnen und Schüler mit IB. Für einen frühen Lesegrundwortschatz werden vor allem hochfrequente Wörter empfohlen, die häufig in Texten für Kinder vorkommen (Schmidt et al., 2011). Mit dem childLEX (Schroeder et al., 2015) und dem Grundwortschatz für Kinder (Haraguchi et al., 2019) liegen zwei Korpora vor, die Wörter in Texten für Kinder nach ihrer Häufigkeit betrachten. Die Studie analysiert die Überschneidung zwischen vorhandenen didaktischen Wortschätzen, GER Wortschatz A1 (Goethe-Institut, 2016) sowie Rechtschreibwortschatz NRW (Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen, 2019), mit diesen Häufigkeitskorpora. Das Ziel ist ein Vorschlag für einen konkreten Lesegrundwortschatz, der in der Leseförderung für Schülerinnen und Schüler mit IB oder erheblichen Leseschwierigkeiten genutzt werden kann.

Keywords: Sichtwortschatz, Leseförderung, Grundwortschatz, Intellektuelle Beeinträchtigung

Literatur

- Ehri, L. C. (2005). Development of Sight Word Reading: Phases and Findings. In M. J. Snowing & C. Hulme (Eds.). *The Science of Reading: A Handbook* (pp. 135-154). Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch8>
- Diederichs, J., Levin, C., Barwasser, A., Grünke, M., Sperling, M., Urton, K. & Melzer, C. (2023). Reading Racetracks – Eine Methode zur Förderung des Sichtwortschatzes. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 74(7), 311-320.
- Dolch, E. W. (1936). A Basic Sight Vocabulary. *Elementary School Journal*, 36(6), 456-460. <https://doi.org/10.1086/457353>
- Goethe-Institut (2016). Goethe Zertifikat A1. Start Deutsch 1. Wortliste. https://www.goethe.de/pro/relaunch/prf/de/Goethe-Zertifikat_A2_Wortliste.pdf
- Haraguchi A, Lange W, Okamura S, Scharloth J. (2019). Grundwortschatz Deutsch: Empirische Basis, datengeleitete Modellierung und Präsentation. *Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, (101), 81-102.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2019). Hinweise und Materialien für einen systematischen Rechtschreibunterricht in der Primarstufe in NRW – Handreichung. <https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/grundwortschatz-nrw/startseite/index.html>
- Schmitt, N., Jiang, X., & Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(1), 26–43. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01146.x>
- Schroeder, S., Würzner, K.-M., Heister, J., Geyken, A., & Kliegl, R. (2015). childLex: A lexical database of German read by children. *Behavior Research Methods*, 47, 1085-1094. Doi:10.3758/s13428-014-0528-1
- Share, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72(2), 95–129. <https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2481>

Raum S1 – Beitrag 3

Schulfreunde – Literale Bildung für Schülerinnen und Schüler mit intellektueller Beeinträchtigung

Marc Tebbe¹, Jan Kuhl² & Carmen Zurbriggen³

¹Universität Bielefeld, ²Technische Universität Dortmund & ³Universität Freiburg/CH

Die Entwicklung literaler Kompetenzen stellt Schülerinnen und Schüler mit intellektueller Beeinträchtigung (IB) vor große Herausforderungen (Wie et al., 2011). Dennoch zeigen aktuelle Studien, dass ihre Potenziale eher unterschätzt werden (Dessemontet et al., 2019) und sie bei intensiver und systematischer Förderung bedeutsame Fortschritte erzielen können (Bakken et al., 2021). Basierend auf dem Kieler Leseaufbau sind erste vielversprechende Ansätze für Förderkonzepte für deutschsprachige Schülerinnen und Schüler mit IB vorhanden (Euker, 2018; Kuhl et al., 2015), die sich auf die Förderung von synthetisierendem Lesen fokussieren. Evaluierete Unterrichtsprogramme liegen zurzeit jedoch nicht vor. Das Förderprogramm „Schulfreunde“ hat zum Ziel, Schülerinnen und Schülern mit IB umfassende literale Förderung im Unterricht anzubieten. Dazu gibt es Lernangebote in den zentralen Komponenten der literalen Entwicklung (Copeland et al., 2018) und eine enge Verbindung von kommunikativen und schriftbezogenen Aktivitäten. Ausgangspunkt der Aktivitäten sind Bilderbücher mit personalisierten Playmobilfiguren. Das Textmaterial bezieht sich auf einen definierten Sichtwortschatz, der systematisch mit den Schülerinnen und Schülern entwickelt wird (Allor et al., 2020).

In drei Phasen sollen die Effektivität und Umsetzbarkeit des Programms überprüft werden. Erste Ergebnisse aus der ersten Phase, erhoben im Rahmen von kontrollierten Einzelfallstudien (N = 9), deuten darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler das Lesen der geübten Sichtwörter erfolgreich gelernt und rund die Hälfte der Schülerinnen und Schüler Fortschritte im synthetisierenden Lesen gemacht haben. Gemäß ersten Leitfadeninterviews (N = 2) wird das Material als sehr motivierend und gut im Unterricht einsetzbar erlebt.

Keywords: Literacy, Schriftspracherwerb, Leseförderung, Anfangsunterricht, Intellektuelle Beeinträchtigung

Literatur

- Allor, J. H., Mathes, P. G., Roberts, J., K., Cheatham, J. P., & Al Otaiba, S. (2014). Is Scientifically Based Reading Instruction Effective for Students with Below-Average Iqs? *Council for Exceptional Children*, 80(3), 287–306. <https://doi.org/10.1177/0014402914522208>
- Allor, J. H., Jovanoff, P., Al Otaiba, S., Ortiz, M. B. & Conner, C. (2020). Evidence for a Literacy Intervention for Students with Intellectual and Developmental Disabilities. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 55(3), 290-302. <https://www.jstor.org/stable/27077921>
- Bakken, R. K., Næss, K.-A.B., Lemons, C.J., Hjetland, H.N. (2021). A Systematic Review and Meta-Analysis of Reading and Writing Interventions for Students with Disorders of Intellectual Development. *Education Science*, 11(10), 1-20. <https://doi.org/10.3390/educsci11100638>
- Copeland, S. R., Keefe, E. B. & Luckasson, R. (2018). Literacy for All. In Copeland, S. R. & Keefe, E. B. (Eds.). *Effective Literacy Instruction for Learners with Complex Support Needs* (pp. 3-19, 2nd Eds). Brooks.
- Dessemontet, R. S., Martinet, C., de Chambrier, A.-F., Marini-Willemin, B.-M. & Audrin, C. (2019). A meta-analysis on the effectiveness of phonics instruction for teaching decoding skills to students with intellectual disability. *Educational Research Review*, 26, 52–70. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.01.001>
- Euker, N. (2018): Entwicklung und Evaluation eines silbenbasierten Leselehrgangs bei Schülerinnen und Schülern mit geistiger Behinderung. Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen. [Urn:nbn:de:hebis:26-opus-137998](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:hebis:26-opus-137998)
- Kuhl, J., Euker, N. & Ennemoser, M. (2015). Förderung des lautorientierten Lesens bei Schülerinnen und Schülern mit intellektueller Beeinträchtigung. *Empirische Sonderpädagogik*, 1(7), 41- 55. <https://doi.org/10.25656/01:10281>
- Wie, X., Blackorby, J., & Schiller, E. (2011). Growth in reading achievement of students with disabilities, ages 7 to 17. *Exceptional Children*, 78, 89–106. <https://doi.org/10.1177/001440291107800106>

Raum S2

Raum S2 – Beitrag 1

„Was rauskommt, wenn man Seminarideen tauscht“

Beobachten lehren und lernen in Hamburg und Zürich

Gabi Ricken¹, Stephanie Wenck¹, Annina Fischer-Böhm¹, Dennis Hövel² & Liliana Tönnessen²

¹Universität Hamburg & ²HfH Zürich

Beobachten können ist eine diagnostische Basiskompetenz, das dürfte unstrittig sein. Aber ist Beobachten so einfach und reicht es, wenn man darüber redet? Was genau sollte im sonderpädagogischen Kontext beobachtet werden?

Über diese Fragen und Lösungen haben wir gemeinsam nachgedacht, Konzepte erprobt und Effekte bestimmt. Studierende haben an beiden Standorten eine theoriegeleitete Beobachtung von Unterricht erarbeitet und geübt. Fokussiert wurde dabei die Umsetzung von Merkmalen der Klassenführung und Lernunterstützung. Dieser Ansatz wurde gewählt, um über Barrieren zu diskutieren, die in der Gestaltung von Unterrichtsprozessen entstehen können. Erprobt wurde an beiden Hochschulen ein Seminar-konzept, mit dem das Beobachten anhand spezifischer Beobachtungsgegenstände Schritt für Schritt theoretisch erarbeitet und praktisch geübt wurde. Dies erfolgte mit zwei Variationen und unterschiedlichen Parametern für den Prä-Post-Vergleich sowie der Erfassung des Lernverlaufs.

Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Beobachtungskompetenzen spezifisch erlernt werden und von einer individuellen prozessorientierten Rückmeldung beim Üben profitieren.

Raum S2 – Beitrag 2

Inklusion im Technikunterricht im Spannungsfeld technologischer Marginalisierung

Mustafa Bilgin¹

¹Universität Duisburg-Essen

Inklusiver Technikunterricht steht heute für mehr als die reine Vermittlung von Wissen und handlungsbezogenen Kompetenzen. Er umfasst die notwendige technische Grundbildung (vgl. Binder 2020, S. 23ff.; GDSU 2013, S. 65ff.), die nicht nur auf die Zukunftsfähigkeit technologischer Entwicklungen hinweist, sondern gleichzeitig auf die zukünftigen gesellschaftlichen Veränderungen und Anforderungen vorbereitet, die mit der rasanten Entwicklung von Technologie einhergehen (Bonfadelli 2019). Angesichts des rasanten digitalen Wandels besteht die Gefahr einer technologischen Marginalisierung, bei der analoge Zugangsmöglichkeiten durch fortschreitende Prozesse der Digitalisierung verändert oder abgebaut werden, die ebenfalls zu neuen Herausforderungen und Anforderungen für marginalisierte Gruppen im Sinne des Digital Divide (Lythreatis et al. 2022) beitragen.

Die vorliegende Studie konzentriert sich auf das Lehrkräftehandeln im Rahmen des inklusiven Technikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen der Sekundarstufe I. Mittels leitfadengestützter Experteninterviews (N=15) werden ausgehend von einer inhaltlich-strukturierenden Inhaltsanalyse die erzielten Anforderungen an die Gestaltung eines inklusiven Technikunterrichts sowie die Entwicklung von Lehrmaterialien, die auf die sonderpädagogischen Förderbedarfe abzielen, vorgestellt. Zusätzlich werden die beruflichen Selbstkonzepte der Lehrkräfte im Hinblick auf ihre an Inklusion orientierte Arbeit im Technikunterricht herausgearbeitet. Diese Studie trägt dazu bei, die notwendigen Schritte zu identifizieren, um den inklusiven Technikunterricht ziel- und bedürfnisorientiert so zu gestalten, sodass die Ergebnisse dieser Untersuchung als Handlungsempfehlungen für die Gestaltung eines inklusiven Technikunterrichts für (angehende) Lehrkräfte eingesetzt werden können und darüber hinaus zur Implementierung einer inklusiven Technikdidaktik beitragen. Dabei bietet sie Einblicke in die Herausforderungen und Potenziale, die sich im Spannungsfeld zwischen Technologie, Inklusion und Bildung ergeben.

Keywords: Technikunterricht, inklusiv, technologische Marginalisierung, Experteninterviews, qualitative Inhaltsanalyse, inklusive Technikdidaktik

Literatur

- Binder, Martin (2020): Wie wäre es, technisch gebildet zu sein? Technische Bildung im Kontext allgemeiner Bildung. 1. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bonfadelli, Heinz (2019): Die Wissenskluft-Perspektive: Zum Einfluss von Kognitionen und Emotionen. In: Holger Schramm, Jörg Matthes und Christian Schemer (Hg.): Emotions Meet Cognitions. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden, S. 73–82.
- GDSU (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Vollständig überarbeitete und erweiterte Ausgabe. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Lythreatis, Sophie; Singh, Sanjay Kumar; El-Kassar, Abdul-Nasser (2022): The digital divide: A review and future research agenda. In: Technological Forecasting and Social Change 175, S. 121359. DOI: 10.1016/j.techfore.2021.121359

Raum S2 – Beitrag 3

Messung narrativer Schreibkompetenzen – Entwicklung Evaluation des Kriterienkatalogs KOLIBRI

Matthias Schulden¹, Carsten Klöpfer², Matthias Grünke² & Clemens Hillenbrand¹

¹Carl von Ossietzky Universität Oldenburg & ²Universität Köln

Die Beurteilung von (narrativen) Schüler*innentexten ist eine zentrale Aufgabe von Lehrkräften. Außerdem stellt die Erfassung von Schreibkompetenzen eine zentrale Grundlage für individuelle Unterstützung von Schüler*innen mit evidenzbasierten Maßnahmen dar (Hennes et al., 2018, S. 295). Da bisher weder einheitliche Bewertungsmaßstäbe noch ausreichend evaluierte Instrumente vorliegen, ergeben sich häufig subjektive und/oder von Bezugsgruppeneffekten geprägte Textbeurteilungen (Canz, 2015, S. 21; Hennes et al., 2018, S. 295f.; Huot & Perry, 2009, S. 423; Madelaine & Wheldall, 2005; Pohlmann & Möller, 2007; Schrader & Peaetorius, 2018). Zehn bis fünfzehn festgelegte Kriterien können die Güte der Beurteilung deutlich erhöhen (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2018; Wild, 2019). Auf Grundlage der national wie international vorliegenden Kriterienkataloge sowie auf Grundlage von Lehrkräfteinterviews wurde im Rahmen des Projekts in Köln und Oldenburg die KOLIBRI-Matrix zur Beurteilung narrativer Schüler*innentexte erstellt und seit 2018 mehrfach überarbeitet.

Die zugrundeliegende Fragestellung des Projekts lautet: Misst die KOLIBRI-Matrix die Qualität narrativer Schüler*innentexte valide und reliabel?

Das aktuelle Instrument wurde anhand einer Stichprobe von 138 Schüler*innentexten auf seine Validität geprüft. Zusätzlich wurden wiederum Interviews mit den teilnehmenden Lehrkräften zur Handhabbarkeit des Instruments geführt. Insgesamt zeigt sich je nach Subgruppe ein mittlerer bis starker Zusammenhang mit den Beurteilungen in den seit langer Zeit in den USA genutzten und evaluierten NAEP-Skalen (Canz, 2015). Gleichwohl äußerten die Lehrkräfte in den Interviews ein recht heterogenes Meinungsbild mit Blick auf die Handhabbarkeit und die Einsatzmöglichkeiten des Instruments.

Der nächste Schritt besteht in der Überprüfung der Interrater-Reliabilität des Instruments.

Keywords: Messung von Schreibkompetenzen, Diagnostik, Kreatives Schreiben, Schreibförderung

Literatur

- Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2018). Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II (8. Aufl.). Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Canz, T. (2015). Validitätsaspekte bei der Messung von Schreibkompetenzen. Dissertation. Humboldt Universität Berlin.
- Hennes, A.-K., Schmidt, B. M., Zepnik, S., Linnemann, M., Jost, J., Becker-Mrotzek, M. et al. (2018). Schreibkompetenz diagnostizieren. Ein standardisiertes Testverfahren für die Klassenstufen 4-9 in der Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 10(3), 294–310. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/16599/pdf/ESP_2018_3_Hennes_et_al_Schreibkompetenz_diagnostizieren.pdf
- Huot, B. & Perry, J. (2009). Toward a New Understanding for Classroom Writing Assessment. In R. Beard, D. Myhill, J. Riley & M. Nystrand (Hrsg.), *The SAGE handbook of writing development* (S. 423–435). Los Angeles, Calif: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9780857021069.n30>
- Madelaine, A. & Wheldall, K. (2005). Identifying low-progress readers: Comparing teacher judgment with a curriculum-based measurement procedure. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(1), 33–42. <https://doi.org/10.1080/10349120500071886>
- Pohlmann, B. & Möller, J. (2007). Assimilations- und Kontrasteffekte bei der Bewertung von Texten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 21(3/4), 297–303. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.21.3.297>
- Schrader, F.-W. & Paeetorius, A.-K. (2018). Diagnostische Kompetenz von Eltern und Lehrern. In D. H. Rost, J. R. Sparfeldt & S. Buch (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie* (Beltz Psychologie 2018, 5., überarbeitete und erweiterte Aufl., S. 92–98). Weinheim: Beltz.
- Wild, J. (2019). Zur diagnostischen Kompetenz von Lehrkräften beim Schreiben. In I. Kaplan, & I. Petersen, *Schreibkompetenzen messen, beurteilen und fördern* (S. 101-119). Münster: Waxmann.

Aula

Aula – Beitrag 1

Mathematische Kompetenzentwicklung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen

Lena Nusser¹ & Janka Goldan²

¹Leibniz-Institut für Bildungsverläufe, Bamberg & ²Universität Bielefeld

Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen (SPU-L) fallen in der Regel dadurch auf, dass sie vielfältige schulische (Lern-)Anforderungen nicht erreichen und mit den Möglichkeiten der allgemeinen Schule nicht hinreichend gefördert werden können (Grünke & Grosche, 2014; Heimlich, 2016). Der Begriff SPU-L beschreibt dabei eine schulorganisatorische Kategorie, mit der die Gruppe der Schüler:innen jedoch nicht eindeutig definiert ist (Kossmann, 2019). Diese definitorische Unschärfe zeigt sich u.a. darin, dass Schüler*innen mit und ohne SPU-L deutliche Überschneidungsbereiche im Kompetenzspektrum aufweisen (Müller et al., 2017).

Im Beitrag wird untersucht, wie sich die mathematische Kompetenz von Schüler*innen mit und ohne SPU-L im Verlauf der Grundschulzeit entwickelt. Ein Ansatz zur Erklärung von Unterschieden stellt die subjektive Einschätzung der Lehrkraft zu den mathematischen Kompetenzen der Schüler*innen dar. Die Datengrundlage bildet die Startkohorte 2 des Nationalen Bildungspanels (NEPS), in welcher insgesamt N=181 Schüler:innen mit SPU-L sowie ihre Klassenkamerad:innen im Verlauf der Grundschulzeit befragt und getestet wurden. Es liegen insgesamt drei Messzeitpunkte zur mathematischen Kompetenz sowie verschiedene Kontextinformationen (SES-Indikatoren, kognitiven Grundfähigkeiten etc.) der Schüler:innen zu Beginn der Grundschulzeit vor. Mittels entropy balancing wird ein Vergleich der mathematischen Kompetenzentwicklung der Schüler*innen mit und ohne SPU-L, die sich hinsichtlich der Kontrollvariablen nicht unterscheiden, untersucht. Erste Ergebnisse deuten auf einen leichten Vorteil bezüglich der Kompetenzentwicklung für Schüler*innen mit SPU-L hin, der allerdings verschwindet, wenn man die subjektive Leistungseinschätzung der Lehrkräfte einbezieht, die – trotz gleichen Kompetenzniveaus zu Beginn der Grundschule – für Schüler*innen mit SPU-L signifikant niedriger ausfällt. Implikationen für die Diagnostik als auch den schulischen Alltag werden diskutiert.

Literatur

- Grünke, M. & Grosche, M. (2014). Lernbehinderung. In G.W. Lauth, M. Grünke & J.C. Brunstein (Hrsg.), Interventionen bei Lernstörungen (S. 76–89). Hogrefe.
- Heimlich, U. (2016). Pädagogik bei Lernschwierigkeiten. Verlag Julius Klinkhardt utb.
- Kottmann, B., Miller, S. & Zimmer, M. (2018). Macht Diagnostik Selektion? Zeitschrift für Grundschulforschung, 11(1), 23-38.
- Müller, K., Prenzel, M., Sälzer, C., Mang, J., Heine, J.-H. & Gebhardt, M. (2017). Wie schneiden Schülerinnen und Schüler an Förderschulen bei PISA ab? Analysen aus der PISA 2012-Zusatzerhebung zu Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Unterrichtswissenschaft, 45(2), 175–192.
- Pfahl, L., & Powell, J. (2016). „Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können“. Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-) Positionierung von Schüler/innen. Zeitschrift für Pädagogik, 62, 58–74.

Aula – Beitrag 2

Belastungserleben und Unterstützungsbedarfe von Studierenden mit Beeinträchtigungen zur Zeit der pandemiebedingten Hochschulschließungen

Annalisa Biehl¹ & Kris-Stephen Besa²

¹Universität Münster & ²Universität Konstanz

Wenngleich die UN-Behindertenrechtskonvention auch eine gleichberechtigte Teilhabe an Hochschulbildung vorsieht (vgl. UN-BRK, Art. 24), sind Studierende mit Beeinträchtigung(en) an deutschen Hochschulen tendenziell unterrepräsentiert. Die bislang wenigen vorliegende Erkenntnisse zur Studiensituation von beeinträchtigten Studierenden zeigen darüber hinaus, dass ein großer Teil beeinträchtigungsbezogene Schwierigkeiten im Hinblick auf die Bewältigung des Studiums wahrnimmt (vgl. z.B. Kerst, 2016; Poskowsky et al., 2018).

Mit der COVID-19-Pandemie erfolgte im Frühjahr 2020 die Umstellung des Lehrangebots auf digitale Formate, sodass viele hochschulische Angebote über einen langen Zeitraum nicht zugänglich waren. Mittlerweile liegt eine Vielzahl (inter)nationaler Untersuchungen vor, die auf eine pandemiebedingte

Verschärfung der psycho-sozialen Situation Studierender hindeuten (siehe z.B. Besa et al., 2022; Brackemeier et al., 2020; Kohls et al., 2021). Studierende mit Beeinträchtigung scheinen zur Zeit der Hochschulschließungen noch einmal belastet gewesen zu sein (vgl. z.B. Lörz, 2021; Zimmer et al., 2021), wenngleich bislang keine Erkenntnisse in Bezug auf die verschiedenen Beeinträchtigungsformen sowie gegebenenfalls spezifischen (pandemiebedingten) Unterstützungsbedarfe vorliegen. Angesichts dessen sollen auf Basis der zweiten Stu.diCo-Erhebung (n = 2.527) das Belastungserleben (Belastung, zeitliche Belastung, Studienverlängerung) sowie die Unterstützungsbedarfe von Studierenden mit körperlicher Behinderung, psychischer Erkrankung sowie chronischer Erkrankung im Sommersemester 2021 untersucht werden. Die Ergebnisse zeigen, dass Studierende mit psychischer sowie chronischer Erkrankung ein höheres pandemiebedingtes Belastungserleben aufweisen, während dies für die Studierenden mit körperlicher Behinderung nicht gilt. Alle beeinträchtigten Studierendengruppen weisen einen höheren unerfüllten Bedarf in Bezug auf die Unterstützung durch Lehrende, studentische Tutor*innen sowie weitere hochschulische Beratungsstellen auf. Eine im Weiteren durchgeführte Regressionsanalyse zeigt, dass die unerfüllten Unterstützungsbedarfe sowie das Vorliegen einer psychischen Erkrankung unter Kontrolle von Alter und Geschlecht positiv auf die Belastung wirken.

Keywords: Studierende mit Beeinträchtigung, Belastung, Unterstützungsbedarfe, COVID-19

Literatur

- Besa, K.-S., Kochskämper, D., Lips, A., Schröer, W., & Thomas, S. (2022). Stu.diCo III – Hochschulzukunft gestalten – aus den (digitalen) Corona-Semestern lernen. Studiensituationen im Sommer 2022 aus der Perspektive von Studierenden. Erste Ergebnisse und Schlussfolgerungen der dritten Erhebung der bundesweiten Studienreihe Stu.diCo. Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/219>
- Brackemeier, E.-L., Wirkner, J., Knaevelsrud, C., Wurm, S., Christiansen, H., Lueken, U., & Schneider, S. (2020). Die COVID-19-Pandemie als Herausforderung für die psychische Gesundheit. Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 49(1), 1–31. <https://doi.org/10.1026/1616-3443/a000574>
- Kerst, C. (2016). Studienerfahrungen beeinträchtigter Studierender: Ergebnisse des Konstanzer Studierendensurveys im Vergleich. In U. Klein (Hrsg.), Inklusive Hochschule: Neue Perspektiven für Praxis und Forschung (S. 136-155). Beltz Juventa.
- Kohls, E., Baldofski, S., Moeller, R., Klemm, S.-L. & Rummel-Kluge, C. (2021). Mental Health, Social and Emotional Well-Being, and Perceived Burdens of University Students During COVID-19 Pandemic Lockdown in Germany. Front. Psychiatry, 12, 643957. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.643957>
- Poskowsky, J., Heißenberg, S., Zaussinger, S., & Brenner, J. (2018). Beeinträchtigt studieren – best2: Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2016/17. Deutsches Studentenwerk.
- Zimmer, L. M., Lörz, M. & Marczuk, M. (2021). Studieren in Zeiten der Corona- Pandemie: Vulnerable Studierendengruppen im Fokus. Zum Stressempfinden vulnerabler Studierendengruppen (DZHW Brief 2/2021). DZHW. https://doi.org/10.34878/2021.02.dzhw_brief_2

Depressionen im Kindes- und Jugendalter – Evaluation einer psychoedukativen Unterrichtseinheit zur Förderung von Depression Literacy bei Jugendlichen

Friederike Carlotta Grabowski¹

¹Europa-Universität Flensburg

Depressionen sind eine der häufigsten psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter mit einer Prävalenz von 5-10 % in Deutschland (u. a. Wartberg et al., 2018), wobei es Hinweise auf ein höhere Prävalenz bei Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf gibt (Hennemann et al., 2020). Früh beginnende Depressionen haben langfristig negative psychosoziale Folgen für Betroffene, beispielsweise ein erhöhtes Suizidrisiko (Carballo et al., 2020) und negative schulische Entwicklungen (Clayborne et al., 2019). Durch gesellschaftliche Krisen wie u. a. die COVID-19 Pandemie ist die psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen gestiegen (Reiß et al., 2023). Dem entgegen steht eine psychotherapeutische Unterversorgung im Kindes- und Jugendalter (Sevecke et al., 2022), zudem haben die meisten Jugendlichen wenig Wissen über Depressionen und den Umgang damit (Depression Literacy; Singh et al., 2019). Schule kommt somit eine wichtige Rolle hinsichtlich der Prävention von psychischen Störungen und der Förderung von Depression Literacy zu, jedoch sind psychoedukative Programme im schulischen Kontext rar. An dieses Desiderat knüpft der vorliegende Beitrag an: Vorgestellt wird die Evaluation einer psychoedukativen Unterrichtseinheit für Jugendliche zum Thema Depressionen mit dem Ziel der Verbesserung der Depression Literacy. Die Unterrichtseinheit wurde mit 127 Schüler:innen der 9. Klassenstufe durchgeführt und in einem Pre-Post-Design fragebogenbasiert evaluiert. Im Pre-Post-Vergleich zeigt sich eine Steigerung der Grundlagenkenntnisse über Depressionen sowie eine Verbesserung des Hilfesuchverhaltens ($p < 0.05$). Die Ergebnisse der ersten Evaluation sollen in Bezug auf mögliche Verbesserungen der Unterrichtseinheit sowie zielgruppenspezifische Adaptionen (bzgl. Des Entwicklungsalters, schriftsprachlicher Kompetenzen, der familiären Situation, sozial-emotionaler und kognitiver Aspekte) diskutiert werden.

Literatur

- Carballo, J. J., Llorente, C., Kehrmann, L., Flamarique, I., Zuddas, A., Purper-Ouakil, D., Hoekstra, P. J., Coghill, D., Schulze, U. M. E., Dittmann, R. W., Buitelaar, J. K., Castro-Fornieles, J., Lievesley, K., Santosh, P. & Arango, C. (2020). Psychosocial risk factors for suicidality in children and adolescents. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 29(6), 759–776. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-01270-9>
- Clayborne, Z. M., Varin, M. & Colman, I. (2019). Systematic Review and Meta-Analysis: Adolescent Depression and Long-Term Psychosocial Outcomes. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 58(1), 72–79. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.07.896>
- Hennemann, T., Casale, G., Leidig, T., Fleskes, T., Döpfner, M. & Hanisch, C. (2020). Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PEARL). *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71, 44–57.
- Reiß, F., Napp, A.-K., Erhart, M., Devine, J., Dadaczynski, K., Kaman, A. & Ravens-Sieberer, U. (2023). Perspektive Prävention: Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern in Deutschland [Prevention perspective: mental health of schoolchildren in Germany]. *Bundesgesundheitsblatt – Gesundheitsforschung – Gesundheitsschutz*, 66(4), 391–401. <https://doi.org/10.1007/s00103-023-03674-8>

- Singh, S., Zaki, R. A. & Farid, N. D. N. (2019). A systematic review of depression literacy: Knowledge, help-seeking and stigmatizing attitudes among adolescents. *Journal of adolescence*, 74, 154–172. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.06.004>
- Wartberg, L., Kriston, L. & Thomasius, R. (2018). Depressive Symptomatik bei Jugendlichen: Prävalenz und assoziierte psychosoziale Merkmale in einer repräsentativen Stichprobe. *Deutsches Ärzteblatt international*, 115(33-34), 549–555. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2018.0549>

Abstracts – Poster

1 Betreuung von Kindern mit Förderbedarf in unterschiedlichen Einrichtungsformen aus der Perspektive von Eltern und Fachkräften: Eine Mixed-Methods Studie

Alexander Röhm¹, Lisa Vester¹ & Matthias R. Hastall¹

¹Technische Universität Dortmund

Die Umsetzung einer inklusiven Kindertagesbetreuung gehört zu den zentralen Aufgaben und Herausforderung im Bereich der frühkindlichen Bildung (Braches-Chyrek et al., 2020; Wagner, 2017). Der Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz geht mit einer Öffnung der Kindertageseinrichtungen für Kinder mit und ohne Förderbedarf einher (König & Heimlich, 2020), was aber längst nicht von allen Eltern von Kindern mit Förderbedarf genutzt wird. Die Ausgestaltung inklusiver Betreuungsangebote sowie die Perspektiven von Eltern und Fachkräften in diesem Bereich sind — bis auf vereinzelte Erhebungen (z. B. Kemper et al., 2022) — kaum erforscht. Die vorliegende Studie untersucht vor diesem Hintergrund sowohl die Erfahrungen, Erwartungen und Entscheidungen von Eltern von Kindern mit Förderbedarf als auch die Wahrnehmung pädagogischer Fachkräfte in der frühkindlichen Bildung zur Umsetzung inklusiver Angebote. Dazu wurden eine Online-Befragung mit N = 104 Eltern sowie teilstrukturierte Leitfadeninterviews mit N = 13 Eltern und N = 4 pädagogischen Fachkräften durchgeführt. Die Ergebnisse der Online-Befragung weisen u. a. darauf hin, dass Eltern von Kindern mit Förderbedarf in Regeleinrichtungen, auch trotz inklusivem Betreuungsangebot, häufiger den Wunsch haben in eine integrative oder heilpädagogische Einrichtung zu wechseln bzw. diesen Wunsch bereits umgesetzt haben. Auch in den Interviews wird deutlich, dass Kinder mit Förderbedarf häufig einen Einrichtungswechsel vollziehen, wobei als Gründe vor allem der Wunsch nach kleineren Gruppen und entsprechend qualifiziertem Fachpersonal werden. In der Kontrastierung mit den Aussagen der pädagogischen Fachkräfte zeigt sich zudem, dass diese oft Überforderung und fehlendes Fachwissen berichten. Diese und weitere Befunde werden im Rahmen der Präsentation weiterführend diskutiert.

Keywords: Inklusion, Kindertagesbetreuung, Eltern, Fachkräfte, Mixed-Methods

Literatur

- Braches-Chyrek, R., Röhner, C., Sünker, H. & Hopf, Michaela (Hrsg.) (2020): Handbuch Frühe Kindheit (2. Aufl.). Berlin: Verlag Barbara Budrich.
- Kemper, T., Colbasevici, L., & Espenhorst, N. (2022): Kita-Bericht 2022 des Paritätischen Gesamtverbandes (1. Aufl.) Berlin: Der Paritätische Gesamtverband.
- König, A. & Heimlich, U. (Hrsg.) (2020): Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Eine Frühpädagogik der Vielfalt (1. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Wagner, P. (Hrsg.) (2017): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder.

2 Grammatische Fähigkeiten als Schlüsselkompetenz für mathematisches Lernen? Einblick und Ergebnisse eines systematischen Reviews

Alexander Röhm¹, Eva Wimmer¹, Nurit Viesel-Nordmeyer^{1,2} & Ute Ritterfeld¹

¹Technische Universität Dortmund & ²Aix-Marseille University (CNRS))

Grammatische Sprachkompetenz und mathematische Fähigkeiten, die beide Kernkompetenzen für kindliche Lernprozesse darstellen, scheinen im Vor- und Grundschulalter eng verbunden zu sein (z.B. Kleemans et al., 2012). Studien zeigen, dass insbesondere Kinder mit mathematischen Lernschwierigkeiten bereits im Vorschulalter Grammatikdefizite aufweisen, die bis ins Schulalter hinein persistieren (z.B. Viesel-Nordmeyer et al., 2022) und sich somit auch langfristig nachteilig auf den Lernerfolg auswirken können. Ebenso zeigen Kinder mit grammatischen Schwierigkeiten im Kontext einer Sprachentwicklungsstörung (SES) niedrigere Mathematikleistungen als ihre Alterspeers (z.B. Schuchardt & Mähler, 2021). Auf Grundlage der bisherigen Einzelbefunde bleibt jedoch weitgehend unklar, welche Rolle grammatische Fähigkeiten für mathematisches Lernen spielen und welche spezifischen mathematischen und grammatischen Fähigkeiten miteinander in Verbindung stehen. Zu dieser Fragestellung wurde ein systematisches Review nach internationalen Standards nach englisch- oder deutschsprachigen empirischen Studien für den Suchzeitraum bis Juli 2021 durchgeführt. Einschlusskriterium waren Studien mit monolingualen Kinder vom Kindergarten- bis Ende Grundschulalter, die eine typische Sprachentwicklung oder eine SES, aber keine andere Primärbeeinträchtigung aufwiesen. Von den initial N = 36.104 Treffern verblieben nach Screening und Kodierung n = 95 Studien, die in die finale Analyse eingeschlossen wurden, darunter 21 Studien zu Kindern mit SES und 7 Studien zu Kindern mit mathematischen Lernschwierigkeiten. Viele Studien berichten einen statistisch signifikanten Zusammenhang beider Kompetenzen. Die Befunde unterstreichen die Bedeutung grammatischer Kompetenzen für mathematisches Lernen sowohl hinsichtlich Kindern mit mathematischen Schwierigkeiten als auch Kindern mit grammatischen Schwierigkeiten im Zuge einer SES. Die Ergebnisse werden entsprechend systematisiert und im Hinblick auf die Rolle grammatischer Fähigkeiten für mathematisches Lernen diskutiert.

Keywords: Grammatik, Mathematisches Lernen, Systematisches Review, Sprachentwicklungsstörung, Lernschwierigkeiten

Literatur

- Kleemans, T., Segers, E. & Verhoeven, L. (2013). Relations between home numeracy experiences and basic calculation skills of children with and without specific language impairment. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(2), 415–423.
- Schuchardt, K. & Mähler, C. (2021). Numerical competencies in preschoolers with language difficulties. In A. Fritz, E. Gürsoy & M. Herzog (Hrsg.), *Diversity dimensions in mathematics and language learning. Perspectives on culture, education and multilingualism* (Bd. 24, S. 231–244). Berlin: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110661941-012>
- Viesel-Nordmeyer, N., Röhm, A., Starke, A. & Ritterfeld, U. (2022). How language skills and working memory capacities explain mathematical learning from preschool to primary school age: Insights from a longitudinal study. *PLOS ONE*, 17(6), e0270427. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0270427>

3 Diagnostisches Handeln von Lehrpersonen im Kontext von Sprachentwicklung, Mehrsprachigkeit und Verhalten – Eine experimentelle Untersuchung

Anja Starke¹, Alexander Röhm², Ulrich Stitzinger³, Katharina Rademacher¹, Michelle Grengel² & Nur Seda Sabandülger¹

¹Universität Bremen, ²Technische Universität Dortmund, ³Leibniz Universität Hannover

Bei einem Anteil von etwa 7 % aller Kinder manifestieren sich sprachliche Auffälligkeiten als Sprachentwicklungsstörungen (SES; Norbury et al., 2016). SES können sowohl bei einsprachig als auch bei mehrsprachig aufwachsenden Kindern auftreten, wobei Mehrsprachigkeit keinen Risikofaktor für eine SES darstellt. Da etwa ein Viertel der Kinder in Deutschland mehrsprachig aufwächst (Statistisches Bundesamt, 2022), kommt der Differenzialdiagnostik von SES bei mehrsprachigen ebenso wie bei einsprachigen Kindern eine hohe Bedeutung zu. Damit sollen Fehleinschätzungen im Sinne eines unerkannten (missed identity) oder überinterpretierten (mistaken identity) Förder- und Therapiebedarfs (Bedore & Peña, 2008; Paradis, 2005; Scharff Rethfeld, 2017) vermieden werden. Fehldiagnosen bezüglich SES können jedoch auch im Kontext des sozial-emotionalen Verhaltens erfolgen. Während besondere Ausprägungen des kindlichen Verhaltens von pädagogisch tätigen Personen meistens wahrgenommen werden, bleiben mögliche sprachlich-kommunikative Beeinträchtigungen bei etwa 80 % dieser Kinder unentdeckt (Hollo et al., 2014). Bislang fehlt es an wissenschaftlichen Befunden, welche Faktoren Fachkräfte in ihrer Einschätzung von Förderbedarfen einbeziehen und inwiefern Kombination bestimmter Merkmale (SES, Mehrsprachigkeit, Verhalten) die Reaktionen gegenüber diesen Kindern beeinflusst. Im Rahmen eines 3 × 2 × 2 × 2-Onlineexperiments mit aktuell $N = 473$ Teilnehmenden (darunter Lehramtsstudierende sowie rund 200 Lehrkräfte aus der Praxis) wird untersucht, inwiefern Hinweise auf eine SES, Mehrsprachigkeit, sozial-emotional herausforderndes Verhalten und das Geschlecht des Kindes in fiktiven Beobachtungsprotokollen von Unterrichtssituationen spontane Reaktionen gegenüber dem Kind (z. B. zugeschriebene Problematiken und Ursachen, Kompetenz, Sympathie) sowie diagnostische Prozesse (z. B. Wahl eines geeigneten Vorgehens) beeinflussen. Auf der Tagung werden vorläufige Ergebnisse präsentiert und im Hinblick auf diagnostische Kompetenzen zur Identifikation von SES diskutiert.

Keywords: Diagnostisches Handeln, Sprachentwicklungsstörungen, Mehrsprachigkeit, Verhalten

Literatur

Bedore, L. M., Peña, E. D., Joyner, D. & Macken, C. (2011). Parent and teacher rating of bilingual language proficiency and language development concerns. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 14(5), 489-511.

Hollo, A., Wehby, J. B. & Oliver, R. M. (2014). Unidentified Language Deficits in Children with Emotional and Behavioral Disorders: A Meta-Analysis. *Exceptional Children*, 80(2), 169-186.

Norbury, C. F., Gooch, D., Wray, C., Baird, G., Charman, T., Simonoff, E., Vamvakas, G., & Pickles, A. (2016). The impact of nonverbal ability on prevalence and clinical presentation of language disorder: evidence from a population study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 57(11), 1247-1257.

Paradis, J. (2005). Grammatical Morphology in Children Learning English as a Second Language: Implications of Similarities With Specific Language Impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 36*, 172-187

Scharff Rethfeldt, W. (2017). Logopädische Versorgungssituation mehrsprachiger Kinder mit Sprachentwicklungsstörung. Das MeKi-SES-Projekt zur Versorgung einer ambulanten Inanspruchnahmepopulation in Bremen. *Forum Logopädie, 31(4)*, 24–31.

Statistisches Bundesamt (2022). *Statistiken der Kinder- und Jugendhilfe, Kinder und tätige Personen in Tageseinrichtungen und in öffentlich geförderter Kindertagespflege am 01.03.2022*. Online unter https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Soziales/Kindertagesbetreuung/Publikationen/Downloads-Kindertagesbetreuung/tageseinrichtungen-kindertagespflege-5225402227004.pdf?__blob=publicationFile#page=49

4 Wortschatz-Wachstumsmuster bei Kindern im Alter von 18 Monaten bis drei Jahren - Ein Growth Mixture Modell

Eveline Pinstock¹ & Satyam Antonio Schramm¹

¹Universität Potsdam

In der frühkindlichen Wortschatz-Entwicklung sind große Unterschiede bezüglich des Beginns der Wortproduktion als auch der Geschwindigkeit des Wortschatzwachstums vorherrschend (Bates, Dale & Thal, 1995; Szagun & Steinbrink, 2004). Um klinische Entscheidungen darüber zu verbessern, wie und wann Kinder mit geringen Sprachfähigkeiten professionell unterstützt werden sollen, müssen wir die allgemeine Sprachentwicklung besser verstehen. Der Fokus dieser Studie liegt auf der statistischen Beschreibung lexikalischer Wachstumskurven für verschiedene Subgruppen (Klassen) bei Kindern im Alter von 18 Monaten bis drei Jahren. Eltern von 198 Kindern einer Alterskohorte füllten zu vier Zeitpunkten im Abstand von jeweils sechs Monaten Wortschatz-Checklisten aus. Ein Growth Mixture Modell wurde verwendet, um latente Klassen der Wortschatzentwicklung zu bestimmen. Es wurden sechs unterschiedliche Verläufe des Wortschatzwachstums identifiziert und hinsichtlich der Merkmalsverteilungen von Geschlecht, Geschwisterrang, Mehrsprachigkeit und sozioökonomischem Status betrachtet. Die Wortschatzfähigkeiten der Kinder waren „weit überdurchschnittlich“ (2,0%), „überdurchschnittlich“ (6,6%), „typisch“ (70,2%), „unterdurchschnittlich“ (14,1%), „zunächst unterdurchschnittlich“, holten jedoch zu ihren Peers auf (5,6 %) und „weit unterdurchschnittlich“ (1,5%). Der sozioökonomische Status unterschied signifikant zwischen den Subgruppen.

Keywords: Frühkindliche Sprachentwicklung, Wortschatz, Wachstumskurven, Growth Mixture Modell

Literatur

Bates, E., Dale, P. S., & Thal, D. J. (1995). Individual differences and their implications for theories of language development. In P. Fletcher & B. MacWhinney (Eds.), *The handbook of child language*, pp. 96–152. Basil Blackwell.

Szagun, G., & Steinbrink, C. (2004). Typikalität und Variabilität in der frühkindlichen Sprachentwicklung: eine Studie mit einem Elternfragebogen. *Sprache – Stimme – Gehör, 28(3)*, 137–145. <https://doi.org/10.1055/s-2004-827215>

5 Videobasierte Reflexion von Sprachförderkompetenzen im Universitätsklassenzimmer – Eine qualitative Inhaltsanalyse

Katharina Rademacher¹ & Anja Starke¹

¹Universität Bremen

Die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte nimmt einen maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung professioneller Handlungskompetenzen (Gröschner et al., 2015). Für die nachhaltige Integration theoretischen Wissens in pädagogisches Handeln ist im Rahmen von Professionalisierungsmaßnahmen die systematische Förderung von Reflexionsfähigkeiten erforderlich (Kalinowski et al., 2019). Eine wichtige Teilkompetenz von Lehrkräften ist insbesondere im inklusiven Unterricht die Fähigkeit zur adaptiven Sprachförderung in der Interaktion mit Lernenden (Kämpfe et al., 2021). Um dies in das eigene unterrichtliche Handeln zu integrieren, bedarf es ständiger Reflexion (Hopp et al., 2010). Unterrichtsvideos bieten den Vorteil, Interaktionen multimodal erfassen zu können und für die Reflexion verfügbar zu machen. Universitätsklassenzimmer ermöglichen es, in Seminarveranstaltungen praktisches Handeln zu erproben, dieses zu videografieren und zu reflektieren. Diese Reflexionsprozesse können anhand schriftlicher Texte rekonstruiert und bezüglich der darin abgebildeten Reflexionskompetenzen qualitativ inhaltlich analysiert werden (Hoge et al., 2021).

Im Rahmen des Forschungsprojektes wird eine Professionalisierungsmaßnahme zur Erweiterung der Sprachförderkompetenzen angehender Lehrkräfte durch praktische Erprobung und videobasierte Reflexion entwickelt und evaluiert. Im Fokus dieses Posters steht die qualitative Inhaltsanalyse der Reflexionstexte. Die Reflexionskompetenzen der Studierenden wurden einerseits mithilfe eines Online-Fragebogens (Hoge et al., 2021) im Prä-Post-Design erfasst. Anhand eines Unterrichtsvideos sollten hier die Sprachförderkompetenzen der gezeigten Lehrkraft schriftlich reflektiert werden. Außerdem verfassten die Studierenden Reflexionen zu Videos von eigenen Praxiserprobungen im Universitätsklassenzimmer. Die qualitative Inhaltsanalyse der Reflexionstexte erfolgte einerseits deduktiv in Bezug auf die vollzogenen Reflexionsaktivitäten (Lohse-Bossenz et al., 2018). Andererseits erfolgte eine induktive Ergänzung durch die Analyse sprachförderkompetenzbezogener Inhalte.

Im Rahmen der Posterpräsentation werden das Kategoriensystem sowie ausgewählte Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt.

Keywords: Videobasierte Reflexion, Sprachförderkompetenz, Professionalisierung

Literatur

- Gröschner, A., Müller, K., Bauer, J., Seidel, T., Prenzel, M., Kauper, T. & Möller, J. (2015). Praxisphasen in der Lehrerbildung – Eine Strukturanalyse am Beispiel des gymnasialen Lehramtsstudiums in Deutschland. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 18(4), 639–665. <https://doi.org/10.1007/s11618-015-0636-4>
- Hoge, K., Elstrodt-Wefing, N., Feldmeier, M. D. & Starke, A. (2021). Reflexion der Lehrkraftsprache im sonderpädagogischen Unterricht mit dem Förderschwerpunkt Sprache. *Forschung Sprache*, 9(2), 48–56.
- Hopp, H., Thoma, D. & Tracy, R. (2010). Sprachförderkompetenz pädagogischer Fachkräfte: Ein sprachwissenschaftliches Modell. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 13, 609-629.

- Kalinowski, E., Gronostay, A. & Vock, M. (2019). Effective Professional Development for Teachers to Foster Students' Academic Language Proficiency Across the Curriculum: A Systematic Review. *AERA Open*, 5, 1–23.
- Kämpfe, K., Betz, T. & Kucharz, D. (2021). Wirkungen von Fortbildungen zur Sprachförderung für pädagogische Fach- und Lehrkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24, 909–932.
- Lohse-Bossenz, H., Brandtner, M. & Krauskopf, K. (2018). Kategoriensystem zur Bewertung schriftlicher Reflexionen. Unveröffentlichtes Kategoriensystem.

6 Differentielle Effekte des Repeated Reading in Abhängigkeit des Lesematerials

Mareike Ehlert¹, Jan Beck¹, Natalie Förster² & Elmar Souvignier¹

¹Universität Münster & ²Bergische Universität Wuppertal

Interindividuelle Unterschiede von Grundschüler:innen im Lesen erfordern einen differenzierten Leseunterricht (McElvany et al., 2023). Die am häufigsten empfohlene Fördermethode für leseschwache Kinder ist das Repeated Reading (Therrien, 2004), das nachweislich die Leseflüssigkeit und das Wortverständnis verbessert sowie die Lesemotivation erhöht (NICHD, 2000). Der Einfluss der verwendeten Lesematerialien (Fließtext vs. Wortliste) auf diese Effekte ist bisher allerdings unklar. Einerseits könnte ein Fließtext durch die Einbettung in einen Kontext den Lesefluss erleichtern (Therrien & Kubina, 2007). Andererseits könnten isolierte Wörter die automatische Worterkennung verbessern, indem sich Leser:innen zunächst auf kleinere Bausteine konzentrieren können (Levy et al., 1997). In dieser Studie werden daher folgende Forschungsfragen adressiert:

1. Zeigen sich nach einer Repeated-Reading-Intervention mit Fließtexten (EG-F), mit Wortlisten (EG-W) und einer untrainierten Kontrollgruppe (KG) Unterschiede in der Leseleistung und der Lesemotivation?
2. Werden die Effekte des Lesematerials auf die Leseleistung und die Lesemotivation durch die anfängliche Leseleistung moderiert?

Ende März 2023 wurde ein Prätest mit N=304 Grundschüler:innen zur Erfassung der Leseleistungen (SLS 2-9; Wimmer & Mayringer, 2014; ELFE II-Wort; Lenhard et al., 2018) und -motivation (McElvany et al., 2008) durchgeführt. Anschließend wurden die Kinder (1) einer Kontrollgruppe, (2) einer Repeated-Reading-Intervention mit Fließtext oder (3) einer Repeated-Reading-Intervention mit Wortliste zugewiesen. Im Juni 2023 wurde ein Posttest durchgeführt. Es zeigten sich keine Unterschiede in der Lese- und Motivationsentwicklung zwischen den drei Gruppen. Die anfängliche Leseleistung und -motivation erwies sich als starker Prädiktor für Leseleistungen und -motivation im Posttest, aber nicht in Interaktion mit dem Lesematerial. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass möglicherweise differenzierte Methoden in Abhängigkeit vom Förderschwerpunkt förderlicher sein könnten anstelle von differenzierten Lesematerialien (Connor, 2019).

Literatur

- Connor, C. M. (2019). Using technology and assessment to personalize instruction: Preventing reading problems. *Prevention Science*, 20, 89-99.
- Lenhard, W., Lenhard, A. & Schneider, W. (2018). ELFE II. Ein Leseverständnistest für Erst- bis Siebtklässler – Version II. Hogrefe.
- Levy, B. A., Abello, B., & Lysynchuk, L. (1997). Transfer from word training to reading in context: Gains in reading fluency and comprehension. *Learning Disability Quarterly*, 20(3), 173-188.

- McElvany, N., Kortenbruck, M., & Becker, M. (2008). Lesekompetenz und Lesemotivation: Entwicklung und Mediation des Zusammenhangs durch Leseverhalten. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 22(34), 207-219. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.22.34.207>
- McElvany, N., Lorenz, R., Frey, A., Goldhammer, F., Schilcher, A., & Stubbe, T.C. (2023). IGLU 2021: Lesekompetenz von Grundschulkindern im internationalen Vergleich und im Trend über 20 Jahre. Waxmann.
- NICHD = National Institute of Child Health and Human Development (2000). *Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and its Implications for Reading Instruction*: U.S. Government Printing Office.
- Therrien, W. J. (2004). Fluency and Comprehension Gains as a Result of Repeated Reading. *Remedial and Special Education*, 25(4), 252–261. <https://doi.org/10.1177/07419325040250040801>
- Therrien, W. J., & Kubina, R. M. (2007). The importance of context in repeated reading. *Reading Improvement*, 44(4), 179.
- Wimmer, H., & Mayringer, H. (2014). Salzburger Lese-Screening für die Schulstufen 2-9 (SLS 2-9) Huber.

7 Entwicklung und Evaluation des RESAN Rechtschreibfördermaterials

Anke Sagert¹

¹Universität Greifswald

Mehrere Studien zeigen, dass es im deutschen Schulsystem erhöhten Handlungsbedarf hinsichtlich der Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen gibt. So legte die aktuelle IQB-Bildungstrend Studie (Stanat et al., 2022) dar, dass sich die Rechtschreibkompetenz im Vergleich zu einer ähnlichen Studie aus dem Jahr 2016, bei der sich bereits zeigte, dass etwa ein Viertel der Viertklässler den Mindeststandard nicht erreichten, weiterhin negativ entwickelt (Stanat et al., 2017; 2022). Es sollte eine zentrale Aufgabe im Unterrichts- und Schulgeschehen sein, die betroffenen Schüler effektiv und zielgerichtet zu unterstützen (Sagert, 2022). Aus diesem Grund wurde das RESAN Rechtschreibfördermaterial (Rechtschreibung sicher anwenden) für Schüler*innen mit unterdurchschnittlichen Leistungen in der deutschen Schriftsprache konzipiert. Es zielt darauf ab, ein systematisches, entwicklungslogisches und individualisiertes Rechtschreibfördermaterial zur Verfügung zu stellen. Konzeption, Struktur und Gestaltung erfolgte nach den Grundsätzen der kognitivistischen Lerntheorien (Sagert, 2022).

Die Evidenzstudie, in der geprüft wird, ob das RESAN Rechtschreibfördermaterial in der Arbeit mit Schüler*innen zu einer Verbesserung der Rechtschreibkompetenz führt, erfolgt in den Jahren 2020 bis 2023 im Prä-Post-Follow-Up Design mit integrierten Curriculum-basierten Messverfahren (CBM) im A-B Verfahren, als kontrollierte Einzelfallstudien. Die Studie ist noch nicht abgeschlossen. Die aktuelle Stichprobe besteht aus 452 Probanden der Klassenstufe 5. Aus dieser wurden 146 Schüler für die Experimentalgruppe ermittelt und es konnten 72 Kinder der Kontrollgruppe und 74 der Interventionsgruppe, im randomisierten Verfahren, zugeordnet werden.

Erste Zwischenergebnisse nach der Intervention, zeigen, dass zwischen den Gruppen signifikante Unterschiede festgestellt wurden, die einen hohen Effekt hatten. Der Prä-Post-Vergleich mittels Wilcoxon Test für nichtparametrische Tests ergab: $r=0,542$. Die Leistungssteigerungen zeigten sich auch im Follow-Up-Test. Der Effekt der Lernverlaufsmessung wurde mit Hilfe des Überlappungsmaßes Tau-U ermittelt. Die Ergebnisse hinsichtlich des jeweiligen individuellen Förderziels der Interventionsgruppe lautet Tau-U = 0.85. Dieser Effekt kann als „groß bzw. effektiv“ interpretiert werden.

Literatur

- Sagert, A. (2022). Individuelle Rechtschreibförderung unter Anwendung des RESAN-Rechtschreibfördermaterials. In: Blumenthal, Y., Blumenthal, S. & Mahlau, K. (Hrsg.) (2022). Kinder mit Lern- und emotional-sozialen Entwicklungsauffälligkeiten in der Schule. Diagnostik - Prävention – Förderung. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Rjosk, C., Weirich, S., & Haag, N. (2017). IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich. Waxmann.
- Stanat, P., Schipolowski, S., Schneider, R., Sachse, K. A., Weirich, S., & Henschel, S. (2022). IQB-Bildungstrend 2021. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im dritten Ländervergleich. Waxmann.

8 Automatisierte Spontansprachanalyse - eine mögliche Methode zur Lernverlaufsdagnostik Sprache?

Julia Winkes¹

¹Uni Fribourg

Die Einschätzung der Sprachkompetenz von Kindern ist eine der Kernaufgaben von Personen, die in der Sprachtherapie oder -förderung tätig sind. Die naheliegendste Methode, um die Integration verschiedener sprachlicher Teilfähigkeiten im natürlichen gesprochenen Kontext zu erheben, ist die Spontansprachanalyse. Darunter versteht man das Evozieren eines Sprachbeispiels in einer Spiel- oder Erzählsituation, welches anschließend systematisch im Hinblick auf verschiedene Indikatoren, wie beispielsweise grammatikalische Komplexität und Korrektheit, Wortschatzdiversität und Erzählkompetenz analysiert wird. Spontansprachanalysen bieten den Vorteil, dass sie ohne Testwiederholungseffekte mehrfach eingesetzt werden können, weshalb sie sich potenziell gut für die Lernverlaufsdagnostik und die Dokumentation von Therapie-Outcomes eignen (Gallagher und Hoover 2020; Roberts et al. 2022). In Kontrast zu ihrem enormen Potential für die Status- und Verlaufsdagnostik steht die ernüchternde Erkenntnis, dass systematische Spontansprachanalysen in der Praxis kaum verwendet werden, wie international mehrfach durch Befragungen gezeigt wurde (Bawayan und Brown 2022; Westerveld und Claessen 2014). Die beiden Hauptgründe dafür liegen in dem hohen Zeitaufwand und der Komplexität der Auswertung der Sprachproben.

Ziel des vorgestellten Projektes ist die Entwicklung eines digitalen Tools, welches Spontansprachproben von Kindern mit und ohne Sprachentwicklungsstörungen auf Hoch- und auf Schweizerdeutsch automatisiert in eine schriftliche Form transkribiert und dann relevante sprachliche Parameter ausgibt. Im Anschluss an diesen Schritt werden vorhandene Spontansprachdaten von Kindergartenkindern (4-6 Jahre) analysiert, um mögliche Kennwerte zu identifizieren, die sich zur Dokumentation von Lernverläufen eignen könnten.

Keywords: Sprache, Diagnostik, Spontansprachanalyse, Lernverlaufsdagnostik

Literatur

- Bawayan, Rebecca; Brown, Jennifer A. (2022): Language sample analysis consideration and use: a survey of school-based speech language pathologists. In: Clin Arch Commun Disord 7 (1), S. 15–28. DOI: 10.21849/cacd.2022.00703.

Gallagher, John F.; Hoover, Jill R. (2020): Measure What You Treat: Using Language Sample Analysis for Grammatical Outcome Measures in Children With Developmental Language Disorder. In: *Perspect ASHA SIGs* 5 (2), S. 350–363. DOI: 10.1044/2019_PERSP-19-00100.

Roberts, Jenny A.; Altenberg, Evelyn P.; Ferrugio, Hannah R.; Rosenberg, Jenna E. (2022): How to Use the Index of Productive Syntax to Select Goals and Monitor Progress in Preschool Children. In: *Language, speech, and hearing services in schools* 53 (3), S. 803–824. DOI: 10.1044/2021_LSHSS-21-00096.

Westerveld, Marleen F.; Claessen, Mary (2014): Clinician survey of language sampling practices in Australia. In: *International journal of speech-language pathology* 16 (3), S. 242–249. DOI: 10.3109/17549507.2013.871336.

9 Zusammenhänge zwischen individuellen und schulischen Rahmenbedingungen und der Kokonstruktion

Jacquelin Kluge¹, Alina Quante, Janine Schledjewski¹, Susanne Schnepel² & Michael Grosche¹

¹Bergische Universität Wuppertal & ²Universität Münster

Der kokonstruktiven Kooperation als anspruchsvollste Kooperationsform werden positive Effekte für eine inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung zugesprochen (Grosche et al., 2020; Lütje-Klose & Urban, 2014). Studien zur Kooperation belegen allerdings immer wieder, dass sich die Zusammenarbeit von Lehrkräften häufig auf die weniger anspruchsvolleren Formen, den Austausch und die Arbeitsteilung, beschränkt (Kalinowski et al., 2022; Rogge et al., 2021). Das gilt insbesondere für Schulen der Sekundarstufe I (Drossel & Willems, 2014; Richter & Pant, 2016; Zhang & Zheng, 2020). Bislang liegen nur wenige Befunde dazu vor, welche schulischen Rahmenbedingungen und individuellen Lehrkraftmerkmale die kokonstruktive Kooperation unterstützen.

Die vorliegende Studie geht dieser Frage nach und untersucht in einer schrittweisen Mehrebenenregressionsanalyse, welche intra- und interpersonellen Lehrkraftmerkmale sowie schulstrukturellen- und -kulturellen Rahmenbedingungen kokonstruktive Handlungen in inklusiven Schulen der Sekundarstufe I unterstützen. Die herangezogene Stichprobe stammt aus dem Forschungsprojekts „Inklusion in und nach der Sekundarstufe I in Deutschland“ (INSIDE, Schmitt et al., 2020) und umfasst 1204 Lehrkräfte der 6. Jahrgangsstufe, darunter 963 Regelschul- und 241 sonderpädagogische Lehrkräfte, sowie 156 Schulleitungen aus 234 Schulen der Sekundarstufe I. Die Ergebnisse der Mehrebenenregressionsanalyse zeigen, dass eine höhere Selbstwirksamkeit, ein stärkeres Gefühl auf das gemeinsame Unterrichten vorbereitet zu sein, sowie eine positivere Arbeitsatmosphäre mit ausgeprägteren kokonstruktiven Handlungen einhergehen. Zudem nehmen Regelschullehrkräfte die Kokonstruktion positiver wahr als sonderpädagogische Lehrkräfte. Auf Schulebene begünstigen eine positive Schulkultur und ein organisatorisch-strukturell unterstützendes Schulleitungshandeln die kokonstruktiven Handlungen. Aufbauend auf den Ergebnissen und vor dem Hintergrund des theoretischen Modells der kokonstruktiven Kooperation werden Ansatzpunkte zur Unterstützung von kokonstruktiver Kooperation diskutiert und Limitationen der Studie aufgezeigt.

Keywords: Individuelle Lehrkraftmerkmale, kokonstruktive Kooperation, Mehrebenenanalyse, schulische Rahmenbedingungen, Sekundarstufe I

Literatur

- Drossel, K. & Willems, A. S. (2014). Zum Zusammenhang von Formen der Lehrerkooperation, des Schulleitungshandelns und des Kooperationsklimas an Ganztagsgymnasien. In K. Drossel (Hrsg.), *Empirische Bildungsforschung und evidenzbasierte Reformen im Bildungswesen* (S. 129–154). Waxmann.
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften: Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479.
- Kalinowski, E., Jurczok, A., Westphal, A. & Vock, M. (2022). Welche individuellen und institutionellen Faktoren begünstigen die Kooperation von Grundschullehrkräften? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 25(4), 999–1029. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01081-4>
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 83(2), 112–123.
- Richter, D. & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe 1*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, Robert Bosch Stiftung, Stiftung Mercator und Deutsche Telekom Stiftung.
- Rogge, F., Knigge, M., Krauskopf, K., Ehlert, A., Hartmann, A., Lenkeit, J. & Spörer, N. (2021). Eine Untersuchung zu Rahmenbedingungen und Kooperationsformen an inklusiven Schulen in Brandenburg. *Empirische Pädagogik*, 35(4), 337–355.
- Zhang, J. & Zheng, X. (2020). The Influence of Schools' Organizational Environment on Teacher Collaborative Learning: A Survey of Shanghai Teachers. *Chinese Education & Society*, 53(5-6), 300–317. <https://doi.org/10.1080/10611932.2021.1879553>

10 „Kooperation in der Inklusion - Schüler*innen mit einem Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung“

Vivian Meyer¹, Heinke Rübken¹ & Manfred Wittrock¹

¹Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

In Hinblick auf die überwiegend inklusive Beschulung von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung scheint es als besonders besorgniserregend, dass sowohl international als auch national von erheblichen Schwierigkeiten bei der Umsetzung berichtet wird (Farell et al., 2007). Mit dem Ausbau inklusiver Bildungsstrukturen geht die Zunahme unterschiedlicher Professionsgruppen in der Institution Schule einher (Lütje-Klose & Urban, 2014). Der multiprofessionellen Kooperation der unterschiedlichen Berufsgruppen kommt dabei zunehmend eine große Bedeutung zu, um den komplexen beruflichen Aufgaben mit der heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden und stellt somit ein wesentliches Merkmal der inklusiven Schule dar (Speck, 2020, KMK & HRK, 2015; Werning, 2018; Lütje-Klose & Urban 2014). Dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass die multiprofessionelle Kooperation noch strukturelle Probleme aufweist (Speck, 2020). Im Fokus der Forschungsarbeit steht eine Analyse der Kooperation von Lehrkräften sowie weiteren Professionen bei inklusiv beschulten Schüler*innen mit einem Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung in der Sekundarstufe I. Dabei werden die Gelingensbedingungen der Kooperation in multiprofessionellen Teams erfasst sowie Kooperationsstrukturen genauer analysiert. Die qualitative Studie wird an je zwei Schulen der Schulformen Oberschule, Integrierte Gesamtschule und am Gymnasium

durchgeführt. Dabei werden verschiedene Professionen mit Hilfe von problemzentrierten Interviews (Witzel & Reiter, 2022) befragt. Neben der Erfassung der Wahrnehmung der Akteure durch die Interviews werden mithilfe von Netzwerkkarten Art und Ausprägung der Zusammenarbeit sowie beteiligte Kooperationspartner ermittelt.

Im Fokus des Beitrags steht die Vorstellung und Diskussion des Vorhabens sowie die Präsentation erster Ergebnisse.

Literatur

- Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallanough, F. (2007): SEN inclusion and pupil achievement in English schools. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7, 172–178.
- Kultusminister- und Hochschulrektorenkonferenz (KMK & HRK) (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz*. Zugriff am 27.09.2022 unter https://www.hrk.de/fileadmin/_migrated/content_uploads/HRK-KMK-Empfehlung_Inklusion_in_LB_032015.pdf
- Lütje-Klose, B. & Urban, M. (2014). Professionelle Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. In: *Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 83 (2), 112-123.
- Speck, K. (2020). Multiprofessionelle Kooperation in der Ganztagsbildung. In: P. Bollweg, J. Buchna, T. Coelen, H.-U. Otto (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsbildung*. Wiesbaden: Springer, 1453-1465.
- Werning, R. (2018). Scheitert die Inklusive Bildung? – Anmerkungen zur aktuellen Entwicklung. In: Langner, A. (Hrsg.), *Inklusion im Dialog Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 42 -55.
- Witzel, A. & Reiter, H. (2022). *Das problemzentrierte Interview – eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim Basel: Beltz.

11 Die Perspektive von Schulbegleitungen auf die Kooperation mit Lehrkräften

Lara Ufermann¹, Holger Domsch¹ & Karolina Urton²

¹Fachhochschule Münster & ²Universität Münster

Hintergrund: Multiprofessionelle Kooperation an Schulen gilt als ausschlaggebende Bedingung für eine inklusive Schulentwicklung. Lütje-Klose und Urban (2014) schlagen hierfür ein Modell der kooperativen Prozesse vor, welches Ebenen professioneller Kooperation in inklusiven Settings hervorhebt. Neben anderen Professionen hat vor allem auch die Anzahl der Schulbegleitungen in den letzten Jahren in Schulen stetig zugenommen. Dennoch ist gerade die Kooperation zwischen Lehrkräften und Schulbegleitungen bisher strukturell ungeklärt (z.B. Lübeck/Demmer 2022). Im englischsprachigen Raum liegt bereits ein Review vor, welches die Wahrnehmung von Lehrkräften bezüglich der Arbeit mit Unterstützungskräften untersucht (Jackson et al. 2021).

Fragestellung: In der vorliegenden Studie wird der Frage nachgegangen, welche Faktoren sich aus Perspektive der Schulbegleitungen als förderlich/hinderlich für die Kooperation mit Lehrkräften identifizieren lassen und welche konkreten Auswirkungen die Kooperation auf Schüler:innen, Lehrkräfte und Schulbegleitungen hat.

Methode: Erstellt wird ein Systematic-Literature-Review, welches zunächst Studien aus dem deutschsprachigen Raum in den Blick nimmt. Es konnten 8 Studien identifiziert werden, deren Ergebnisse anhand des Ebenen Modells analysiert werden.

Ergebnisse: Auf jeder der Ebene lassen sich hinderliche sowie förderliche Faktoren identifizieren. Als förderlich angesehen wird beispielhaft Autonomie- und Selbstbestimmungsmöglichkeiten (individuelle Ebene), stetige Kommunikation (interaktionell), klare Tätigkeitsprofile (Sachebene), Offenheit der Schulleitung gegenüber Inklusion (institutionell) sowie Kontinuität der Hilfeleistung (kulturell-gesellschaftlich). In Bezug auf die konkreten Auswirkungen von Kooperation ließen sich aus den Studien keine Erkenntnisse generieren.

Bedeutung: Die Ergebnisse geben Hinweise für Schulen und Träger, was aus Sicht der Schulbegleitungen für eine gelingende Kooperation entscheidend ist. Die Auswirkungen von Kooperation auf Schüler:innen, Lehrkräfte und Schulbegleitungen stellt ein deutliches Desiderat dar, welches weiterer Forschung bedarf.

Keywords: Schulbegleitung, multiprofessionelle Kooperation, Ebenen kooperativer Prozesse, Review

Literatur

Jackson, C., Sharma, U., Odier-Guedj, D., & Deppeler, J. (2021). Teachers' perceptions of their work with teacher assistants: A systematic literature review. *Australian Journal of Teacher Education* (Online), 46(11), 69-88.

Lübeck A, & Demmer C. (2022). Unüberblickbares überblicken - Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In: Laubner M, Lindmeier B, Lübeck A, eds. *Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxishilfen. Pädagogik. 3., bearb. Auflage*. Weinheim : Beltz; 2022: 12-29.

Lütje-Klose, B., & Urban, M. (2014). Kooperation als wesentliche Bedingung inklusiver Schul- und Unterrichtsentwicklung. Teil 1: Grundlagen und Modelle inklusiver Kooperation. *Vierteljahrschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 83. Jg., 83(2).

12 Inklusion von Schüler*innen mit Migrationshintergrund in der Schuleingangsphase

Friederike van Zadelhoff¹

¹Universität zu Köln

Die Bedeutung der Inklusion von Schüler*innen mit Migrationshintergrund wird sowohl international als auch national v.a. aufgrund der hohen Anzahl von Kindern und Jugendlichen aus Einwandererfamilien in der Bevölkerung deutlich. Von der Gesamtbevölkerung Deutschlands haben im Jahr 2020 26,7 % der Menschen einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt, 2021). Der Migrationshintergrund birgt für Kinder und Jugendliche im Schulalter mannigfaltige Risikofaktoren für die psychische Gesundheit. So zeigen Studien, dass Migration in der Kindheit eine belastende Situation für die Entwicklung sein kann (Kouider, et al., 2014). Weiter sind Schüler*innen mit Migrationshintergrund prinzipiell eher von Bildungsbenachteiligung betroffen als Schüler*innen ohne Migrationshintergrund (Diefenbach 2008; Syring et al. 2017). Grundlegende Veränderungen für eine inklusive und vertrauensvolle Schulkultur schließen die Bereiche Schulorganisation, Pädagogik, Lehrplan und die pädagogische Sicht auf die Schüler*innen ein (Veck & Wharton, 2021). Folglich stellt der Fokus auf die Einstellungen und Handlungsstrategien pädagogischer Fachkräfte im Setting Schule bzgl. pädagogischen Wissens (Bromme 2001; König, 2012) eine hohe Relevanz dar. Basierend auf den systematischen Forschungsstand zu dem Themenfeld wurde eine explorative, vergleichende Studie im inklusiven Primarstufenbereich durchgeführt. Es wurden leitfadengestützte Experteninterviews (Meuser & Nagel, 2010) in vier

Grundschulen, in NRW mit dem Personal der Schuleingangsphase geführt, um die Hauptforschungsfrage: "Wie konstruiert das schulische Personal die Inklusion von Kindern mit Migrationshintergrund in der Schuleingangsphase?" zu beantworten. Die Ergebnisse sollen zur empirischen Fundierung interkultureller Ansätze und schulischer Inklusionsentwicklung sowie für die Professionalisierung von schulischen Fachkräften, im Rahmen der Gestaltung einer Fortbildungsmaßnahme genutzt werden.

Keywords: Inklusion, Migration, Interkulturelle Schulentwicklung, Lehrkräftefortbildung

13 Wissenschaftliche Evaluation intensivpädagogischer Förderung

Miriam Düvelmeyer¹, Tijs Bolz², Laura Ferreira González¹, Thomas Hennemann¹ & Tatjana Leidig¹
¹Universität zu Köln & ²Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Intensivpädagogik ist ursprünglich ein Konzept der Kinder- und Jugendhilfe. Bisher finden demnach vorrangig Konzepte und Forschungsergebnisse aus außerschulischen Settings (voll- und teilstationäre Kinder- und Jugendhilfe) im fachwissenschaftlichen Diskurs Berücksichtigung (Baumann & Macsenaere, 2021). In Nordrhein-Westfalen können für Schüler*innen, bei denen gemäß §15 AO-SF ein Bedarf an zusätzlicher Förderung über den festgestellten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FSP EsE) hinaus besteht, intensivpädagogisch ausgerichtete Angebote als "schulpflichterfüllende Maßnahme" (Baumann, 2021) eingerichtet werden. Der Kreis Kleve hat mit der intensivpädagogischen Maßnahme "U-turn" ein innovatives Angebot für Schüler*innen mit Unterstützungsbedarf im FSP EsE gemäß §15 AO-SF entwickelt. Das Forschungsprojekt intendiert neben der Untersuchung der Wirksamkeit und Prozessqualität der Maßnahme die wissenschaftlich fundierte Operationalisierung intensivpädagogischer schulischer Förderung im Kontext des FSP EsE und die Ableitung von Qualitätsstandards einschließlich der Definition des 'Erfolgs' unter Einbezug der Sichtweisen der unterschiedlichen Stakeholder. Orientiert am CIPP-Modell von Stufflebeam und Shinkfield (2003) erfolgt auf der Basis von Fragebögen, Interviews und Dokumentenanalysen eine Umfeldanalyse (Inputevaluation) sowie die Identifikation und Bewertung der Ressourcen des Systems (Kontextevaluation). Darüber hinaus werden die aktuelle Umsetzung der intensivpädagogischen Förderung analysiert (Prozessevaluation) und die bisherigen Ergebnisse vor dem Hintergrund der definierten Ziele bewertet (Outputevaluation). Aus den Ergebnissen werden Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung der Maßnahme sowie die Professionalisierung der Mitarbeiter*innen abgeleitet. Nach einer kurzen fachwissenschaftlichen Einordnung intensivpädagogischer Förderung sowie der Beschreibung des Projektes U-turn erfolgt ein Überblick über den Prozess der wissenschaftlichen Begleitung. Ausgehend von der Frage der Definition von 'Erfolg' in intensivpädagogischen Maßnahmen werden weiterführende Fragen zum Studiendesign sowie der Wirksamkeitsprüfung intensivpädagogischer Maßnahmen diskutiert.

Keywords: Intensivpädagogik, Intensivpädagogische Maßnahme, Evaluationskonzept

Literatur

Baumann, M. (2021). Intensivpädagogische Betreuungsformen zur Schulpflichterfüllung. In: H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion (S. 95-105). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.

Baumann, M. & Macsenaere, M. (2021). Bis an die Grenzen und einen Schritt weiter Aktueller Forschungsstand zur Jugendhilfe mit riskant agierenden jungen Menschen und "Systemspengern". *Unsere Jugend*, 73 (6), S. 242-252.

Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP Model for Evaluation. In: T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Hrsg.), *International Handbook*

14 LOCATE - Erfassung von niedrigschwelligen Störungsinterventionen und „low profile Classroom Management“ im Grundschulunterricht

Raphael Plutz¹, Markus Spilles¹ & Christian Huber¹

¹Bergische Universität Wuppertal

Ziel des Posters ist die Auseinandersetzung mit einem selbstentwickelten Beobachtungsbogen zum Classroom Management (CM) und die Überprüfung der testtheoretischen Gütekriterien des vorliegenden Instruments. In einer Querschnittstudie mit n = 35 Klassen (bzw. Lehrkräften) haben zwei zuvor geschulte Rater*innen das sogenannte „low profile“ Classroom Management (Helmke, 2007; Borich 2016; Rinne, 1982) (LPCM) mit Hilfe eines speziell zu diesem Zweck entwickelten Beobachtungsbogen eingeschätzt. Der verwendete Beobachtungsbogen wurden auf Grundlage bereits bestehender Verfahren sowie theoretischer Darstellungen des Konstrukts generiert (u.a. Borich, 2016; Eichhorn, 2015; Piwowar, 2013; Seethaler et al., 2021; Syring, 2017). Dabei kann angenommen werden, dass der Beobachtungsbogen eine repräsentative Darstellung des Einsatzes von LPCM im Grundschulunterricht darstellt. Die Interraterreliabilität wurde durch Korrelationskoeffizienten beurteilt, allerdings sollte das Verfahren aufgrund uneindeutiger Ergebnisse weiter diskutiert werden. Prämisse des LPCM ist das möglichst niedrigschwellige Reagieren auf kleinere Unterrichtsstörungen, sodass das Fortschreiten des Unterrichts nicht unterbrochen wird (Borich, 2016). Der social referencing theory (Feinman et al., 1992) entsprechend kann davon ausgegangen werden, dass öffentliches Lehrkraftfeedback von den Mitschüler*innen wahrgenommen wird und somit die soziale Akzeptanz des Feedback-empfangenden Kindes beeinflusst (Webster & Foschi, 1992; Nicolay & Huber, 2021). Insbesondere Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten sind damit bei einem sichtbaren reaktiven CM einem erhöhten Risiko ausgesetzt, dass die Mitschüler*innen dieses wahrnehmen. Dadurch sind sie gegebenenfalls auch verstärkt von sozialer Ausgrenzung in der Klassengemeinschaft betroffen. Anhand von Unterrichtsbeobachtungen soll das vermutete Wirkmodell überprüft werden. Als weitere Kontextvariablen wurden die Lehrkraft-rückmeldungen, soziale Akzeptanz, verschiedene Dimensionen von Classroom Management, Bullying und Viktimisierung sowie die individuelle Einschätzung der Lehrkraftbeziehung mit etablierten Verfahren erfasst.

Keywords: Classroom Management, Unterrichtsbeobachtung, Interraterreliabilität

Literatur

Borich, G. D. (2016). *Observation skills for effective teaching: research-based practice* (7. Aufl.). Taylor & Francis Group.

Eichhorn, C. (2015). Die Classroom-Management- Beobachtungs-Skala (CMBS): Ein effektives Instrument zur Unterrichtsbeobachtung. *die neue schulpraxis*, 85(2), 8–14.

- Feinman, S., Roberts, D., Hsieh, K.-F., Sawyer, D. & Swanson, D. (1992). A Critical Review of Social Referencing in Infancy. In S. Feinman (Hrsg.), *Social Referencing and the Social Construction of Reality in Infancy* (1. Aufl., S. 15–54). Springer New York.
- Helmke, A. (2007). Aktive Lernzeit optimieren - Was wissen wir über effiziente Klassenführung? *Pädagogik*(5), 46–50.
- Moreno, J. L. (1996). *Die Grundlagen der Soziometrie* (978-3-663-09720-4). VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-663-09720-4>
- Nicolay, P. & Huber, C. (2021). Wie Schulleistung und Lehrkraftfeedback die soziale Akzeptanz beeinflussen: Ergebnisse einer Experimentalstudie. *Empirische Sonderpädagogik*(1), 3–20.
- Piwowar, V. (2013). *Konzeptualisierung, Erfassung und Entwicklung von Kompetenzen im Klassenmanagement*. Freie Universität Berlin.
- Rinne, C. H. (1982). Low-Profile Classroom Controls. *The Phi Delta Kappan*, 64(1), 52–54.
- Seethaler, E., Kipman, U. & Streib, E. (2021). Unterrichtswahrnehmung aus Schüler und Lehrerperspektive: Befunde zum Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung. In K. Göbel, C. Wyss, K. Neubauer & M. Raaflaub (Hrsg.), *Quo vadis Forschung zu Schülerrückmeldungen zum Unterricht: Konzeptionelle Überlegungen und empirische Befunde zu Chancen und Herausforderungen* (S. 95–117). Springer Fachmedien.
- Syring, M. (2017). *Classroom Management : Theorien, Befunde, Fälle – Hilfen für die Praxis*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Webster, M. & Foschi, M. (1992). Social Referencing and Theories of Status and Social Interaction. In S. Feinman (Hrsg.), *Social Referencing and the Social Construction of Reality in Infancy* (1. Aufl., S. 269–294). Springer New York.

15 Die "richtige" Haltung entwickeln - Eine qualitativ-rekonstruktive Begriffsanalyse

Anna Gensler¹

¹Universität Münster

In der Forschung zum Lehrberuf sowie in der Bildungspolitik wird gefordert, dass Lehrer*innen eine professionelle Haltung entwickeln, die unter anderem als Bedingung für eine diversitätssensible Schulkultur und die erfolgreiche Umsetzung von Inklusion beschrieben wird (z.B. Schwer & Solzbacher, 2014; Syring, 2018). Die KMK formuliert in ihren Standards für die Lehrer*innenbildung die Erwartung, dass (angehende) Lehrkräfte eine „Haltung der Wertschätzung und Anerkennung von Diversität“ entwickeln und vermitteln, wobei sie zum einen ihre eigenen Werte und „Werthaltungen“ reflektieren und diese zum anderen als „selbstbestimmtes Urteilen und Handeln“ von Schüler*innen fördern sollen (KMK 2004, S. 10). Forschungstheoretisch wird der Begriff vielfach aufgegriffen – so argumentieren Rödel et al. (2022) in ihrem Manual, dass die Herausbildung von Haltungen durch die Stärkung eines Berufsethos als moralische Entscheidungs- und Bewertungsfähigkeit erfolgt und bereits im Studium von Lehramtsstudierenden eingeübt werden kann. In anderen Studien werden Lehrer*innenhaltungen als professionelle Handlungskompetenz (Baumert & Kunter, 2006), Einstellungen (Syring et al., 2018) oder Persönlichkeitsmerkmale (Kuhl et al., 2014; Hanfstingl, 2019) gefasst und vorausgesetzt. Deutlich wird eine Diskrepanz aus hoher Bedeutungszuschreibung und fehlender oder widersprüchlicher Explikation des Haltungsbegriffs. Um das Konstrukt theoretisch in der bestehenden Begriffsvielfalt zu verorten, auszuscharfen und das Forschungsfeld zu strukturieren, wurde die Kritische Diskursanalyse als ein qualitativ-rekonstruktives Studiendesign angewendet. Diese dient insbesondere dazu, die

normativen Vorstellungen des professionellen Lehrer*innenhandelns im Diskurs zu rekonstruieren. Das Poster präsentiert den methodischen Zugang sowie erste Ergebnisse.

Keywords: Diskursanalyse, Haltung, Professionalisierung, Lehrkräfte

Literatur

- Baumert, J. & Kunter, M. (2006). Stichwort: Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9, 469 – 520. <https://dx.doi.org/10.1007/s11618-006-0165-2>
- Hanfstingl, B. (2019). Haltung von Lehrkräften aus persönlichkeitspsychologischer Perspektive. In C. Rotter, C. Schülke & C. Bressler (Hrsg.), *Lehrerhandeln - eine Frage der Haltung?* (1. Auflage 2019, S. 53–69). Weinheim: Beltz Juventa.
- KMK - Kultusministerkonferenz (2004). Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004 i. d. F. vom 07.10.2022. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Standards-Lehrerbildung.pdf
- Kuhl, J., Schwer, C. & Solzbacher, C. (2014). Professionelle pädagogische Haltung: Versuch einer Definition des Begriffes und ausgewählte Konsequenzen für Haltung. In C. Schwer & C. Solzbacher (Hrsg.), *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff* (S. 107–120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rödel, S. S., Schauer, G., Christof, E., Agostini, E., Brinkmann, M., Pham Xuan, R. et al. (2022). Ethos im Lehrberuf. Manual zur Übung einer professionellen Haltung Zum Einsatz im hochschuldidaktischen Kontext. <https://doi.org/10.18452/24680>
- Schwer, C. & Solzbacher, C. (Hrsg.). (2014). *Professionelle pädagogische Haltung. Historische, theoretische und empirische Zugänge zu einem viel strapazierten Begriff*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Syring, M., Tillmann, T., Weiß, S. & Kiel, E. (2018). Positive Einstellung zur Inklusion – ablehnende Haltung zur Umsetzung in der Schule. Analyse des Widerspruchs durch Überprüfung eines aus der Heterogenitätsforschung adaptierten Messinstruments für die Inklusion an Lehramtsstudierenden. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 65(3), 206. <https://doi.org/10.2378/peu2018.art12d>

16 „Wissen schafft lehrKRAFT“ – Fortbildungsnuggets in Form von Podcasts. Eine qualitative Studie mittels Interviews.

Jennifer Karnes¹

¹Universität zu Köln

In einer sich ständig wandelnden Bildungslandschaft stehen Lehrkräfte vor der kontinuierlichen Herausforderung, ihre Unterrichtsmethoden zu überdenken und anzupassen (Lipowsky & Rzejak, 2021). Die hier präsentierten Ergebnisse beziehen sich auf eine Teilstudie aus dem Projekt „Wissen schafft lehrKRAFT“, welche die Integration von Podcasts in die Lehrkräftefortbildung untersucht.

Die Standards der Lehrkräftebildung, wie sie von der Kultusministerkonferenz (KMK) im Jahr 2019 formuliert wurden, bilden eine Grundlage für das Vorhaben. Diese benennen die Bedeutung kontinuierlichen Lernens und die aktive Beteiligung von Lehrkräften an der Schul- und Unterrichtsentwicklung. Kramarski und Michalsky (2009) zeichnen drei Dimensionen professionellen Wachstums auf und fassen hierunter das selbstregulierte Lernen, das pädagogische Wissen und die Einstellungen sowie die

Reflexionskompetenz der Lehrkraft im Bereich Lehren und Lernen. Leidig (2019) betont ergänzend, dass eine Kombination aus "Input-, Erprobungs- und Reflexionsphase" positive Auswirkungen auf die Auseinandersetzung mit Fortbildungsinhalten hat. In der vorliegenden Studie werden niedrigschwellige Fortbildungsnuggets in Form von Podcasts eingesetzt, ergänzt durch begleitende Materialien wie Artikel, Übungsanleitungen und dem Angebot des digitalen Austausches unter den Lehrkräften. Es wurde anhand der Analyse nach Kuckartz (2019) von leitfadengestützten Interviews untersucht, inwieweit diese Fortbildungsinhalte von den Lehrkräften genutzt und in ihren Unterricht integriert wurden. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass Podcasts als eine zeitlich flexible Fortbildungsmethode von den Lehrkräften positiv aufgenommen werden. Sie ermöglichen es ihnen laut eigener Aussage, ihr Wissen zu vertiefen und neue pädagogische Ansätze zu implementieren. Weiter bieten die Ergebnisse dieser Studie Einblicke in die Wirksamkeit von Podcasts als innovative Fortbildungsmethode für Lehrkräfte und tragen dazu bei, das Verständnis darüber zu vertiefen, wie digitale Ressourcen (on-demand) die berufliche Weiterentwicklung im Bildungsbereich unterstützen können.

Keywords: Podcast, Fortbildung, Professionalisierung, science-practice-gap, on-demand

Literatur

- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. & Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute.
- Kramarski, B. & Michalsky, T. (2009). Investigating preservice teachers' professional growth in learning environments. In: Journal of Educational Psychology. Vol. 101. No.1. 161- 175.
- Kultusministerkonferenz (2020): Ländergemeinsame Eckpunkte zur Fortbildung von Lehrkräften als ein Bestandteil ihrer Professionalisierung in der dritten Phase der Lehrerbildung; Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.03.2020.
- Leidig, T. (2019). Wie kann es gelingen? Professionalisierung von Lehrkräften auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem unter besonderer Berücksichtigung prozessbegleitender Fortbildungsangebote. Dissertation. Universität zu Köln.
- Lipowsky, F. & Rzejak D. (2021). Welche Art von Fortbildung wirkt? In B. Jungkamp & M. Pfafferott (Hrsg.), Was Lehrkräfte lernen müssen. Bedarfe der Lehrkräftebildung in Deutschland. (1.Aufl.). S. 11-18. Friedrich-Ebert-Stiftung.

17 Interventionsstudie: Aufklärungsvideo für Lehrkräfte zum Thema Epilepsie

Pawel R. Kulawiak¹

¹Universität Potsdam

Theoretischer Hintergrund

Psychosoziale Belastungen und eine eingeschränkte Lebensqualität können mit der Diagnose einer Epilepsie einhergehen (Petermann & Rau, 2007). Bei Kindern und Jugendlichen ist die Diagnose daher ein Risiko für die schulische Entwicklung (akademisch, psychisch und sozial). Auf Ebene der Lehrkräfte können drei Faktoren als Determinanten des schulischen Wohlbefindens von Schüler:innen mit Epilepsie angesehen werden: (1) Einstellungen der Lehrkräfte gegenüber schulischer Inklusion von Lernenden mit Epilepsie, (2) die Selbstsicherheit der Lehrkräfte in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Epilepsie und (3) das Fachwissen zum Krankheitsbild sowie zu den pädagogischen Bedürfnissen der Schüler:innen mit Epilepsie. In der inklusiven Schule können Lehrkräfte daher wichtige

Bezugspersonen und Entwicklungsbegleiter für Schüler:innen mit Epilepsie sein, sofern sie sich hinreichend auf den schulischen Alltag mit Kindern und Jugendlichen mit Epilepsie vorbereitet fühlen (positive Einstellungen, fundiertes Fachwissen und Gefühle der Selbstsicherheit in der pädagogischen Arbeit mit Schüler:innen mit Epilepsie). Umfragen mit Lehrkräften verdeutlichen aber, dass Unsicherheiten, medizinisches Falschwissen und ungünstige Einstellungen zum Thema Epilepsie in Teilen vorhanden sind (Jones et al., 2018).

Fragestellung

Können Einstellungen, Fachwissen und Gefühle der Selbstsicherheit zum Thema "Schüler:innen mit Epilepsie" mittels eines Aufklärungsvideos zum Krankheitsbild positiv beeinflusst werden?

Methode / Ergebnisse und ihre Bedeutung

Die Wirksamkeit des Aufklärungsvideos (https://www.youtube.com/watch?v=-Ao4_eM-pPc&t=6s) soll mittels einer Interventionsstudie erforscht werden (z.B. post-test-only control-group design). Am Poster soll eine Diskussion zum geplanten Studiendesign und zur Methodik erfolgen. Zudem soll eine Diskussion zur Relevanz möglicher Studienergebnisse stattfinden.

Literatur

Petermann, F., & Rau, J. (2007). Epilepsien im Jugendalter—Psychosoziale Anpassung und Krankheitsbewältigung. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 55(3), 177–184. <https://doi.org/10.1024/1661-4747.55.3.177>

Jones, C., Atkinson, P., Helen Cross, J., & Reilly, C. (2018). Knowledge of and attitudes towards epilepsy among teachers: A systematic review. *Epilepsy & Behavior*, 87, 59–68. <https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2018.06.044>

18 Erste explorative Ergebnisse zur genderbezogenen Professionalisierung im Kontext einer inklusionsorientierten Lehrer*innenbildung

Sarah Lamb¹, Teresa Sartor, Jana York¹ & Jörg-Tobias Kuhn¹

¹Technische Universität Dortmund

Deutschland hat sich durch die Ratifizierung der UN-BRK verpflichtet, ein inklusives Schulsystem zu etablieren. Dies beinhaltet u.a. das Recht aller Schüler*innen auf hochwertige Bildung, unabhängig von ihrem Geschlecht (Salamanca Erklärung der UNESCO, 1994). Damit ist die Förderung genderbezogener Kompetenzen angehender Lehrkräfte eine zentrale Aufgabe der universitären Lehrer*innenbildung (KMK, 2016). Doch dieser Diversitätsbereich wurde im Kontext schulischer Inklusion vergleichsweise selten betrachtet (z.B. Hannover & Wolter, 2021). Das Projekt DoProfil an der Technischen Universität Dortmund, gefördert seit 2016, beschäftigt sich u.a. mit der geschlechts- und genderbezogenen Professionalisierung angehender Lehrkräfte. Bspw. wurde ein Wissenstest entwickelt (Heyder et al., 2018; Steinmayr et al., 2022), der u.a. das pädagogisch-psychologische Wissen über Geschlecht erfasst (Heyder et al., 2018).

Dieser Beitrag zielt darauf ab, den Status Quo der genderbezogenen Professionalisierung abzubilden. Eine quantitative Fragebogenerhebung quantifizierte die Professionalisierung anhand universitärer Lerngelegenheiten, selbsteingeschätztem Wissen zu Geschlecht und sexueller Orientierung sowie pädagogisch-psychologischem Faktenwissen zum Thema Geschlecht. Analysiert wurde, ob Unterschiede in der genderbezogenen Professionalisierung zwischen Studierenden unterschiedlicher Lehrämter und

Studienabschnitte existieren, ob das deklarative Faktenwissen mit selbsteingeschätztem Wissen und den Lerngelegenheiten zusammenhängt und ob selbsteingeschätztes Wissen und universitäre Lerngelegenheiten prädiktiv für das deklarative Faktenwissen der Studierenden sind. Die Ergebnisse zeigten, dass Masterstudierende im Durchschnitt mehr Fragen im Wissenstest beantworteten als Bachelorstudierende. Lerngelegenheiten zum Thema Geschlecht waren prädiktiv für das Faktenwissen, was auf die Bedeutung der universitären Lehrer*innenbildung hinweist. Auffällig war, dass sich die Grundschullehramtstudierenden deskriptiv und teilweise inferenzstatistisch abgesichert von den anderen Lehramtsgruppen durch eher niedriges ausgeprägtes Wissen und wenigen Lerngelegenheiten abhoben.

Keywords: Genderbezogene Professionalisierung, angehende Lehrkräfte, Inklusion, Wissen und Lerngelegenheiten

Literatur

- Hannover, B. & Wolter, I. (2021). Schule und Geschlecht. In T. Hascher T.-S. Idel W. Helsper (Hrsg.), Handbuch Schulforschung (S. 1-21). Springer.
- Heyder, A., Vaskova, A., Hußmann, A. & Steinmayr, R. (2018). Wissen von angehenden Lehrkräften zu Diversität im Kontext schulischer Inklusion. Die Entwicklung eines Wissenstests und erste Ergebnisse. In S. Hußmann & B. Welzel (Hrsg.), DoProfil – das Dortmunder Profil für inklusionsorientierte Lehrerinnen- und Lehrerbildung (S. 267-278). Waxmann.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2016). Leitlinien zur Sicherung der Chancengleichheit durch geschlechtersensible schulische Bildung und Erziehung. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Geschlechtersensible-schulische_Bildung.pdf
- Steinmayr, R., Heyder, A. & Tometten, L. (2022). DiWi. Test zum Wissen über verschiedene Diversitätsbereiche von (angehenden) Lehrkräften [Verfahrensdokumentation, Fragebogen Lang- und Kurzversion, Auswertungssyntax]. In Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), Open Test Archive. ZPID. <https://doi.org/10.23668/psycharchives.5136>
- UNESCO (1994). Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse (angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“, Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994)

19 Schulische Inklusion 2014 und 2022: Was hat sich bei Lehrkräften verändert?

Henrike Mentel¹, Natalie Förster², Boris Forthmann¹ & Elmar Souvignier¹

¹Universität Münster & ²Bergische Universität Wuppertal

Inklusion wird – nicht zuletzt seit Inkrafttreten der Behindertenrechtskonvention 2009 – in zunehmendem Maße in der schulischen Praxis realisiert. Als Hauptakteure beeinflussen Lehrkräfte und ihre individuellen Merkmale maßgeblich die Umsetzung von Inklusion im Klassenraum (z.B. Savolainen et al., 2012). Gleichzeitig gilt, dass Lehrkräfte in der Umsetzung mit strukturellen, gesellschaftlichen und persönlichen Veränderungen des letzten Jahrzehnts konfrontiert sind. Anhand der Theorie des geplanten Verhaltens (Ajzen, 1991) untersucht die Studie Einstellungen, Selbstwirksamkeit, subjektive Norm und Verhaltensintentionen der Lehrkräfte im inklusiven Kontext. Genauer wird der Frage nachgegangen, wie sich diese Lehrkräftemerkmale zwischen 2014 und 2022 verändert haben, inwiefern diese die inklusive Verhaltensintention vorhersagen und ob sich ihre Vorhersagekraft für die Verhaltensintention

zwischen 2014 und 2022 verändert hat. In einer online Kohortenstudie wurden 2014 (N = 231) und 2022 (N = 311) Lehrkräfte und sonderpädagogische Fachkräfte zu ihren Einstellungen (Kunz et al., 2010), Selbstwirksamkeit (Schwarzer & Schmitz, 1999), subjektiven Normen (eigenkonstruiert) und Verhaltensintentionen (eigenkonstruiert) befragt. Da aus Theorie und Empirie keine eindeutigen Hypothesen zu den Veränderungsmustern abgeleitet werden konnten, wurde nach dem informationstheoretischen Ansatz ein kompetitiver Test verschiedener Hypothesen durchgeführt. Im Ergebnis zeigt sich starke Evidenz für einen Anstieg der subjektiven Norm, während Einstellungen und Selbstwirksamkeit eher unverändert blieben. Zudem zeigte sich eine gestiegene Relevanz der Selbstwirksamkeit zur Vorhersage der Verhaltensintentionen. Die Ergebnisse liefern zum einen Erkenntnisse über die (zögerliche) Umsetzung von Inklusion aus Sicht der Lehrkräfte und zum anderen geben sie Hinweise darauf, dass die Selbstwirksamkeit der Lehrkräfte ein wesentlicher Ansatzpunkt zur Verbesserung des Implementationsprozesses ist.

Keywords: Inklusion, Theorie des geplanten Verhaltens, Lehrkräfteeinstellungen, Selbstwirksamkeit, Informations-theoretischer Ansatz

Literatur

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Kunz, A., Luder, R., & Moretti, M. (2010). Die Messung von Einstellungen zur Integration (EZI). *Empirische Sonderpädagogik*, 3(5), 83-94.
- Savolainen, H., Engelbrecht, P., Nel, M., & Malinen, O. P. (2012). Understanding teachers' attitudes and self-efficacy in inclusive education: Implications for pre-service and in-service teacher education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 51-68. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613603>
- Schwarzer, R. & Schmitz, G.S. (2002). WirkLehr. Skala Lehrer-Selbstwirksamkeit. In Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), Open Test Archive. Trier: ZPID.

20 Schulen in sozial benachteiligten Lagen als Arbeitsplatz von angehenden Lehrkräften – Vorstellung eines Forschungsvorhabens

Tabea Meierjohann¹, Jannis Bosch¹ & Karolina Urton¹

¹Universität Münster

Schulen in sozial benachteiligten Lagen weisen hinsichtlich der sozialen Zusammensetzung ihrer Schüler*innenschaft in der Regel eine Vielzahl an Schüler*innen auf, die in der Bildungsforschung als besonders betroffen von Bildungsbenachteiligung gelten: sozioökonomisch benachteiligte Schüler*innen, Schüler*innen mit Migrationshintergrund und Schüler*innen mit einem Förderschwerpunkt Lernen, Sprache oder Emotionale und Soziale Entwicklung (Schräpler & Jeworutzki, 2021). Aufbauend auf einem weiten Inklusionsverständnis ergibt sich an diesen Schulen ein besonderer Auftrag nach Unterstützung von Teilhabe und Abbau von Bildungsbenachteiligung (Rott, 2022; Saalfrank & Zierer, 2017), sodass gerade hier fachlich wie pädagogisch qualifizierte Lehrkräfte benötigt werden. Jedoch zeigt sich, dass insbesondere diese Schulen Schwierigkeiten bei der nachhaltigen Lehrkräftegewinnung haben (Helbig & Nikolai, 2019; Palma-Vasquez et al., 2022) – eine Tendenz, die der prognostizierte Lehrkräftemangel noch zuspitzen könnte. Um die Attraktivität dieser Schulen zu steigern, besteht neben eher

extrinsisch geprägten Anreizsystemen (z.B. finanzielle Anreize) deshalb auch die Idee, bereits im Rahmen des Studiums stärker auf die Arbeit an eben solchen Schulen vorzubereiten (Ronfeldt et al., 2016). In diesem Kontext wird deshalb die Frage relevant, ob und inwiefern angehende Lehrkräfte die Intention aufweisen, an einer Schule in sozial benachteiligter Lage zu arbeiten und welche Faktoren diese Intention beeinflussen, was sowohl im internationalen als auch insbesondere im nationalen Raum bislang allerdings wenig bis kaum untersucht wurde. Das Dissertationsprojekt widmet sich diesem Desiderat, indem in einem ersten Schritt eine Fragebogenerhebung mit integriertem faktoriellen Survey durchgeführt werden soll. Das Poster stellt das Forschungsvorhaben vor und lädt zur Diskussion ein.

Keywords: Schulen in benachteiligten Lagen, Intention, angehende Lehrkräfte

Literatur

- Helbig, M., & Nikolai, R. (2019). Bekommen die sozial benachteiligten Schüler*innen die „besten“ Schulen? Eine explorative Studie über den Zusammenhang von Schulqualität und sozialer Zusammensetzung von Schulen am Beispiel Berlins. Discussion Paper P-2019-002. Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung. <https://bibliothek.wzb.eu/pdf/2019/p19-002.pdf>
- Palma-Vasquez, C., Carrasco, D., & Tapia-Ladino, M. (2022). Teacher Mobility: What Is It, How Is It Measured and What Factors Determine It? A Scoping Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(4), 2313. <https://doi.org/10.3390/ijerph19042313>
- Ronfeldt, M., Kwok, A., & Reininger, M. (2016). Teachers' Preferences to Teach Underserved Students. *Urban Education*, 51(9), 995-1030. <https://doi.org/10.1177/0042085914553676>
- Rott, D. (2022). Heterogenität in der Schule. Verhandlung strittiger Begrifflichkeiten im Handlungsfeld Schule. In C. Fischer & D. Rott (Hrsg.), *Individuelle Förderung – Heterogenität und Handlungsperspektiven in der Schule* (S. 13-26). Waxmann. <https://doi.org/10.36198/9783838559193>
- Saalfrank, W.-T. & Zierer, K. (2017). *Inklusion*. Brill | Schöningh. <https://doi.org/10.36198/9783838545417>
- Schräpler, J.-P., & Jeworutzki, S. (2021). Konstruktion des Sozialindex für Schulen in Nordrhein-Westfalen. ZEFIR-Materialien Band 14. http://www.zefir.ruhr-uni-bochum.de/mam/content/materialien_band_14_konstruktion_des_sozialindex_fuer_schulen_in_nrw.pdf

21 RehaLand - Die digitale Landkarte der Rehabilitationspädagogik: Evaluation einer Lehr-Lern-Innovation zum Theorie-Praxistransfer

Winkelkotte, Frederik¹, Garcia-Vogt, Valerie¹, Grengel, Michelle¹, Lueg, Marie-Christin¹, Möhring, Michéle¹ & Elstrodt-Wefing, Nadine¹

¹Technische Universität Dortmund

Hintergrund: In den letzten Jahren wurde der Studiengang Rehabilitationspädagogik neben Schwerpunkten auf Technologisierung und Digitalisierung insbesondere auch stärker wissenschaftlich ausgerichtet. Zu Beginn des Bachelorstudiums stehen manche Studierende vor der Herausforderung, diese Inhalte mit ihren Erwartungen an eine vermeintlich klassisch-pädagogisch geprägte Praxis zu verknüpfen. Im durch die Stiftung Innovation in der Hochschullehre geförderten Projekt RehaLand - Die digitale Landkarte der Rehabilitationspädagogik wurde eine Lehr-Lern-Innovation entwickelt, die eine gedankliche Brücke zwischen rehabilitationspädagogischer Wissenschaft und Praxis bilden soll.

Methode: Auf Basis einer systematischen Literaturrecherche zur Stimulumentwicklung wurde eine umfassende Interviewstudie durchgeführt (N = 30 Einzelinterviews mit Expert*innen aus der rehabilitationspädagogischen Praxis und N = 4 Fokusgruppen mit N = 16 Forschenden an deutschen rehabilitationswissenschaftlichen Fakultäten) und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Ergebnisse: Aus den Ergebnissen wurden Inhalte für 10 Erklärvideos zu den Berufsfeldern der Rehabilitationspädagogik und 8 praxisbezogene Fallbeispiele abgeleitet. Eingebettet als ‚digitale Landkarte‘ in die Lernplattform Moodle, bieten die Materialien eine multimodale, interaktive und problemorientierte Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Themen in der rehabilitationspädagogischen Praxis.

Ausblick: Die erste Erprobung von RehaLand im Wintersemester 2023/24 wird durch eine multimethodische Evaluation begleitet. Neben einer Erfassung absoluter Aufrufhäufigkeiten und der Akzeptanz der Nutzenden (Venkatesh, 2003) werden in einem Prä-Post-Follow-Up-Design quasiexperimentell die Unterschiede hinsichtlich des Verständnisses von Zusammenhängen zwischen Wissenschaft und Praxis, der Studienmotivation sowie Lernstrategien zwischen Studierenden mit verschiedenen Nutzungsgewohnheiten zu verschiedenen Messzeitpunkten erhoben. Verknüpft werden diese Ergebnisse mit qualitativen Daten aus offenen Antwortformaten. Neben der Vorstellung der Lehr-Lern-Innovation soll das Poster Anlass geben, die Evaluationsmethoden sowie Chancen und Grenzen der Evaluation zu diskutieren.

Keywords: Rehabilitationspädagogik; Theorie-Praxistransfer; Lehr-Lern-Innovation; Evaluation; Studierend motivation

Literatur

Venkatesh, V., Morris, M. G. & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology. Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425-478. <https://doi.org/10.2307/30036540>

22 Effekte der Begrüßungsmethode Positive Greetings at the Door auf die Lehrkraft-Lernenden-Beziehung (entfällt)

Madeleine Morhardt¹, Michael Paal¹, Eva Kemler¹ & Anna-Maria Hintz¹

¹Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Problematisches Verhalten von Schüler:innen kann sich negativ auf ihren akademischen Lernerfolg auswirken (Spilt, Hugh & Kwok, 2012). Insbesondere konfliktreiche Schüler:in-Lehrkraft-Beziehungen tragen zu deren Entstehung und Aufrechterhaltung bei (z. B. Roorda et al., 2014). Oft fehlt es den Lehrkräften an Wissen über präventive und wirksame Interventionen zur Bewältigung von Verhaltensproblemen im Klassenzimmer (Hennemann et al., 2015). Positive Greetings at the Door (PGD; Cook et al., 2018) ist eine präventive pädagogische Intervention zur Verringerung des Auftretens von störendem Verhalten zu Beginn einer Schulstunde (z. B. Allday & Pakurar, 2007). Es gibt Hinweise darauf, dass PGD die Lehrkraft-Lernenden-Beziehung verbessern kann (Cook et al., 2018, S. 3); bisherige Studien haben diese Variable jedoch nicht empirisch untersucht. Zudem gibt es bisher keine veröffentlichten Studien, die PGD in (vor-)schulischen Settings in Deutschland evaluiert haben. Ziel dieser Studie ist es, den Effekt von PGD auf die Lernenden-Lehrkraft-Beziehung in einem randomisierten Kontrollgruppendesign mit zwei Klassen einer Grundschule und zwei Klassen einer Vorschule in Hamburg zu untersuchen. PGD wurde über vier Wochen täglich zu Beginn des Unterrichts in einer Grundschul- und einer

Vorschulklasse durchgeführt. In einer Prä- und Posterhebung wurde unter anderen die Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung mit zwei Fragebögen (STRS; Milatz et al., 2014; FEES 1-2 (GA), Rauer & Schuck, 2003) erfasst und ausgewertet. Erste Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die Lehrkraft-Schüler:innen-Beziehung durch PGD verbessert hat. Ziel dieses Posters ist es, den Implementierungsprozess der Studie vorzustellen und die Auswirkungen der angepassten Version der PGD auf die Schüler-Lehrer-Beziehung zu diskutieren. Darüber hinaus werden Limitationen und Implikationen für die Forschung sowie für die Praxis erörtert.

Keywords: Schüler:in-Lehrkraft-Beziehung, Classroom Management, Prävention

Literatur

- Allday, R. A., & Pakurar, K. (2007). Effects of teacher greetings on student on-task behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40, 317-320.
- Cook, C. R., Fiat, A., Larson, M., Daikos, C., Slemrod, T., Holland, E. A., ...Renshaw, T. (2018). Positive Greetings at the Door: Evaluation of a Low-Cost, High-Yield Proactive Classroom Management Strategy. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20 (3), 149–159.
- Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann, K. (2015). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2003). FEES 1-2. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen. Göttingen: Beltz Test GmbH.

23 Effekte sonderpädagogischer Diagnosen im Förderschwerpunkt Lernen auf die Leistungserwartungen von Lehrkräften

Linda Kashikar¹, Michael Grosche¹ & Timo Lücke²

¹Bergische Universität Wuppertal & ²Universität Graz

Leistungserwartungen von Lehrkräften beeinflussen die Leistung von Schüler*innen (Johnston, Wildy & Shand, 2019). Obwohl Leistungserwartungen generell auf den früheren Leistungen von Schüler*innen basieren (de Boer, Bosker & van der Werf, 2010), beeinflusst auch die (vermutete) Gruppenzugehörigkeit von Schüler*innen die Erwartungen von Lehrkräften (Lorenz, Gentrup, Kristen, Stanat & Kogan, 2016; Tobisch & Dresel, 2017). Oft wird angenommen, dass dies mit der Aktivierung von Stereotypen aufgrund diagnostischer Labels in Verbindung steht (Link & Phelan, 2001). Internationale Studien haben gezeigt, dass Lehrkräften niedrige Erwartungen an die Leistungen von Schüler*innen haben, die als 'learning disabled' gelabelt sind, als an vergleichbare Schüler*innen ohne dieses Label (Shifrer, 2013; Whitley, 2010; Woodcock, 2014). Dies konnten wir in einer vorigen Studie für das Label 'Lernbehinderung' bereits replizieren (Kashikar, Soemers, Lücke & Grosche, in Vorb.). Die aktuelle Studie untersucht, ob sich dieser Effekt neben dem Label 'Lernbehinderung' auch für das Label 'sonderpädagogischer Förderbedarf im Lernen' zeigt und ob es diesbezüglich Unterschiede zwischen Regelschullehrkräften und Sonderpädagog*innen gibt. Zudem gehen wir der Frage nach, ob diese Labels ausgeprägtere Stereotype bewirken. In einem experimentellen Design lasen N = 415 Teilnehmer*innen die Beschreibung eines fiktiven Kindes mit Lernschwierigkeiten, das nur in den Experimentalgruppen als 'lernbehindert' bzw. als 'mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen' bezeichnet wurde. Es

zeigte sich, dass nur das Label 'Lernbehinderung', nicht aber das Label 'sonderpädagogischer Förderbedarf im Lernen' einen negativen Einfluss auf die weiter in der Zukunft liegenden Leistungserwartungen (z.B. auf den erwarteten Schulabschluss) hat. Zudem konnte festgestellt werden, dass Sonderpädagog*innen teilweise niedrigere Leistungserwartungen haben. Es zeigten sich keine Unterschiede in Bezug auf die Stereotype zwischen der Kontrollgruppe ohne Label und den Experimentalgruppen. Die Ergebnisse werden in den internationalen Forschungsstand eingeordnet und im Hinblick auf weitere Forschung sowie praktische Implikationen diskutiert.

Keywords: learning disabilities, label, teachers' expectations, stereotypes, judgement

Literatur

- De Boer, H., Bosker, R. J. & van der Werf, M. P. C. (2010). Sustainability of teacher expectation bias effects on long-term student performance. *Journal of Educational Psychology*, 102(1). <https://doi.org/10.1037/a0017289>
- Johnston, O., Wildy, H. & Shand, J. (2019). A decade of teacher expectations research 2008–2018: Historical foundations, new developments, and future pathways. *Australian Journal of Education*, 63(1), 44–73. <https://doi.org/10.1177/0004944118824420>
- Kashikar, L., Soemers, L., Lüke, T. & Grosche, M. (in Vorb). The 'Learning Disability' label, attitude towards inclusion, and teachers' performance expectations – a randomized experimental study with regular and special education teachers.
- Link, B. G. & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual Review of Sociology*, 27, 363–385. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>
- Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P. & Kogan, I. (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68, 89–111. <https://doi.org/10.1007/s11577-015-0352-3>
- Shifrer, D. (2013). Stigma of a Label: Educational expectations for high school students labeled with learning disabilities. *Journal of Health and Social Behavior*, 54, 462–480. <https://doi.org/10.1177/0022146513503346>
- Tobisch, A. & Dresel, M. (2017). Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgments and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. *Social Psychology of Education*, 20, 731–752. <https://doi.org/10.1007/s11218-017-9392-z>
- Whitley, J. (2010). Modelling the influence of teacher characteristics on student achievement for Canadian students with and without learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 25(3), 88–97.
- Woodcock, S. (2014). Attributional beliefs of Canadian trainee teachers toward students with a learning disability. *Alberta Journal of Educational Research*, 60, 119–134.

24 Kognitive Profile anhand des CFT 1-R bei Kindern mit und ohne Lernbeeinträchtigung.

Gunnar Bruns¹

¹Bergische Universität Wuppertal

Der Culture Fair Test (CFT 1-R, Weiß & Osterland, 2012) ist u.a. in der sonderpädagogischen Diagnostik ein häufig eingesetztes Instrument zum Screening der kognitiven Grundfertigkeiten. Der Test besteht aus zwei Testhälften mit jeweils drei Subskalen, wobei die erste Testhälfte vorrangig auf

Verarbeitungsgeschwindigkeit abzielt, und die zweite Testhälfte eher typischen Matrizentests entspricht. Für jeden Subtest wird eine standardmäßige Bearbeitungszeit (zwischen 1-3 Minuten) und eine Zusatzzeit (zwischen 20-60 Sekunden) vorgegeben. Heine et al. (2018) haben die Messäquivalenz zwischen Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen, die an verschiedenen Förderorten beschult werden, überprüft. Darüber hinaus wurde aber bisher nicht untersucht, a) ob die Leistungsprofile von Kindern mit Lernbeeinträchtigung und nach mentalem Alter gematchten Kindern vergleichbar sind; und b) ob die Zusatzzeit überhaupt von Nutzen ist und ob sie ggf. differenziell genutzt wird. Die untersuchte Stichprobe umfasst n = 91 Kinder mit Lernbeeinträchtigung und n = 146 Kinder der unbeeinträchtigten Kontrollgruppe. Die Gruppen sind hinsichtlich des Gesamtscores auf Rohwert-Ebene vergleichbar, wobei sie sich im chronologischen Alter aufgrund des Mental Age Match Designs deutlich unterscheiden. Erste Ergebnisse zeigen, dass Kinder mit Lernbeeinträchtigung in der ersten Testhälfte besser und in der zweiten Testhälfte dagegen schlechter als die Kontrollgruppe abschneiden. Von der Zusatzzeit profitieren beide Gruppen nur geringfügig aber ohne gruppenspezifische Unterschiede. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der häufig als Nachteilsausgleich praktizierten Zeitverlängerung kritisch diskutiert.

25 Bereichsspezifität und Kontrasteffekte bei akademischen selbstbezogenen Kognitionen: Wie unterscheidet sich die Selbsteinschätzung bei verschiedenen Gruppen von Lernschwierigkeiten?

Marcia Klinger¹ & Janin Brandenburg¹

¹Technische Universität Dortmund

Selbsteinschätzungen wie das akademische Selbstkonzept stützen sich sowohl auf Vergleiche einer Person mit Anderen (soziale Vergleiche) als auch Vergleiche der eigenen Fähigkeiten in verschiedenen Bereichen (dimensionale Vergleiche). Durch dimensionale Vergleiche werden Leistungen in verschiedenen Fächern einander gegenübergestellt, was zu Kontrasteffekten führen kann (Marsh, 1986). Die Bereichsspezifität des Selbstkonzeptes wurde im Kindes- und Jugendalter sowohl für Individuen mit als auch ohne Lernschwierigkeiten bereits vielfach belegt (Valentine et al. 2004). Inwieweit die Bereichsspezifität der Selbsteinschätzungen bei Personen mit und ohne Lernschwierigkeiten jedoch bis ins Erwachsenenalter bestehen bleiben und welche Rolle Kontrasteffekte bei isolierten Formen von Lernschwierigkeiten spielen, ist bisher verhältnismäßig wenig erforscht. Daran anknüpfend untersucht diese Studie Gruppenunterschiede zwischen jungen Erwachsenen (Altersrange: 18-20 Jahre) mit isolierten oder kombinierten Lernschwierigkeiten im Lesen, in Rechtschreibung und/oder in Mathematik (N=151, davon ca. 30 pro Gruppe) und jungen Erwachsenen ohne Lernauffälligkeiten (N=72) in Hinblick auf ihr akademische selbstbezogenen Kognitionen und deren Bereichsspezifität. Durch eine vorausgegangene Studie im Jahr 2011 liegen von den teilnehmenden jungen Erwachsenen Daten der akademischen Selbstkonzepte im Bereich Mathematik, Lesen und Rechtschreiben aus dem Grundschulalter vor, welche damals eine große Bereichsspezifität aufwiesen. Erste Ergebnisse der aktuellen Erhebung im jungen Erwachsenenalter zeigen zum einen das Bestehenbleiben bereichsspezifischer Selbsteinschätzungen bei jungen Erwachsenen. Zum anderen deuten die mathematischen Selbstkonzepte der jungen Erwachsenen mit (ehemaligen) Schwächen im Schriftsprachbereich Kontrasteffekte an, da ihr mathematisches Selbstkonzept sogar bedeutsam größer ausfällt als das der Kontrollgruppe. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der Veränderungen der selbstbezogenen Kognitionen der Personen im Längsschnitt diskutiert.

Keywords: Lernschwierigkeiten, Selbstkonzept

Literatur

- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L. & Cooper, H. (2004). The Relation Between Self-Beliefs and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review. *Educational Psychologist*, 39(2), 111-133.

26 Zielgruppe „Förderschwerpunkt Lernen“: Ein Blick auf die tatsächlich untersuchte Zielgruppe im Förderschwerpunkt Lernen

Theresa M. Steiner¹ & Timo Lüke¹

¹Universität Graz

Die Verwendung von Förderschwerpunkten, wie dem Förderschwerpunkt Lernen (FS L), ist im deutschsprachigen Raum nach wie vor eine gängige Praxis. In Deutschland waren im Schuljahr 2021/22 590.116 Lernende mit sonderpädagogischem Förderbedarf registriert, wobei der größte Anteil mit etwa 39% (232.888 Schüler*innen) auf den FS Lernen entfielen (KMK, 2022). Trotz dieser großen relativen Bedeutung des Förderschwerpunkts herrscht keine Einigkeit über die genaue Definition und in der schulischen Praxis auch die diagnostischen Kriterien. Im deutschsprachigen Diskurs wird in erster Linie von einem "umfassenden Schulversagen" (KMK, 1999) gesprochen, dass es den Lernenden unmöglich macht, die Ziele des Unterrichts zu erreichen (Grünke & Grosche, 2014). Die genauen Kriterien dafür sind jedoch nicht einheitlich festgelegt und lassen viel Raum für Interpretation zu (z. B. Käter et al., 2016, S. 265). Angesichts der Unklarheiten in den Definitionen und der Abgrenzung des Förderbereichs Lernen zielt unser Projekt darauf ab, die in der empirischen Forschung tatsächlich untersuchte Gruppe zu beschreiben, die in Studien zum "Förderschwerpunkt Lernen" adressiert werden. Zur Annäherung an diese Forschungsfrage wurde eine erste systematische Literaturrecherche und Kategorisierung durchgeführt. Die Präsentation dient als erste Diskussionsgrundlage und zeigt erste Ergebnisse. Sie soll zugleich den Ausgangspunkt für ein weiterführendes Projekt bilden, das sich mit diesem Thema vertieft auseinandersetzen wird und für das wir Kooperationspartner*innen gewinnen möchten.

Literatur

- Grünke, M. & Grosche, M. (2014). Lernbehinderung. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 76–89). Hogrefe.
- Käter, C., Melzer, C., & Hillenbrand, C. (2016). Moralische Urteilsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen und Haupt- und Realschulen. Eine empirische Vergleichsstudie. In *Empirische Sonderpädagogik* 3, S. 262–278.
- KMK. (2022). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen 2021/2022. Statistik*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2021.pdf
- KMK. (1999). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 01.10.1999. Verfügbar unter <https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2000/sopale.pdf>

27 Mathematische Basiskompetenzen ressourcenschonend messen – Vergleich zweier Testformate

Sarah Schulze¹ & Jan Kuhl¹

¹Technische Universität Dortmund

Testaufgaben stellen – ebenso wie Lernmaterialien und Lernsettings – hohe Anforderungen an die Informationsverarbeitung von Schüler*innen. Die empirische Forschung befasst sich seit langem mit der kognitiven Belastung beim Lernen und Problemlösen und mittlerweile liegen theoretische Modelle zur kognitiven Belastung vor (z.B. Cognitive Load Theory, Chandler & Sweller, 1991; Sweller, 1989). Zudem wurden auf dieser Basis Gestaltungsprinzipien formuliert, an denen Unterricht und Lernmaterialien ausgerichtet werden sollten (z.B. Hecht, 2014; Krajewski & Ennemoser, 2010). Ziel ist stets, die limitierten kognitiven Ressourcen effizient zu nutzen, sodass Lernbarrieren vermieden werden. Zu einzelnen Effekten, die z.B. im Rahmen der Cognitive Load Theory beforscht wurden, liegt zahlreiche Evidenz vor (Sweller & Chandler, 1991). Für ökologisch valide schulische Settings sowie für diagnostische Fragestellungen liegen allerdings kaum Befunde vor. Daher wurde in der vorliegenden Arbeit ein standardisierter Test zur Erfassung mathematischer Basiskompetenzen nach ressourcenschonenden Prinzipien adaptiert und in einem 2-Gruppen-Design (N = 261, M = 6.95 Jahre) geprüft, inwiefern sich die Adaption auf die Testleistung auswirkt. Zusätzlich wurden Arbeitsgedächtnis und inhaltspezifisches Wissen in Mathematik als Kontrollvariablen erfasst. Die regressionsanalytischen Ergebnisse bilden einen signifikanten Effekt der Bedingung zu Gunsten der ressourcenschonenden Adaption ab. Wir diskutieren die Ergebnisse in Hinblick auf Implikationen für die schulische Praxis.

Literatur

- Chandler, P. & Sweller, J. (1991). Cognitive load theory and the format of instruction. *Cognition and Instruction*, 8(4), 293–332. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0804_2
- Hecht, A. T. (2014). Ressourcenorientierte Lernförderung in der Grundschule: der Einfluss des Aufgabendesigns auf die Übungsleistungen von Zweitklässlern in Rechtschreiben und Mathematik. Dissertation.
- Krajewski, K. & Ennemoser, M. (2010). Die Berücksichtigung begrenzter Arbeitsgedächtnisressourcen in Unterricht und Lernförderung. In H.-P. Trolldenier, W. Lenhard & P. Marx (Hrsg.), *Brennpunkte der Gedächtnisforschung: Entwicklungs- und pädagogisch-psychologische Perspektiven* (S. 337–365). Hogrefe.
- Sweller, J. (1989). Cognitive technology: Some procedures for facilitating learning and problem solving in mathematics and science. *Journal of Educational Psychology*, 81, 457–466.
- Sweller, J. & Chandler, P. (1991). Evidence for Cognitive Load Theory. *Cognition and Instruction*, 8, 351–362.

28 Wer sind sie und wenn ja, wie viele? Non-Responder bei mathematischen Interventionen - ein systematisches Literaturreview

Luisa Wagner¹, Jasmin Reiß¹ & Nadine Poltz¹

¹Universität Potsdam

Theoretischer Hintergrund:

Mathematische Kompetenzen sind für den schulischen Erfolg von entscheidender Bedeutung (z.B. Schulz et al., 2018). Studien zeigen, dass sich die Förderung numerischer Fertigkeiten im vorschulischen Bereich positiv auf die Lernentwicklung in der Grundschule auswirkt und somit das Risiko für Lernschwierigkeiten verringert (z.B. Moraske et al., 2018). Allerdings fallen immer wieder Kinder auf, die von den jeweiligen Fördermaßnahmen nicht profitieren. Diese Kinder werden als Non-Responder bezeichnet. In den letzten Jahren rückten sie in den Fokus, um herauszufinden, warum sie nicht von der Förderung profitieren und welche Merkmale einen Einfluss darauf ausüben (z.B. Poltz et al., 2023). Auffallend ist, dass bisherige Untersuchungen fast ausschließlich für den schriftsprachlichen Bereich durchgeführt wurden und vor allem systematische Betrachtungen fehlen. Daher wird aktuell ein systematisches Literaturreview zu folgenden Fragestellungen durchgeführt:

- 1: Wie hoch ist der Anteil an Non-Respondern bei numerischen/mathematischen Interventionen mit Kindern mit auffälligen mathematischen Leistungen in der Kita oder Grundschule?
- 2: Welche Merkmale unterscheiden diese Non-Responder von Kindern, die auf die Interventionsmaßnahmen ansprechen?

Methodik:

Es wird ein systematisches Literaturreview anhand der PRISMA-Richtlinien durchgeführt. Dafür wurden die Literaturdatenbanken EBSCO, ERIC und PSYINDEX mithilfe einer Suchsyntax durchsucht. Insgesamt konnten 1609 Studien identifiziert werden. Nach Entfernen von 219 Duplikaten werden aktuell die verbliebenen 1390 Studien anhand von Ein- und Ausschlusskriterien zuerst einem Titel-/Abstracting und anschließend einem Volltextrating dreier Rater:innen unterzogen. Anschließend werden die verbliebenen Studien hinsichtlich der Fragestellungen ausgewertet.

Ergebnisse und ihre Bedeutung (Work-in-progress!): Es wird der aktuelle Stand des Literaturreviews präsentiert. Das Wissen um den relativen Anteil an Non-Respondern mathematischer Interventionen sowie um die Merkmale dieser soll dazu beitragen, mathematische Interventionen zu verbessern sowie den Erfolg dieser zu erhöhen.

Keywords: Non-Responder, systematisches Literaturreview, mathematische Intervention, Vorschule, Grundschule

Literatur

- Moraske, S., Penrose, A., Wyschkon, A., Kohn, J., Rauscher, L., Aster, M. von et al. (2018). Prävention von Rechenstörungen: Kurz- und mittelfristige Effekte einer Förderung der mathematischen Kompetenzen bei Risikokindern im Vorschulalter. *Kindheit und Entwicklung*, 27(1), 31 – 42. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000242>
- Poltz, N., Wagner, L., Wyschkon, A., Quandt, S., Kucian, K., Kohn, J., von Aster, M., & Esser, G. (2023). Welche Vorschulkinder profitieren nicht von einer mathematischen Förderung? *Lernen und Lernstörungen*, 12(3), 143-154. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000406>
- Schulz, F., Wyschkon, A., Gallit, F. S., Poltz, N., Moraske, S., Kucian, K. et al. (2018). Rechenprobleme von Grundschulkindern: Persistenz und Schulerfolg nach fünf Jahren. *Lernen und Lernstörungen*, 7, 67 – 80. <https://doi.org/10.1024/2235-0977/a000206>

29 Kardinale Zahlentwicklung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung - erste Ergebnisse einer Einzelfallstudie

Ann Kathrin Dahlhues¹

¹Universität Münster

Ein Meilenstein in der mathematischen Entwicklung ist der Erwerb einer präzisen Mengenvorstellung. Das Zuordnen von Zahlen und Mengen ist eine wichtige Grundlage für das Rechnen und die weitere mathematische Entwicklung (Gersten et al., 2005; Krajewski, 2013). Lernende mit einer geistigen Behinderung brauchen für dessen Erwerb oft länger. Grundsätzlich verläuft die Entwicklung früher numerischer Kompetenzen bei Kindern mit einer geistigen Behinderung wie bei Kindern ohne Behinderung (Brankaer et al., 2013; Garrote et al., 2015). Damit Lernende tragfähige Zahlvorstellungen entwickeln, ist der Aufbau von beziehungshaltigen Vorstellungen auf kardinaler oder ordinaler Ebene notwendig (Ruwisch, 2015; Padberg & Benz, 2021). Im Rahmen des Forschungsprojektes wird der Frage nachgegangen, wie sich das kardinale Zahlverständnis während einer Förderung der Menge-Zahl-Zuordnung unter Berücksichtigung der strukturierten Mengendarstellung bei Kindern des 3. Schulbesuchsjahres einer Förderschule mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung entwickelt. Um diese Frage beantworten zu können, wurde eine Einzelfallstudie mit zwei Kindern durchgeführt (Zahlenraum 6 bzw. 20). Die Studie umfasste eine Prä- und Post-Standortanalyse, Einzelfördereinheiten sowie Verlaufstestungen. Der Fokus der Fördereinheiten lag auf der Mengenwahrnehmung, dem Zählen und der Herstellung von Beziehungen zwischen den Zahlen unter Berücksichtigung der Verbindung der Repräsentationsebenen. Es zeigte sich, dass die Kinder strukturiert dargestellte Anzahlen nicht länger ausschließlich zählend bestimmten, sondern direkt die Anzahl nannten. Die Antworten des Kindes, das im Zahlenraum bis 20 gefördert wurde, lassen darauf schließen, dass es die Strukturen des 20er Feldes zunehmend erkannte und nutzte. Dennoch gibt es sowohl Schwankungen in der Lösungshäufigkeit als auch in der Lösungsgeschwindigkeit. Das Vorgehen sowie die Ergebnisse sollen diskutiert werden.

Keywords: Kardinalzahlentwicklung, Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, strukturierte Mengenvorstellung, Zahlbeziehungen, Einzelfallstudie

Literatur

- Brankaer, C., Ghesquière, P., & De Smedt, B. (2013). The development of numerical magnitude processing and its association with working memory in children with mild intellectual disabilities. *Research in Developmental Disabilities, 34*(10), 3361–3371. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2013.07.001>
- Garrote, A., Moser Opitz, E., & Ratz, C. (2015). Mathematische Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Eine Querschnittstudie. In *Empirische Sonderpädagogik* (Bd. 7, Nummer 1, S. 24–40).
- Gersten, R., Jordan, N. C., & Flojo, J. R. (2005). Early Identification and Interventions for Students With Mathematics Difficulties. *Journal of Learning Disabilities, 38*(4), 293–304. <https://doi.org/10.1177/00222194050380040301>
- Krajewski, K. (2013). Wie bekommen die Zahlen einen Sinn?: Ein entwicklungspsychologisches Modell der zunehmenden Verknüpfung von Zahlen und Größen. In *Rechenstörungen bei Kindern* (2. Aufl., S. 155–180). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Padberg, F., & Benz, C. (2021). *Didaktik der Arithmetik* (5., überarbeitete Auflage). Springer Spektrum.

Ruwisch, S. (2015). Keine Zahl steht für sich allein. Von direkten zu relationalen Zahlvorstellungen. In *Grundschule Mathematik* (Nummer 44, S. 40–43).

30 Formatives Assessment im inklusiven mathematischen Anfangsunterricht: Vergleich zweier unterschiedlich stark strukturierter Ansätze

Larissa Aust¹, Marcus Nührenbörger¹ & Elmar Souvignier¹

¹Universität Münster

Der Ansatz Formativen Assessments (FA) eignet sich nicht zuletzt für die Gestaltung inklusiven Unterrichts in heterogenen Gruppen von Schüler:innen (Black & Wiliam, 1998). Die Wirksamkeit von FA ist generell belegt, hängt jedoch von der spezifischen Implementation in den Unterricht ab (Klute et al., 2017; Lane et al., 2019). Im Projekt „Förderorientierte Diagnostik im inklusiven mathematischen Anfangsunterricht“ (FÖDIMA) werden Lehrkräfte des ersten und zweiten Schulbesuchsjahres für die Implementation formativen Assessments qualifiziert. Dabei werden zwei unterschiedlich stark strukturierte Varianten („curriculum-embedded assessment“ (CE) vs. „planned-for-interaction assessment“ (PI), Shavelson et al., 2008) umgesetzt und vergleichend evaluiert. Während Lehrkräfte der Gruppe CE vorbereitete Standortbestimmungen zur Erfassung des Lernstandes aller Schüler:innen einsetzen, lernen Lehrkräfte der Gruppe PI, diagnostische Gespräche unterrichtsintegriert zu führen. Effekte wurden auf Ebene der Lehrkräfte (N = 128, MAlter = 41.32) und Schüler:innen (N = 923, MAlter = 7.09) erfasst. Es zeigte sich ein leichter Vorteil der Variante CE im Hinblick auf die Leistungsentwicklung der Schüler:innen sowie ein leichter Vorteil von PI im Hinblick auf kognitive Motivation. Für das schulische Selbstkonzept ergaben sich keine Unterschiede. Während beide Ansätze von den Lehrkräften generell positiv bewertet wurden und zu einer hohen Identifikation und Akzeptanz führten, deutet sich im direkten Vergleich der Methoden eine leicht bessere Bewertung der Gruppe CE an. Insbesondere die Handlungssicherheit war in dieser Gruppe höher ausgeprägt. Die Ergebnisse werden für eine gezielte Revision der Fortbildungsmodule genutzt, wobei zunächst der stärker strukturierende Ansatz CE vermittelt wird, welcher im Prozess der Fortbildung um die flexibleren diagnostischen Gespräche im Sinne des PI-Ansatzes ergänzt wird.

Keywords: Formatives Assessment, Mathematikunterricht, Formalisierung des Assessments, Transfervariablen

Literatur

- Black, P. & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Klute, M., Apthorp, H., Harlacher, J. & Reale, M. (2017). *Formative assessment and elementary school student academic achievement: A review of the evidence*. Washington, DC: Regional Educational Laboratory Central.
- Lane, R., Parrila, R., Bower, M., Bull, R., Cavanagh, M., Forbes, A., Jones, T., Leaper, D., Khosronejad, M., Pellicano, L., Powell, S., Ryan, M. & Skrebneva, I. (2019). Literature review: Formative assessment evidence and practice. Melbourne, VI: AITSL.
- Shavelson, R. J., Young, D. B., Ayala, C. C., Brandon, P. R., Furtak, E. M., Ruiz-Primo, M. A., Tomita, M. K. & Yin, Y. (2008). On the Impact of Curriculum-Embedded Formative Assessment on Learning:

31 Die mathematische Diagnosekompetenz ökonomisch erfasst. Eine Validitätsstudie

Antje Ehlert¹, Luisa Wagner¹ & Elodie Dammann¹

¹Universität Potsdam

Bei Grundschulkindern ist das Rechnen neben der Schriftsprache eine sehr relevante Kompetenz, die die Schullaufbahn und das spätere Berufsleben nachhaltig beeinflusst. Bisherige Studien zeigen, dass Lehrkräfte häufig nicht über ausreichende Diagnosekompetenzen verfügen, um Kinder mit unterschiedlichen Kompetenzen erkennen und gezielt unterstützen zu können (Helmke, 2014; Stanat et al., 2002; Südkamp et al., 2012). Um diese diagnostischen Fähigkeiten von Lehrkräften ermitteln zu können, fehlt es noch an ökonomischen Instrumenten. Diese Studie zielt darauf ab, den von Luisa Wagner entwickelten Videovignettentest (Wagner & Ehlert, 2019) zu validieren. Es soll überprüft werden, ob die Einschätzung der Lehrkräfte bezüglich der Leistung und Förderbedürftigkeit von Schüler:innen ihrer eigenen Klasse ähnlich zutreffend ist wie die Einschätzung von fremden Kindern im Videovignettentest. Die Datenerhebung erfolgt von September bis Oktober 2023 in 21 zweiten Klassen brandenburger Grundschulen. Die mathematischen Fähigkeiten der Kinder werden als Gruppentest über den DEMAT 1+ (Krajewski, 2012) erfasst. Die Lehrkräfte führen über einen Fragebogen im online-Format den Videovignettentest durch und schätzt darüber hinaus die Leistungen von 10 Kindern ihrer Klasse ein. Die Ergebnisse dieser Studie stehen noch aus. Sollten die Einschätzungen fremder und bekannter Kinder übereinstimmen würde dies die Validität des Tests unterstützen, und künftig könnten aufwändige Erhebungen und Auswertungen innerhalb der Klasse durch den Videovignettentest ersetzt werden. Für die Praxis würde es bedeuten, Lehrkräfte umfänglich prüfen und Maßnahmen einleiten zu können, um die Identifikation und den differenzierten Umgang mit Kindern unterschiedlicher Kompetenzentwicklung zu verbessern.

Keywords: Diagnosekompetenz, Validierung, Grundschule, Videovignettentest

Literatur

- Helmke, A. (2014). Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts (5. überarbeitete Aufl., Schule weiterentwickeln – Unterricht verbessern. Orientierungsband). Seelze: Klett-Kallmeyer.
- Krajewski, K., Küspert, P., Schneider, W., & Schneider, W. (2021). DEMAT 1+: Deutscher Mathematiktest für erste Klassen. Beltz.
- Stanat, P., Watermann, R., Baumert, J., Klieme, E., Artelt, C., Neubrand, M., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., & Schümer, G. (2002). Rückmeldung der PISA 2000-Ergebnisse an die beteiligten Schulen. Max-Planck-Institut für Bildungsforschung.
- Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 104(3), 743–762. <https://doi.org/10.1037/a0027627>
- Wagner, L., & Ehlert, A. (2019). Diagnostic competence of math teacher students—An important skill in inclusive settings. In M. Knigge, D. Kollosche, O. Skovsmose, R. M. José de Souza, & M. G.

Penteado (Hrsg.), *Inclusive mathematics education: Research results from Brazil and Germany* (S. 561–579). Springer.

32 Der Nutzen dynamischen Testens für die Förderplanung im Bereich Rechnen

Taina Gabriel¹, Lydia Küttner², Linda Kuhr², Alea Kreyes³, Moritz Börnert-Ringleb¹, Jürgen Wilbert² & Claudia Mähler³

¹Leibniz Universität Hannover, ²Universität Potsdam, ³Universität Hildesheim

Dynamisches Testen wird in sonderpädagogischen Kontexten zunehmend als Alternative für statusdiagnostische Zugänge diskutiert (Börnert & Wilbert, 2016; Bosma & Resing, 2012). Im Gegensatz zu traditionellen statusdiagnostischen Verfahren werden im dynamischen Testen die Bereiche Diagnostik und Förderung miteinander verbunden, wodurch Einblicke in den Problemlöseprozess sowie das Lernpotenzial von Kindern gewonnen werden können (Börnert & Wilbert, 2016; Guthke et al., 2003). Diese Informationen könnten im Anschluss wiederum potenziell für die Förderplanung genutzt werden und so einen unmittelbaren Nutzen in der sonderpädagogischen Praxis haben. Eine empirische Untersuchung dieses Ziels dynamischen Testens liegt bisher jedoch noch nicht vor (Börnert-Ringleb & Wilbert, 2021). Diese Forschungslücke soll mit der vorliegenden Studie für das Fach Mathematik adressiert werden. Im Projekt DYNAMIK wurden Mathematiklehrkräfte unter anderem in der Anwendung eines selbst konstruierten dynamischen Testverfahrens geschult, das sie im Anschluss mit rechenschwachen Drittklässler*innen durchführten. Auf Grundlage der durchgeführten Diagnostik sollten aufbauend Förderpläne entwickelt werden, welche mithilfe einer qualitativen Inhaltsanalyse im Hinblick auf die darin genannten Prozesse und Kompetenzen analysiert werden. Im Anschluss sollen die resultierenden Informationen zwischen den Untersuchungsbedingungen (Anwendung traditionelle Tests; Anwendung dynamische Tests; Kontrollgruppe) verglichen werden. Im Rahmen der Präsentation sollen erste Ergebnisse dieser Analysen dargestellt werden.

Keywords: Dynamisches Testen, Rechnen, Förderdiagnostik

Literatur

- Börnert, M., & Wilbert, J. (2016). Dynamisches Testen als neue Perspektive in der sonderpädagogischen Diagnostik—Theorie, Evidenzen, Impulse für Forschung und Praxis. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 67, 156–167.
- Börnert-Ringleb, M., & Wilbert, J. (2021). Dynamisches Testen: Diagnostik als Möglichkeit der Modellierung von Kompetenzentwicklung. In *Test und Trends* (Bd. 18, S. 99–112). Hogrefe.
- Bosma, T., & Resing, W. C. M. (2012). Need for instruction: Dynamic testing in special education. *European Journal of Special Needs Education*, 27(1), 1–19. <https://doi.org/10.1080/08856257.2011.613599>
- Guthke, J., Beckmann, J. F., & Wiedl, K. H. (2003). Dynamik im dynamischen Testen. *Psychologische Rundschau*, 54(4), 225–232. <https://doi.org/10.1026//0033-3042.54.4.225>

33 Messinvarianz des Inventory of Callous-Unemotional Traits bei Kindern und Jugendlichen im Schulalter

Rademacher, Annika¹, Bäker, Neele¹, Eilts, Jule¹, von Düring, Ute¹ & Wilke, Jessica¹

¹Carl von Ossietzky University of Oldenburg

Callous-unemotional (CU) Traits werden mit der Entwicklung von schwerwiegenden Verhaltensproblemen, Delinquenz und Psychopathie in Verbindung gebracht. Vorausgehende Studien haben wiederholt gezeigt, dass CU-Merkmale bereits bei Kindern im frühen Schulalter bestehen können. Zur Erhebung von CU Traits im Kindes- und Jugendalter wird überwiegend das Inventory of Callous-Unemotional Traits (ICU) verwendet. Dabei konnte wiederholt eine Drei-Faktoren-Struktur für das ICU bekräftigt werden. Ziel unserer Studie ist es, die Drei-Faktoren-Struktur des ICU in verschiedenen Altersgruppen (Grundschule, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II) zu vergleichen und auf Messinvarianz in einer deutschen Stichprobe von N = 2065 Kindern und Jugendlichen (M = 12.50 Jahre; SD = 3.22) zu testen. Die Ergebnisse unserer Studie zeigen eine konfigurative Messinvarianz auf, was darauf hindeutet, dass die ICU in den verschiedenen Altersgruppen die gleiche Struktur aufweist, jedoch mit unterschiedlichen Bedeutungen, Parametern und Mittelwerten in den Gruppen einhergeht. Die ICU kann demnach nicht in gleicher Weise auf alle Kinder und Jugendliche im Schulalter angewandt werden, was die Notwendigkeit einer differenzierteren Beurteilung unterstreicht. In diesem Zusammenhang werden Entwicklungsaspekte der verschiedenen Altersgruppen diskutiert.

34 SENSOR-Studie zur emotional-sozialen Situation von Schüler*innen „nach“ der Corona-Pandemie

Carolin Reinck¹, Matthias Schulden¹, Tijs Bolz¹ & C. Hillenbrand¹

¹Carl von Ossietzky University of Oldenburg

Im Rahmen vom Risiko-Ressourcen-Modell der psychosozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (Beelmann & Raabe, 2007) lassen sich Ereignisse wie die Corona-Pandemie als externe Risikofaktoren verstehen, die erwartbar zu psychosozialen Belastungen, insbesondere in der Kombination mit weiteren Risikofaktoren, führen kann. Aktuelle Forschungen ergeben international kein klares Bild (Newlove-Delgado et al., 2023), die Ergebnisse der COPSY-Studie (05/2020-10/2022) hingegen weisen für Deutschland auf ein geringeres Wohlbefinden der Schüler*innen während der Corona-Pandemie hin, welches durch soziale Risikofaktoren noch verstärkt wird (Ravens-Sieberer et al., 2023). Zudem können Sorgen zu Kriegs- und Klimasituation verstärkt beeinträchtigend wirken. In Anlehnung an die COPSY-Studie ist es das Ziel der SENSOR-Studie, das emotional-soziale Wohlbefinden von Schüler*innen zu erheben und dabei auch die Perspektive der Lehrkräfte sowie Eltern/Erziehungsberechtigten zu berücksichtigen, um nachfolgend konkrete und passgenaue Unterstützungsmöglichkeiten zu planen. Eine erste Erhebung erfolgte im Frühjahr 2022 durch die Arbeitsgruppe von Christian Huber (Bergische Universität Wuppertal) in zwei Kölner Schulquartieren (Huber et al., 2022). In einer Replikation in Niedersachsen im Frühjahr 2023 nahmen insgesamt 349 Schüler*innen (3./4. Klasse Grundschule und 5./6. Klasse Förderschulen Lernen und ESE), sowie 144 Eltern, 168 Lehrkräfte und 14 Schulleitungen teil. Die Querschnittserhebung fand online unter Nutzung standardisierter Erhebungsinstrumente zu den Bereichen Angst, Aggressivität, Hyperaktivität, Probleme mit Peers, prosoziales Verhalten, Depressivität, Konzentration, Schulleistung sowie Zukunftsängste statt. Erste Befunde werden im Poster vorgestellt: Während aus der Perspektive von Eltern/Erziehungsberechtigten und der Schüler*innen

selbst vor allem Angst und Aggression dominant sind, berichten vor allem die Lehrkräfte von erheblichen Konzentrationsschwierigkeiten bei den Lernenden. Die von vielen Kindern berichteten Zukunftsängste bilden ein bisher wenig beachtetes Thema.

Keywords: emotional-soziales Wohlbefinden von Schüler*innen, psychische Belastung von Schüler*innen, Zukunftsängste

Literatur

- Beelmann, A. & Raabe, T (2007). Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention. Göttingen: Hogrefe.
- Huber, C., Hank, C., Nicolay, P., Spilles, M., Schütterle, P. (2022). Corona und die Belastung an Grundschulen: Haben wir die richtige Prioritätensetzung bei der Aufarbeitung der Pandemie? *Schulwelt NRW*, 08, 6-8.
- Newlove-Delgado, T., Russell, A.E., Mathews, F., Cross, L., Bryant, E., Gudka, R., Ukoumunne, O.C. & Ford, T.J. (2023). Annual Research Review: The impact of Covid-19 on psychopathology in children and young people worldwide: systematic review of studies with pre- and within-pandemic data. *J Child Psychol Psychiatr*, 64: 611-640. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13716>
- Ravens-Sieberer, U., Devine, J., Napp, A.-K., Kaman, A., Saftig, L., Gilbert, M., Reiss, F., Löffler, C., Simon, A., Hurrelmann, K., Walper, S., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L.H. & Erhart, M. (2023). Three years into the pandemic: Results of the longitudinal German COPSY study on youth mental health and health-related quality of life. *Frontiers in Public Health*. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1129073>

35 Zusammenhänge zwischen dem Klassenklima und der Emotionsregulation von Schüler:innen der Sekundarstufe I in inklusiven Klassen

Tobias Becker¹, Friedrich Linderkamp¹ & Gino Casale¹

¹Bergische Universität Wuppertal

Das Klassenklima auf Schüler:innenebene steht mit emotionalen Problemen in Verbindung (Bilz, 2013). Zum Zusammenhang zwischen Klassenklima und Emotionsregulation von Schüler:innen in inklusiven Klassen in der Sekundarstufe I liegen bisher jedoch kaum Erkenntnisse vor. Es wird angenommen, dass ein positiv bewertetes Klassenklima mit einer erhöhten Anzahl an adaptiven Emotionsregulationsstrategien seitens der Schüler:innen einhergeht. Zusätzlich wird untersucht, ob sich einzelne klassenklimatische Faktoren besonders stark auf die Emotionsregulation der Schüler:innen auswirken. Emotionsregulation dient einerseits der Aufrechterhaltung des subjektiven Wohlbefindens und andererseits der Förderung der Interaktion mit Sozialpartner:innen (Thompson, 1994). Bei der Beschreibung des Klassenklimas stellen das Verhältnis zwischen den Schüler:innen einer Klasse, zwischen Schüler:innen und Lehrkräften sowie kollektive Einstellungen und Verhaltensbereitschaften innerhalb der jeweiligen Lernumwelt zentrale Faktoren dar (Eder, 1996). Daraus lassen sich mögliche Zusammenhänge zwischen dem Klassenklima und Emotionsregulationsfaktoren ableiten, die eine gegenseitige Einflussnahme nahelegen. Anhand einer Querschnittsuntersuchung von voraussichtlich 700 Schüler:innen aus 28 Klassen an 13 Schulen werden diesbezügliche Wechselwirkungen untersucht. Die Emotionsregulation wird mit Hilfe des FEEL-KJ erhoben, der die habituellen Emotionsregulationsstrategien mehrdimensional in Abhängigkeit von den Gefühlen Angst, Trauer und Wut erhebt. (Grob & Smolenski, 2009). Aus dem

Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4.-8. Klassenstufe (LFSK 4-8) werden die Einzelskalen „Pädagogisches Engagement“, „Restriktivität“, „Mitsprache“, „Gerechtigkeit“ und „Gemeinschaft“ verwendet. (Eder & Mayr, 2000). Im Rahmen der Posterpräsentation soll ein Überblick über das Untersuchungsdesign gegeben und Auswertungsmöglichkeiten diskutiert werden.

Keywords: Emotionsregulation, Klassenklima

Literatur

- Bilz, L. (2013). Die Bedeutung des Klassenklimas für internalisierende Auffälligkeiten von 11- bis 15-Jährigen: Selbstkognitionen als Vermittlungsvariablen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60(Preprint 2013). <https://doi.org/10.2378/peu2013.art06d>
- Eder, F. (1996). Schul- und Klassenklima: Ausprägung, Determinanten und Wirkungen des Klimas an höheren Schulen. Studien-Verl.
- Eder, Ferdinand & Mayr, Johannes. (2000). Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. – 8. Klasse (LFSK 4 – 8). Hogrefe Verlag.
- Grob, A., & Smolenski, C. (2009). Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ). Huber.
- Thompson, R. A. (1994). Emotion Regulation: A Theme in Search of Definition. In *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 1994 Jan 01 (Bd. 59, Nummer 2/3, S. 25–52). <https://doi.org/10.2307/1166137>

36 International Approaches to School-Wide PBIS: Mapping the Research Base (entfällt)

Mack D. Burke¹, Micheal Paal² & Anna-Maria Hintz²

¹Baylor University & ²University of Oldenburg

This systematic review maps the evidence based on School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports (SWPBIS) internationally. SWPBIS comprises key elements like data-driven decision-making, identifying students needing extra support, implementing evidence-based behavioral interventions, and monitoring intervention responsiveness through evidence-based tiers that are flexible enough to be adapted across multiple contexts. In 2018, the European PBIS network was established. To better understand the research base, we broaden our perspective beyond the United States to countries such as Australia, Canada, Denmark, Israel, the Netherlands, New Zealand, Norway, South Korea, Taiwan, and Sweden. Our goal is to assess the global status of SWPBIS, focusing on intervention specifics, implementation fidelity, student outcomes (academic and behavioral), and staff outcomes. Our search method involved thorough database searches, initially yielding 1547 references. After applying exclusion criteria and refining the search, we identified 15 relevant references. Expanding the search to country-specific databases and manual exploration revealed two additional studies yielding 17 total studies. This systematic examination of international SWPBIS contributes significantly by offering insights into cultural alignment, barriers, and demographics associated with sustained SWPBIS implementation. Furthermore, this mapping review equips researchers and practitioners with insights into adapting SWPBIS to different cross-cultural groups, emphasizing equitable access to evidence-based SWPBIS for all students. The implications extend globally, providing adaptable approaches for engaging diverse populations within the SWPBIS process. The review suggests SWPBIS as a framework is with potential viability for ensuring for positive pro-social growth for students, regardless of the school's

location. This review underscores the significance of considering country specific factors when designing and implementing SWPBIS, informing approaches to support diverse populations throughout the process.

Keywords: Behavioral Disorders, Positive Behavior Support, Inclusion

37 Diagnostik internalisierender Probleme bei Grundschüler:innen – ein systematisches Review zur Definition und Operationalisierung internalisierender Probleme im Schulkontext

Ella Baer¹ & Jürgen Wilbert¹

¹Universität Potsdam

Theoretischer Hintergrund

Da bestehende Forschungsergebnisse zeigen, dass Kinder mit internalisierenden Problemen, häufiger schlechte Schulleistungen zeigen (Duchesne et al., 2008; Pedersen et al., 2019) und vermehrt Bullying (Christina et al., 2021) sowie negative Interaktionen mit ihren Lehrkräften (Zatto & Hoglund, 2019) erleben, rückt die Rolle der Schule für die Entwicklung und Aufrechterhaltung internalisierender Probleme zunehmend in den Fokus empirischer Untersuchungen. Metaanalytische Befunde zeigen, dass die Prävalenz psychischer Probleme bei Kindern und Jugendlichen weltweit 13,4% beträgt, wobei internalisierende Probleme am häufigsten vertreten sind (Polanczyk et al., 2015). Die Prävalenzraten variieren jedoch stark zwischen den epidemiologischen Studien, was teilweise durch unterschiedliche Erhebungsmethoden und die ihnen zugrunde liegenden Definitionen erklärt werden kann (Balázs et al., 2013; Costello et al., 2005; Roberts et al., 1998). Aufgrund der unterschiedlichen Definitionen und Erfassungen internalisierender Probleme stellt sich die Frage nach der Vergleichbarkeit von Forschungsbefunden, auch für den Kontext der Schulforschung.

Fragestellung

Wie werden internalisierende Probleme im Schulkontext beforscht?

Methode /Ergebnisse und ihre Bedeutung

Um bestehende Definitionen und Operationalisierungen internalisierender Probleme zu vergleichen, wurde ein systematisches Review durchgeführt. Dazu wurden empirische Studien inkludiert, die internalisierende Probleme bei Grundschüler:innen im Kontext der Schule untersuchen. Die einbezogenen Studien sollen hinsichtlich der zugrundeliegenden Definition internalisierender Probleme, der Methode zur Erfassung dieser, verwendeter Erhebungsinstrumente sowie die innerhalb der Studie untersuchte Fragestellung untersucht und verglichen werden. Am Poster soll die Vorgehensweise und erste Ergebnisse präsentiert und diskutiert werden.

Literatur

Balázs, J., Miklósi, M., Keresztény, Á., Hoven, C. W., Carli, V., Wasserman, C., Apter, A., Bobes, J., Brunner, R., Cosman, D., Cotter, P., Haring, C., Iosue, M., Kaess, M., Kahn, J.-P., Keeley, H., Marusic, D., Postuvan, V., Resch, F., ... Wasserman, D. (2013). Adolescent subthreshold-depression and anxiety: Psychopathology, functional impairment and increased suicide risk: Adolescent subthreshold-depression and anxiety. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(6), 670–677. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12016>

- Christina, S., Magson, N. R., Kakar, V., & Rapee, R. M. (2021). The bidirectional relationships between peer victimization and internalizing problems in school-aged children: An updated systematic review and meta-analysis. *Clinical Psychology Review*, 85, 101979. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.101979>
- Costello, E. J., Egger, H., & Angold, A. (2005). 10-Year Research Update Review: The Epidemiology of Child and Adolescent Psychiatric Disorders: I. Methods and Public Health Burden. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44(10), 972–986. <https://doi.org/10.1097/01.chi.0000172552.41596.6f>
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A., & Rohde, L. A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(3), 345–365. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>
- Duchesne, S., Vitaro, F., Larose, S., & Tremblay, R. E. (2008). Trajectories of Anxiety During Elementary-school Years and the Prediction of High School Noncompletion. *Journal of Youth and Adolescence*, 37(9), 1134–1146. <https://doi.org/10.1007/s10964-007-9224-0>
- Pedersen, M. L., Holen, S., Lydersen, S., Martinsen, K., Neumer, S.-P., Adolfsen, F., & Sund, A. M. (2019). School functioning and internalizing problems in young schoolchildren. *BMC Psychology*, 7(1), 88. <https://doi.org/10.1186/s40359-019-0365-1>
- Roberts, R. E., Attkisson, C. C., & Rosenblatt, A. (1998). Prevalence of Psychopathology Among Children and Adolescents. 13.
- Zatto, B.R.L. & Hoglund, W.L.G. (2019). Children’s internalizing problems and teacher-child relationship quality across preschool. *Early Childhood Research Quarterly*, 49, 28-39.

38 Internalisierende Verhaltensprobleme bei Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung

Paula Hammer¹, Ute von Düring¹ & Tijs Bolz¹

¹Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Anmerkung: Bei diesem Beitrag handelt es sich um ein konzeptionelles Poster zum Promotionsvorhaben. Daher wird vor allem ein Überblick über die geplante Untersuchung gegeben. Eine Diskussion dieses Vorhabens und ein inhaltlicher Austausch werden im Rahmen des Beitrags gewünscht.

Internalisierende Verhaltensprobleme wie beispielsweise Ängstlichkeit, Depressivität und Somatisierung gelten als Risikofaktoren für die sozial-emotionale und schulische Entwicklung. Im schulischen Setting zeigen sie sich beispielsweise durch sozialen Rückzug, Interessenlosigkeit, Freudlosigkeit, Ängstlichkeit, Konzentrationsschwierigkeiten und/oder erhöhte Anhänglichkeit sowie einer Abnahme schulischer Leistungen (Gander & Buchheim, 2013; Groen, Pössel & Petermann, 2004). Von Lehrkräften werden sie seltener bzw. deren Ausmaß nicht ausreichend wahrgenommen (Bilz, 2008; 2014; Costello, 2017; Papandrea & Winefield, 2011). Aufgrund der Häufigkeit, der schwerwiegenden Folgen für die Entwicklung sowie der Komorbidität mit weiteren Störungen (Klasen et al., 2017; Ihle & Esser, 2002), kann eine frühzeitige und zielgerichtete Wahrnehmung im schulischen Setting zur Prävention und Intervention internalisierender Verhaltensprobleme beitragen. Dies setzt jedoch Sensibilisierung für und Kenntnisse über mögliche schulische Erscheinungsformen und Auswirkungen internalisierender Verhaltensprobleme voraus. Übergeordnete Zielsetzung der geplanten Studie ist es daher, mittels

empirischer Erkenntnisse einen Beitrag zum differenzierten Wissensstand über internalisierende Verhaltensprobleme im schulischen Setting zu leisten, um insbesondere eine zielgerichtete Diagnostik und Förderung bei internalisierenden Verhaltensproblemen zu unterstützen. Hierfür sollen Einflüsse internalisierender Verhaltensprobleme auf die schulische Partizipation und die sozial-emotionale Entwicklung im Jugendalter untersucht werden. In einem quantitativen Forschungsdesign sollen internalisierende Verhaltensprobleme sowie Aspekte der schulischen Partizipation und sozial-emotionalen Entwicklung bei 12-17 jährigen Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der emotional-sozialen Entwicklung mittels vollstandardisierter Fragebögen im Quer- und Längsschnitt erhoben werden. Zur Erfassung verschiedener Perspektiven wird ein Multi-Method-Multi-Informant-Ansatz gewählt. Neben der konzeptionellen Darstellung der Studie sollen im Rahmen dieses Beitrags insbesondere die Fragestellungen sowie das methodische Vorgehen diskutiert werden.

Keywords: Internalisierende Verhaltensprobleme, Ängstlichkeit, Depressivität, sozial-emotionale Entwicklung

Literatur

- Bilz, L. (Hrsg.) (2008). Schule und psychische Gesundheit: Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91072-7>
- Bilz, L. (2014). Werden Ängste und depressive Symptome bei Kindern und Jugendlichen in der Schule übersehen? Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, 28(1-2), 57–62.
- Castello, A. (2017). Schulische Inklusion bei psychischen Auffälligkeiten. Kohlhammer.
- Klasen, F., Meyrose, A. K., Otto, C., Reiss, F. & Ravens-Sieberer, U. (2017). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Monatsschrift Kinderheilkunde, 165(5), 402–407. <https://doi.org/10.1007/s00112-017-0270-8>
- Ihle, W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. Psychologische Rundschau, 53(4), 159–169. <https://doi.org/10.1026//0033-3042.53.4.159>
- Papandrea, K. & Winefield, H. (2011). It's Not Just the Squeaky Wheels That Need the Oil: Examining Teachers' Views on the Disparity Between Referral Rates for Students with Internalizing Versus Externalizing Problems. School Mental Health, 3(4), 222–235. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9063-8>
- Gander, M. & Buchheim, A. (2013). Internalisierende Symptome bei depressiven Jugendlichen. Ausprägung und Möglichkeiten der Erkennung im schulischen Kontext [Internalizing symptoms in depressive adolescents - manifestations and methods of identification in schools]. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 41(1), 11–22. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000206>
- Groen, G., Pössel, P. & Petermann, F. (2004). Depression im Kindes- und Jugendalter. In F. Petermann, K. Niebank & H. Scheithauer (Hrsg.), Entwicklungswissenschaft (S. 437-481). Berlin: Springer.

39 Wer fällt auf? – Eine experimentelle Studie zur Lehrkräfteeinschätzung von Verhaltensproblemen bei Kindern

Lorena Sarter¹, Christian Huber¹, Markus Spilles¹ & Karolina Urton²

¹Bergische Universität Wuppertal & ²Universität Münster

Im Jahr 2022 zeigten 22.6 % der Kinder und Jugendlichen im Alter von 7 bis 17 Jahren in Deutschland psychische Auffälligkeiten (Ravens-Sieberer et al., 2022). Um diese Zielgruppe bestmöglich zu fördern, ist es wichtig, dass Lehrkräfte diese Verhaltensprobleme bemerken, um anschließend Unterstützungsmaßnahmen einleiten zu können. Es stellt sich daher die Frage, ob (1) Lehrkräfte internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme erkennen und (2) zwischen verschiedenen Schweregraden differenzieren können. Darüber hinaus wird in Anlehnung an das Linsenmodell von Brunswik (1956) angenommen, dass nicht direkt wahrnehmbare Merkmale von Personen über direkt wahrnehmbare Merkmale beurteilt werden. So kann die Einschätzung von internalisierenden und externalisierenden Verhaltensproblemen durch die Beobachtung konkreter Verhaltensweisen, aber z.B. auch durch äußere Merkmale wie Geschlecht oder Kleidung beeinflusst werden. Aus dieser Annahme ergibt sich die Frage, (3) welche Schüler:innenmerkmale einen Einfluss auf die Lehrkräfteeinschätzung haben. Zur Beantwortung dieser Fragen ist im Herbst 2023 eine experimentelle Studie mit Lehramtsstudierenden geplant, die perspektivisch auch mit Lehrkräften umgesetzt werden soll. Die Studienteilnehmenden erhalten eine Vignette (Papierform), in der beobachtbare und praxisrelevante Verhaltensweisen eines Kindes (Mädchen oder Junge aus einer Familie mit hohen oder niedrigen sozioökonomischen Status) beschrieben werden. Dargestellt werden entweder internalisierende oder externalisierende Verhaltensprobleme in jeweils drei verschiedenen Schweregraden. Zusätzlich gibt es eine Kontrollgruppe, in der das beschriebene Kind keine Verhaltensprobleme zeigt. Die Studienteilnehmenden bewerten die Vignette u.a. hinsichtlich der Schwere der Verhaltensprobleme und der Ausprägung einzelner Symptome.

Im Posterbeitrag sollen das Studiendesign sowie theoretische und empirische Anknüpfungspunkte dargestellt und diskutiert werden.

Keywords: Verhaltensprobleme, psychische Auffälligkeiten, Lehrkräfteeinschätzung, Früherkennung

Literatur

- Brunswik, E. (1956). Perception and the representative design of psychological experiments (2nd edition). University of California Press.
- Ravens-Sieberer, U., Devine, J., Napp, A.-K., Kaman, A., Saftig, L., Gilbert, M., Reiss, F., Löffler, C., Simon, A., Hurrelmann, K., Walper, S., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L. H. & Erhart, M. (2022). Three Years into the Pandemic: Results of the Longitudinal German COPSY Study on Youth Mental Health and Health-Related Quality of Life. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4304666>

40 Alkohol- und Cannabiskonsum bei Jugendlichen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung: Eine systematische Literaturübersicht

Naska Goagoses¹, Lara Wippermann¹, Ann-Cathrin Gotthardt¹, Ella-Marie Koesling¹ & Ute von Düring¹

¹Carl von Ossietzky University of Oldenburg

Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, insbesondere im Bereich emotionale und soziale Entwicklung (ESE), wurden zuvor als potenzielle Risikogruppe für erhöhten Substanzkonsum identifiziert. Um jedoch zukünftige Forschung und praktische Implikationen effektiv zu gestalten, ist es notwendig, einen Gesamtüberblick über bestehende empirische Ergebnisse zu gewinnen. Das Hauptziel der systematischen Literaturübersicht bestand darin, die Ergebnisse von Studien zu identifizieren, zu bewerten und zusammenzufassen, die den Alkohol- und Cannabiskonsum von Jugendlichen mit

sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich ESE untersucht haben. Unter Einhaltung der PRISMA-Richtlinien wurde im Dezember 2022 eine umfassende Suche in Web of Science, Scopus, ERIC und PubMed durchgeführt. Die Einschlusskriterien verlangten, dass die Veröffentlichungen auf empirischen quantitativen Studien basieren und in englischsprachigen Fachzeitschriften, Konferenzbeiträgen oder Buchkapiteln ab dem Jahr 2000 veröffentlicht wurden. Die Ergebnisse von fünf Studien deuten darauf hin, dass der Prozentsatz der Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich ESE, die Alkohol und Cannabis konsumieren, signifikant höher ist im Vergleich zu Jugendlichen ohne Förderbedarf oder in Regelschulen. Diese Ergebnisse liefern wichtige Informationen für Schulpsychologen, Lehrkräfte und Sonderpädagogen sowie vorläufige Implikationen für Präventions- und Interventionsmaßnahmen. Die begrenzte Anzahl von Studien betont jedoch die Notwendigkeit weiterer Forschung auf diesem Gebiet.

Keywords: Alkohol, Cannabis, Jugendliche, emotionale und soziale Entwicklung, systematische Literaturübersicht

41 Umgang von Lehrkräften mit sog. Systemsprenger*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Maria Kollmer¹

¹Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Durch den Film „Systemsprenger“ (2019) ist die öffentliche Aufmerksamkeit für Kinder und Jugendliche, die nur schwer in Systeme zu passen scheinen, größer geworden. Auch im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung werden Kinder und Jugendliche beschult, die als Systemsprenger bezeichnet werden. Häufig leben sie in wechselnden (intensivpädagogischen) stationären Wohneinrichtungen, werden in ihrem Verhalten als massiv herausfordernd wahrgenommen und zeigen Multiproblemlagen. Zahlreiche Untersuchungen (Dworschak, Kannewischer, Ratz, & Wagner, 2012; Klauß, Hockenberger, & Janz, 2016; Weiß, Kiel, & Markowetz, 2017) dokumentieren Verhaltensauffälligkeiten innerhalb der Schülerschaft im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Insgesamt weisen Schüler*innen in diesem Förderschwerpunkt ein 3-4x höheres Risiko auf, Verhaltensauffälligkeiten auszubilden (Schanze, 2014). Dies stellt hohe Anforderungen an den professionellen Umgang damit und hat Auswirkungen auf die Lehrer*innengesundheit (Klauß u.a., 2016). Im Mittelpunkt dieses qualitativ angelegten Dissertationsprojekts steht der Umgang von Lehrkräften, die eine/einen aktuellen oder ehemaligen Schüler*in als systemsprengend bezeichnen. Anhand von 25 problemzentrierten Interviews soll der Umgang und die Beziehungsgestaltung der Lehrkräfte mit diesem Personenkreis analysiert werden, sowie die Konstruktion von sog. Systemsprenger*innen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Die Auswertung erfolgt nach den Grundsätzen der Grounded Theory. Das Projekt befindet sich in der Phase der Interviewauswertung.

42 Effekte bewegungsbasierter Interventionen auf kognitive Fähigkeiten und sozial-emotionale Verhaltensweisen von GrundschülerInnen- ein systematisches Review

Anne Menke¹ & Satyam Antonio Schramm¹

Universität Potsdam¹

Studien zeigen einen positiven Zusammenhang zwischen Bewegung bzw. körperlicher Aktivität auf die kognitiven Fähigkeiten, schulischen Leistungen und sozial-emotionalen Fähigkeiten von Kindern (Hillman et al., 2009, Tomporowski et al., 2008, Telles et al., 2013, Goudas, M. & Magotsiou, E., 2009). Gleichzeitig sinkt die Anzahl der Kinder, die die nationalen Richtlinien für tägliche körperliche Betätigung von 90 Minuten bei mittlerer bis starker Intensität (Pfeifer & Rütten, 2017) erfüllen (Robert Koch-Institut, 2020). Vor allem Exekutivfunktionen können durch Bewegung gefördert werden, entscheidend ist die Konzeption und Art der Intervention, um tatsächlich positive Effekte hervorzubringen (Diamond, 2014). Es gibt eine Vielzahl an Studien, die sich dem Thema mit unterschiedlicher Schwerpunktsetzung widmen. Studien betrachten akute vs. chronische Effekte (Niemann et al., 2013), sind angesiedelt in der Schule (Calvert et al., 2019) oder im Freizeitbereich (Alesi et al., 2015), beinhalten kognitiv anspruchsvolle Elemente (Pietsch et al., 2017) oder fördern primär die Ausdauer (Hillman et al., 2009), legen ihren Fokus auf Koordination (Alesi et al., 2016) oder vergleichen kurze, einmalig stattfindende Interventionen (Jäger et al., 2014) mit langfristig und sich wiederholenden Ansätzen (Aadland et al., 2019). Vorgestellt wird der aktuelle Stand eines systematischen Literaturreviews, welches dem PICOSS-Schema (Population, Intervention, Comparator, Outcome, Study design, Setting) folgt und anstrebt die Forschungsfrage zu beantworten, welche Art von bewegungsbasierter Intervention am effektivsten kognitive Funktionen und sozial-emotionale Verhaltensweisen von Kindern im Grundschulalter fördert.

Literatur

- Aadland, K. N., Ommundsen, Y., Anderssen, S. A., Brønneck, K. S., Moe, V. F., Resaland, G. K., Skrede, T., Stavnsbo, M., & Aadland, E. (2019). Effects of the Active Smarter Kids (ASK) physical activity school-based intervention on executive functions: A cluster-randomized controlled trial. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(2), 214–228.
- Alesi, M., Bianco, A., Luppina, G., Palma, A., & Pepi, A. (2016). Improving children's coordinative skills and executive functions: The effects of a Football Exercise Program. *Perceptual and Motor Skills*, 122(1), 27–46. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1177/0031512515627527>
- Alesi, M., Bianco, A., Padulo, J., Luppina, G., Petrucci, M., Paoli, A., Palma, A., & Pepi, A. (2015). Motor and cognitive growth following a Football Training Program. *Frontiers in Psychology*, 6. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psych&AN=2016-22890-001&site=ehost-live>
- Calvert, H. G., Barcelona, J. M., Melville, D., & Turner, L. (2019). Effects of acute physical activity on NIH toolbox-measured cognitive functions among children in authentic education settings. *Mental Health and Physical Activity*, 17. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psych&AN=2019-71664-001&site=ehost-live>
- Diamond, A. (2014). Whether coordinative (soccer) exercise improves executive functioning in kindergarten children has yet to be demonstrated. *Experimental Brain Research*, 232(6), 2045–2045. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1007/s00221-014-3920-2>
- Goudas, M., & Magotsiou, E. (2009). The effects of a cooperative physical education program on students' social skills. *Journal of Applied Sport Psychology*, 21(3), 356–364. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1080/10413200903026058>
- Hillman, C. H., Pontifex, M. B., Raine, L. B., Castelli, D. M., Hall, E. E., & Kramer, A. F. (2009). The effect of acute treadmill walking on cognitive control and academic achievement in preadolescent children. *Neuroscience*, 159(3), 1044–1054. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2009.01.057>

- Jäger, K., Schmidt, M., Conzelmann, A., & Roebbers, C. M. (2014). Cognitive and physiological effects of an acute physical activity intervention in elementary school children. *Frontiers in Psychology*, 5. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psych&AN=2015-12103-001&site=ehost-live>
- Niemann, C., Wegner, M., Voelcker-Rehage, C., Holzweg, M., Arafat, A. M., & Budde, H. (2013). Influence of acute and chronic physical activity on cognitive performance and saliva testosterone in preadolescent school children. *Mental Health and Physical Activity*, 6(3), 197–204.
- Pfeifer, K., & Rütten, A. (2017). Nationale Empfehlungen für Bewegung und Bewegungsförderung. *Das Gesundheitswesen*, 79(S 01), S2–S3. <https://doi.org/10.1055/s-0042-123346>
- Pietsch, S., Böttcher, C., & Jansen, P. (2017). Cognitive motor coordination training improves mental rotation performance in primary school-aged children. *Mind, Brain, and Education*, 11(4), 176–180.
- Telles, S., Singh, N., Bhardwaj, A. K., Kumar, A., & Balkrishna, A. (2013). Effect of yoga or physical exercise on physical, cognitive and emotional measures in children: A randomized controlled trial. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 7. APA PsycInfo. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-7-37>
- Tomporowski, P. D., Davis, C. L., Miller, P. H., & Naglieri, J. A. (2008). Exercise and Children's Intelligence, Cognition, and Academic Achievement. *Educational Psychology Review*, 20(2), 111–131.

43 Eine Frage der Peers? Zur Beeinflussbarkeit sozialer Urteile durch Peers im Kindesalter

Philipp Nicolay¹, Corinna Hank¹, Sara Egger² & Christoph M. Müller³

¹Bergische Universität Wuppertal, ²PHBern & ³Universität Freiburg/CH

Die zunehmende Relevanz der Peers in der sozialen Entwicklung von Schüler*innen gilt als gesichert (Lam et al., 2014). Für die Entwicklung prosozialen (Busching & Krahé, 2020) oder antisozialen (Müller et al., 2017) Verhaltens von Jugendlichen findet sich empirische Evidenz. Auch für die Entwicklung sozialer Urteile über Objekte, konnten Egger et al. (2020) in einer experimentellen Studie zeigen, dass die Meinung der Peers die Urteile von Jugendlichen beeinflusst. Während bisherige Studien insbesondere die Bedeutung von Peers im Jugendalter untersuchen, strebt die vorliegende Studie an, den Peereinfluss auf soziale Urteile im Kindesalter zu untersuchen. Außerdem soll explorativ untersucht werden, welche Faktoren die Empfänglichkeit für Peereinfluss mitformen. Mit 93 Schüler*innen (3./4. Jgst.) wurde ein videobasiertes Experiment pilotiert. Unter der Coverstory eines anstehenden Schüleraustauschs wurden ihnen Kinder präsentiert, für die sie einschätzen sollten, wie gerne sie neben diesen sitzen würden. Alle Kinder wurden dreimal bewertet: zweimal unbeeinflusst und einmal nach der Präsentation von Cues, die die Meinung von Peers darstellen sollten. Außerdem wurden soziometrische und psychometrische Informationen erhoben. Die Ergebnisse deuten darauf hin, dass sich die Grundschüler*innen durch die Peers in Bezug auf ihr soziales Urteil fremder Kinder beeinflussen lassen. Dabei scheinen sich Kinder insbesondere in Richtung eines negativeren Urteils hin beeinflussen zu lassen. Die Aussagekraft der Ergebnisse ist aufgrund einer fehlenden externen Kontrollgruppe limitiert, deren Gestaltung in der Diskussion in den Fokus gerückt werden soll. Zu diskutieren bleibt ferner, ob der Peereinfluss in Bezug auf die soziale Akzeptanz von Mitschüler*innen sich als extern valide erweist und in der Interventionsplanung berücksichtigt werden kann.

Literatur

- Busching, R. & Krahe, B. (2020). With a Little Help from Their Peers: The Impact of Classmates on Adolescents' Development of Prosocial Behavior. *Journal of youth and adolescence*, 49(9), 1849–1863. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01260-8>
- Egger, S., Nicolay, P., Huber, C., Hartung, N., Sinner, D. & Müller, C. M. (2020). Susceptibility to influence by external cues on social judgments in adolescents with an intellectual disability. An experimental study. *Empirische Sonderpädagogik*(12), 149–166. <https://doi.org/10.25656/01:21128>
- Lam, C. B., McHale, S. M. & Crouter, A. C. (2014). Time With Peers From Middle Childhood to Late Adolescence: Developmental Course and Adjustment Correlates. *Child Development*, 85(4), 1677–1693. <https://doi.org/10.1111/cdev.12235>
- Müller, C. M., Hofmann, V. & Arm, S. (2017). Susceptibility to Classmates' Influence on Delinquency During Early Adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 37(9), 1221–1253. <https://doi.org/10.1177/0272431616653475>

44 Geht ein Etikett in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Lernen sowie Emotionale und soziale Entwicklung tatsächlich mit einer verminderten sozialen Akzeptanz einher?

Markus Spilles¹, Philipp Nicolay¹, Simone Weber¹ & Christian Huber¹

¹Bergische Universität Wuppertal

In der Vergangenheit wurde immer wieder repliziert, dass Schüler*innen mit den sonderpädagogischen Förderbedarfen (SFB) Lernen (LE) und Emotionale-soziale Entwicklung (ESE) in inklusiven Klassen weniger sozial akzeptiert werden als ihre Mitschüler*innen. Nicht ganz klar ist allerdings, ob der SFB im Sinne eines stigmatisierenden Etiketts zu diesem Ergebnis führt. Auf Basis einer vorliegenden deutschen Studie gehen wir davon aus, dass keine Unterschiede zwischen Kindern mit und ohne SFB in ihrer sozialen Akzeptanz (SA) bestehen, wenn sich diese in ihren dimensional gemessenen Förderbedarfen sehr ähnlich sind. Die Stichprobe umfasst n = 2.830 Schüler*innen der Jahrgangsstufen 1 bis 4 aus Nordrhein-Westfalen. N = 182 Kinder wiesen einen amtlichen SFB LE und/oder ESE auf. Diesen Kindern wurden auf Basis dimensionaler Förderbedarfseinschätzungen der Klassenleitungen in den Bereichen Lernen und Verhalten sowie der Klassenstufenzugehörigkeit statistische Zwillinge zugewiesen. Die Analyse der Gesamtstichprobe zeigte, dass ein SFB negativ mit der SA assoziiert war. Dieser Zusammenhang war jedoch bei gleichzeitiger Betrachtung der dimensional gemessenen Förderbedarfseinschätzungen nicht mehr nachweisbar. Die Analyse der Teilstichprobe (n = 364) mit Hilfe eines Äquivalenztests (TOST-Verfahren) führte zur Ablehnung der Nullhypothese, dass Schüler*innen mit SFB mindestens schwach weniger sozial akzeptiert werden als ihre statistischen Zwillinge. Für die sonderpädagogische Forschung in Deutschland könnte dies bedeuten, dass zukünftig nicht mehr (ausschließlich) der SFB, sondern schwerpunktmäßig bspw. Verhaltensweisen aller Schüler*innen oder ihrer Lehrkräfte zur Erklärung der SA in den Blick genommen werden sollten.

45 Die Bedeutung autistischer Züge bei Peereinflussprozessen in Förderschulklassen für Schüler:innen mit einer Intellektuellen Beeinträchtigung

Gina Nenniger¹ & Christoph Michael Müller¹

¹Universität Freiburg/CH

Das individuelle Verhalten von typisch entwickelten Schüler:innen wird durch das Verhalten ihrer Mitschüler:innen beeinflusst (Dumont et al., 2013; Müller & Zurbriggen, 2016). Dabei spielen unter anderem Prozesse wie das soziale Lernen eine wichtige Rolle (Müller, 2021). Inwiefern das individuelle Verhalten und insbesondere die sozialen Fähigkeiten von Schüler:innen mit einer intellektuellen Beeinträchtigung (IB) durch die Mitschüler:innen beeinflusst werden und von welchen Faktoren diese Beeinflussbarkeit abhängt, ist jedoch kaum bekannt. Da eine IB häufig mit stark ausgeprägten autistischen Zügen, welche das soziale Lernen erschweren können, einhergeht (American Psychiatric Association, 2013; Matson & Shoemaker, 2009), wurde in der folgenden Studie untersucht, ob die individuelle Ausprägung autistischer Züge den Einfluss der Mitschüler:innen auf die sozialen Fähigkeiten von Schüler:innen mit einer IB abschwächt. Um die Fragestellung zu beantworten, wurden Daten aus der Längsschnittstudie KomPeers mit zwei Messzeitpunkten verwendet (Müller et al., 2020). Fachpersonen gaben Auskunft über die sozialen Fähigkeiten und die Ausprägung autistischer Züge von 1177 Schüler:innen mit IB (29,7 % Mädchen; Mage = 11,26 Jahre, SD = 3,76), welche an 182 Förderschulklassen beschult wurden. Mehrebenenanalysen zeigten, dass der Effekt der durchschnittlichen sozialen Fähigkeiten in der Klasse (T1) auf die individuellen sozialen Fähigkeiten (T2) durch die individuelle Ausprägung autistischer Züge moderiert wurde (Interaktionseffekt: $B = -0.092$, $SE = 0.028$, $p = .001$). Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die individuellen sozialen Fähigkeiten von Schüler:innen mit IB und höheren Ausprägungen autistischer Züge weniger durch die sozialen Fähigkeiten der Mitschüler:innen beeinflusst werden als die der Schüler:innen mit IB und niedrigeren Ausprägungen autistischer Züge. Die Ergebnisse werden im Hinblick auf die Bedeutung der Unterstützung von Schüler:innen mit IB und stark ausgeprägten autistischen Zügen in sozialen Lernprozessen diskutiert.

Keywords: Peereinfluss, autistische Züge, intellektuelle Beeinträchtigung, soziale Fähigkeiten, Förderschule

Literatur

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: Dsm-5* (5. ed.). American Psychiatric Publishing.
- Dumont, H., Neumann, M., Maaz, K., & Trautwein, U. (2013). Die Zusammensetzung der Schülerschaft als Einflussfaktor für Schulleistungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 60(3), 163–183. <https://doi.org/10.2378/peu2013.art14d>
- Matson, J. L., & Shoemaker, M. (2009). Intellectual disability and its relationship to autism spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 30(6), 1107–1114. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2009.06.003>
- Müller, C. M. (2021). Prosoziale und antisoziale Verhaltensweisen in Kindheit und Jugend -Die Rolle der Peers. In M. Kreutzmann, L. Zander & B. Hannover (Hrsg.), *Aufwachsen mit Anderen: Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (1. Aufl., S. 54–66) Kohlhammer Verlag.
- Müller, C. M., Amstad, M., Begert, T., Egger, S., Nenniger, G., Schoop-Kasteler, N. & Hofmann, V. (2020). *Die Schülerschaft an Schulen für Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung -*

Hintergrundmerkmale, Alltagskompetenzen und Verhaltensprobleme. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(4), 347–368 <https://doi.org/10.25656/01:21615>

Müller, C. M., & Zurbriggen, C. (2016). An overview of classroom composition research on social-emotional outcomes: Introduction to the special issue. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15(2), 163–184. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.15.2.163>

46 Einfluss individualisierten Unterrichts auf die soziale Partizipation von Schüler*innen mit SPF

Miriam Balt¹, Michael Grosche¹, Cornelia Gresch², Monja Schmitt³ & Katrin Böhme⁴

¹Bergische Universität Wuppertal, ²Humboldt Universität Berlin, ³Leibniz Institut für Bildungsverläufe Bamberg & ⁴Universität Potsdam

In inklusiven Schulen berichten Schüler*innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen (SPF), dass sie weniger sozial integriert sind als ihre Mitschüler*innen ohne Förderbedarfe (z.B., Schürer, 2020). Individualisierter Unterricht hat das Potential, solche Ausgrenzungen positiv zu beeinflussen (Spörer & Henke, 2015). In dieser Studie wurde daher untersucht, ob die Individualisierung des Unterrichts die soziale Partizipation von Schüler*innen mit SPF verbessern kann?

Datengrundlage bildet der erste Erhebungszeitpunkt der INSIDE Studie. Die Stichprobe besteht aus 4.166 Schüler*innen der sechsten Jahrgangsstufe. Die soziale Partizipation wurde mittels einer Subskala des Fragebogens Perceptions of Inclusion (Venetz et al., 2015) erfasst, ergänzt um Fragen zu weiteren Dimensionen sozialer Partizipation. Ebenso wurden das Ausmaß der Individualisierung sowie die Leistungen im Mathematik- und Deutschunterricht erhoben. Die Individualisierung im Mathematik- bzw. Deutschunterricht kann die Varianz der sozialen Partizipation der Schüler*innen mit $R^2 = 8\%$ (Mathematik) bzw. 9% (Deutsch) aufklären. Die soziale Partizipation wird weder durch die Mathematik- noch durch die Leseleistung beeinflusst. Hingegen kann die geringere Partizipation von Schüler*innen mit SPF repliziert werden (beide $p < .001$). Ebenfalls findet sich sowohl in Mathematik ($b = 0.22$, $p < .001$) als auch in Deutsch ($b = 0.27$, $p < .001$) ein signifikanter Effekt der Individualisierung. Der Interaktionseffekt zwischen der Kategorie SPF und dem Ausmaß der Individualisierung ist ebenfalls signifikant, sowohl in Mathematik ($b = 0.14$, $p = .002$) als auch in Deutsch ($b = 0.11$, $p < .05$).

Zusammenfassend lassen sich demnach positive Effekte der Individualisierung sowohl im Deutsch- als auch im Mathematikunterricht auf die soziale Partizipation von Schüler*innen mit SPF berichten.

Literatur

Schürer, S. (2020). Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung in der allgemeinen Grundschule. Ein Literaturreview. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 295–319. <https://doi.org/10.25656/01:21613>

Spörer, N., & Henke, T. (2015). Gelingensbedingungen inklusiven Lernens: Einflüsse individueller und kontextueller Merkmale auf die fachliche und soziale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern. In N. Spörer, A. Schründer-Lenzen, M. Vock, & K. Maaz (Hrsg.), *Inklusives Lernen und Lehren im Land Brandenburg. Abschlussbericht zur Begleitforschung im Land Brandenburg* (S. 233–260). Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM).

Venetz, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S., & Hessels, M. G. P. (2015). The Perception of Inclusion Questionnaire (PIQ). Deutsche Version.

47 Förderung der sozialen Partizipation von Kindern im inklusiven Grundschulunterricht mithilfe einer Intervention zum sozial-emotionalen Lernen (SEL)

Marwin Felix Löper, Gamze Görel¹ & Frank Hellmich¹

¹Universität Paderborn

Die soziale Partizipation – also das Vorhandensein gegenseitiger Freundschaften, positiver Beziehungen, Kontakte und Interaktionen, das Gefühl des Angenommenseins in der Klasse und die Akzeptanz durch die Peers (Koster, Nakken, Pijl & van Houten, 2009) – gilt als ein zentrales Qualitätsmerkmal inklusiven Unterrichts. Allerdings weisen Kinder mit emotional-sozialem Förderbedarf oder dem Förderbedarf Lernen im Vergleich zu ihren Peers ohne oder mit anderem Förderbedarf meist eine niedrigere soziale Partizipation im inklusiven Klassenzimmer auf: Sie verfügen über weniger Freundschaften, fühlen sich seltener in der Klassengemeinschaft angenommen, werden von ihren Mitschüler*innen weniger sozial akzeptiert (z. B. Avramidis, Avgeri & Strogilos, 2018) und sind vermehrt sozialer Ausgrenzung und Viktimisierung im inklusiven Klassenzimmer ausgesetzt (Leeuw, Boer & Minnaert, 2018). Aus diesem Grund haben wir im Rahmen unserer Studie ein SEL-Interventionsprogramm zur Förderung der sozialen Partizipation im dritten und vierten Schuljahr entwickelt und dahingehend empirisch untersucht, ob und inwiefern die Einstellungen der beteiligten Kinder gegenüber Peers mit emotional-sozialem Förderbedarf und dem Förderbedarf Lernen durch die eingesetzten Interventionsmaßnahmen positiv beeinflusst werden können. Hierzu haben N=259 Kinder über einen Zeitraum von sechs Wochen mit ihrer gesamten Klasse an Aktivitäten teilgenommen, in denen ihnen sozial-emotionale Kompetenzen (z. B. ein soziales Bewusstsein) vermittelt wurden. In der Kontrollgruppe (n=244) hat zur gleichen Zeit regulärer Klassenunterricht stattgefunden.

Die Ergebnisse unserer Studie zeigen, dass die Kinder der Experimentalgruppe nach der Intervention signifikant positiver gegenüber Mitschüler*innen mit einem Förderbedarf im Bereich Lernen und in der emotional-sozialen Entwicklung eingestellt sind als vor der Intervention. Bei den Kindern der Kontrollgruppe blieben die Einstellungen hingegen konstant oder nahmen sogar ab.

Keywords: Soziale Partizipation, Inklusion, Grundschule, sozial-emotionales Lernen, Einstellungen

Literatur

- Avramidis, E., Avgeri, G. & Strogilos, V. (2018). Social participation and friendship quality of students with special educational needs in regular Greek primary schools. *European Journal of Special Needs Education, 33*(2), 221–234.
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & Houten, E. van (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimensions of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education, 13*(2), 117–140.
- Leeuw, R. de, Boer, A. de & Minnaert, A. (2018). Student voices on social exclusion in general primary schools. *European Journal of Special Needs Education, 33*(2), 166–186.

48 Peereinflussprozesse – Eine Studie zu Wirkmechanismen in der Grundschule

Marie-Luise Gehrman¹, Christian Huber² & Satyam Antonio Schramm¹

¹Universität Potsdam & ²Bergische Universität Wuppertal

Peereinflussprozesse sind weitgehend unbewusste dynamische wechselseitige Beeinflussung des Denkens oder Handelns unter Gleichaltrigen. Ähnlichkeit zueinander kann gestärkt, Kompatibilität zwischen Gruppenmitgliedern hergestellt sowie der Gruppenzusammenhalt erhöht werden, während das Risiko für sozialen Ausschluss minimiert werden kann (Laursen und Veenstra 2021). Anzunehmen ist, dass ausgeprägte Offenheit aber auch relative Verslossenheit für soziale Einflüsse grundsätzlich mit erwünschten wie unerwünschten emotionalen und sozialen Entwicklungsverläufen assoziiert werden können (z.B. Kompetenzzuwachs vs. Risikoverhalten). Ob soziale Ereignisse zwischen Peers bedeutsam für ihre jeweilige Entwicklung werden, ist davon abhängig, (a) wie offen Kinder und Jugendliche für äußere Einflüsse sind, (b) wie bedeutsam potenzielle Modelle wahrgenommen werden bzw. wie attraktiv ihr Verhalten beurteilt wird, (c) wie die Beziehungsdynamik zwischen den Peers ausfällt und (d), inwieweit sie über die Fähigkeit und Gelegenheit verfügen, auf eine spezifische Weise zu handeln (Brown et al. 2008). Basierend auf den Daten eines computergestützten Quasiexperiments mit 458 Grundschulkindern (Klasse 3 und 4) wird der Frage nachgegangen, welche Bedeutung das soziale Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern (a), der soziale Status ihrer Peers (b), ihre Beziehung zueinander (c) sowie ihr Sozialverhalten (d) dafür haben, ob Peereinflussprozesse im Bereich Aggressionsbereitschaft aktiviert werden. Während sich die Experimental- und die Kontrollgruppe zum ersten Messzeitpunkt nicht in ihrer Aggressionsbereitschaft unterscheiden, weicht die Experimentalgruppe zum zweiten Messzeitpunkt (Manipulation/ Peereinfluss) stärker als die Kontrollgruppe von ihrem Ausgangswert ab. Im Rahmen der Posterpräsentation werden die Ergebnisse vertiefender Analysen zu den Variablen a-d präsentiert und im Spannungsfeld von Potenzialen und Risiken für die pädagogischen Praxis eingeordnet.

Keywords: Peereinfluss, soziales Selbstkonzept, soziale Akzeptanz, Sozialverhalten, Grundschule

Literatur

- Brown, B. B., Bakken, J. P., Ameringer, S. W. & Mahon, S. D. (2008). A Comprehensive Conceptualization of the Peer Influence Process in Adolescence. In M. J. Prinstein & K. A. Dodge (Hrsg.), *Understanding peer influence in children and adolescents* (S. 17–44). Guilford Press.
- Laursen, B. & Veenstra, R. (2021). Toward understanding the functions of peer influence: A summary and synthesis of recent empirical research. *Journal of research on adolescence*, 31(4), 889–907. <https://doi.org/10.1111/jora.12606>

49 Trauma-Affected Youth and Their Vulnerability to Radicalization

Esheref Haxhiu¹, Gino Casale¹ & Friedrich Linderkamp¹

¹Bergische Universität Wuppertal

While literature on radicalization aptly presents the impact of mental health and traumas, empirical evidence is either scarce or encumbered with significant methodological limitations. Hence, through a series of three distinct studies, we intend to investigate if traumatic experiences and posttraumatic stress symptoms predict radicalization intentions. The first study has been concluded, whereas the remaining two are presently underway. In the first cross-sectional study with N = 204 high school students in Kosovo, 62.7% males and 37.3% females, aged 15 to 18 (M = 16, SD = .63) we used three different measurements: Transgenerational Traumatic Experiences items; Adverse Childhood Experiences (ACE); and Activism and Radicalization Intentions Scale (ARIS). Results revealed that adverse

childhood experiences do not predict radicalization nor political activation intentions, while transgenerational traumatic experiences significantly predict political activation intentions, but not radicalization intentions. In the second study we intend to include a sample of N = 900 participants (450 high school students and 450 parents) from three different post-conflictual countries: Kosovo, Macedonia, & Serbia. We expect that participants with higher level of traumatic symptoms will show higher tendencies for radicalization. In the third study, the German version of ARIS (Activism and Radicalization Intentions Scale) will be included among a sample of 7th and 8th grade students from Haupt-, Gesamt- and Realschulen in North Rhine-Westphalia, as part of the implementation of TRAILS (Traumasensitive Diagnostik und Förderung in inklusiven Schulen) project. Likewise in the second study, we expect that traumatic symptoms will predict radicalization tendencies.

Keywords: transgenerational traumatic experiences, adverse childhood experiences, posttraumatic stress symptoms, political activation intentions, radicalization intentions.

50 Trauma-sensible Diagnostik und Förderung in inklusiven Klassen: Rezeptions- und Nutzungslogiken von Lehrkräften, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern mit und ohne Fluchterfahrung

Gino Casale¹, Eva Lembke¹, Tobias Becker¹, Esheref Haxhiu¹ & Friedrich Linderkamp¹
¹Bergische Universität Wuppertal

In Deutschland gibt es über 300.000 schutzsuchende Kinder und Jugendliche im schulpflichtigen Alter, die größtenteils aus Krisen- und Kriegsgebieten geflüchtet sind (DESTATIS, 2022). Diese Kinder und Jugendlichen sind einem erhöhten Risiko für Traumatisierungen ausgesetzt (Perfect et al., 2016). Auf der einen Seite stellen die betroffenen Schülerinnen und Schüler eine große Herausforderung für Lehrkräfte dar. Auf der anderen Seite können sie durch die Integration in einen sozialen Kontext in der Schule besonders unterstützt werden (z. B. Boda et al., 2023). Dafür brauchen Schulen trauma-sensible Diagnose- und Förderkonzepte, die Lehrkräften zum einen Orientierung und Sicherheit im Umgang mit Schülerinnen und Schülern (SuS) mit Fluchterfahrung bieten und zum anderen durch wirksame Strategien die sozial-emotionale Situation der Kinder und Jugendlichen verbessern. Für eine erfolgreiche Implementation entsprechender Methoden sind mit ihnen verbundenen Rezeptions- und Nutzungslogiken der Hauptakteure in Schulen (Lehrkräfte, SuS, Eltern) wichtige Voraussetzungen. In einer qualitativen Interviewstudie mit Lehrkräften (N = 12), Schülerinnen und Schülern mit (N = 7) und ohne (N = 7) Fluchthintergrund sowie Eltern von SuS mit (N = 6) und ohne (N = 2) Fluchthintergrund wurden die Erfahrungen, Bedarfe und Perspektiven mithilfe halbstrukturierter Leitfadenterviews in Fokusgruppen (Lehrkräfte) bzw. Einzelinterviews (SuS, Eltern) thematisiert. Die Interviews wurden qualitativ-inhaltsanalytisch nach Kuckartz (2020) insbesondere hinsichtlich der Unterschiede zwischen den Gruppen ausgewertet.

Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der Entwicklung und Implementation trauma-sensibler Diagnose- und Förderkonzepte vorgestellt und diskutiert.

Keywords: Flucht & Migration, Traumatisierung, Inklusion, Rezeptions- und Nutzungslogiken

Literatur

- Boda, Z., Lorenz, G., Jansen, M., Stanat, P & Edele, A.(2023). Ethnic diversity fosters the social integration of refugee students. *Nat Hum Behav*, 7(7), 881–891. <https://doi.org/10.1038/s41562-023-01577-x>
- Perfect, M. M., Turley, M. R., Carlson, J. S., Yohanna, J., & Saint Gilles, M. P. (2016). School-related outcomes of traumatic event exposure and traumatic stress symptoms in students: A systematic review of research from 1990 to 2015. *School Mental Health*, 8 (1), 7–43. <https://doi.org/10.1007/s12310-016-9175-2>
- Statistisches Bundesamt (Destatis). (2022). Bevölkerung und Erwerbstätigkeit: Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2020 (Endergebnisse) (Artikelnummer: 2010220207004). Erschienen am 31. Januar 2022. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Publikationen/Downloads-Migration/migrationshintergrund-endergebnisse-2010220207004.pdf?__blob=publicationFile

51 Swiss Children's and Adolescents' mental hEalth

Fabio Sticca¹, Annette Krauss¹, Ursula Fischer¹, Claudia Schellenberg¹, Pierre-Carl Link¹ & Dennis Hövel¹

¹Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik

Probleme bei Kindern und Jugendlichen haben negative Auswirkungen wie geringere Lebenszufriedenheit und -qualität, schulische Schwierigkeiten, delinquentes Verhalten, eingeschränkte soziale Teilhabe und folglich hohe Kosten für die Gesellschaft. Für Deutschland hat die KiGGS-Studie das psychische Wohlbefinden und Verhalten von mehr als 15.000 Kindern und Jugendlichen untersucht. Etwa 20% der Teilnehmer wiesen internalisierende oder externalisierende Verhaltensauffälligkeiten auf. In der Schweiz sind der Gesundheitszustand und die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen jedoch nicht ausreichend dokumentiert. Um ein umfassendes Bild der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in der Schweiz zu erhalten, ist eine repräsentative Studie notwendig. Die quantitative Längsschnittstudie namens SCALE ("Swiss Children's and Adolescents' mental hEalth") zielt darauf ab, repräsentative und längsschnittliche Daten zur psychischen Gesundheit zu generieren und den Einfluss individueller, peer-bezogener, familiärer und schulischer Faktoren auf die psychische Gesundheit, sozio-emotionale Entwicklung und akademische Leistung zu analysieren. Die Studie wird auch Auswirkungen auf die gesundheitsbezogene Lebensqualität, das Gesundheitsverhalten und die berufliche Entwicklung untersuchen. Insgesamt sollen landesweit 5.800 Schülerinnen und Schüler in Kindergärten, Primarschulen und Sekundarschulen (I und II) sowie ihre Eltern und Lehrpersonen in der Studie untersucht werden. Es werden drei Erhebungswellen im Abstand von einem Jahr geplant, beginnend im Jahr 2024. Eine Pilotstudie ist für Herbst 2023 geplant. Die Ergebnisse dieser Studie sollen dazu dienen, Präventionsprogramme zu entwickeln, die von Eltern und Fachpersonen in Schulen angewendet werden können. Ausserdem soll ein effizientes Verfahren zur Erfassung und Rückmeldung der psychischen Gesundheit an die Lehrpersonen entwickelt werden, um datenbasierte Entscheidungen über geeignete Interventionen zur Unterstützung einer gesunden Entwicklung zu treffen.

52 Orientierungen und Wohlbefinden von Lernenden im Schulalltag

Saskia Becker¹ & Anne Schröter¹

¹Leibniz Universität Hannover

Schulleistungen werden zumeist in Form von Ziffernnoten dokumentiert (Neuendorf et al., 2023) und stellen ein zentrales Element von Schule dar. Dennoch ist anzunehmen, dass nicht für alle Schüler*innen Leistungen und Noten im Fokus ihres Schulalltags stehen (Hofer, 2004). Denn menschliche Wahrnehmung und ihr Verhalten werden durch verschiedene motivationale Orientierungen, in Form ihrer Motive und Werte, gelenkt (z. B. Bilsky, 2009; Scheffer, 2009). So werden auch Schüler*innen verschiedene Orientierungstendenzen aufweisen und neben Lernen und Leistung beispielsweise sozialen Aspekten Bedeutung zuschreiben (Hofer, 2004; Wittich & Schröter, 2022). Motivationale Orientierungen können als Einflussvariable auf das schulische Wohlbefinden betrachtet werden, was einen bedeutsamen Faktor in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen darstellt, wodurch es zur zentralen Ziel-dimension von Schule wird (Hascher, 2004). Im Rahmen einer Mixed-Methods-Studie wollen wir der Frage nachgehen, welche motivationalen Orientierungen bei Schüler*innen im Schulalltag vorliegen und welche Zusammenhänge mit dem schulischen Wohlbefinden bestehen. Dazu wurden 557 Schüler*innen der sechsten und siebten Jahrgangsstufe an 6 weiterführenden Schulen im Sommer 2023 über einen Fragebogen aus offenen und geschlossenen Items befragt. Die Auswertung der Orientierungen erfolgt anhand der qualitativen Inhaltsanalyse. Die statistischen Analysen der Zusammenhänge mit dem Wohlbefinden sollen mithilfe von Korrelationen und Regressionsanalysen durchgeführt werden. Es wird angenommen, dass die Ergebnisse einen bedeutsamen Beitrag für die Praxis leisten können, da motivationale Orientierungen in der Schule bisher besonders fokussiert im Hinblick auf die Lern- und Leistungsmotivation betrachtet wurden und darüber hinausgehende Orientierungen zu kurz kamen sowie das schulische Wohlbefinden einen zentralen Ansatz zur positiven Unterstützung von Lernenden darstellt.

53 Was bedeutet Wohlbefinden für Grundschüler*innen? - Die kindliche Wahrnehmung der psychologischen Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit in der Schule

Klemp, Gesa¹, Urton, Karolina¹, Krull, Johanna³, Wilbert, Jürgen², Bosch, Jannis¹ & Baer, Ella²

¹Universität Münster, ²Universität Potsdam & ³Universität Köln

Schulisches Wohlbefinden spielt eine entscheidende Rolle für den individuellen Bildungsweg und die emotionale Entwicklung der Schüler*innen (Gläser-Zikuda & Fuß, 2004; Holzer, 2022; Loft & Waldfoegel, 2021). Nach der Definition von Hascher (2004) erleben Kinder Wohlbefinden in der Schule, wenn positive Emotionen und Kognitionen in Bezug auf die Schule überwiegen. Im Gegensatz dazu definieren Deci und Ryan (2017) Wohlbefinden nicht nur als das Überwiegen positiver Emotionen gegenüber negativen Emotionen, sondern auch als einen Zustand in dem "thriving" und "flourishing" möglich sind, um die Entwicklung hin zu "fully functioning individuals" zu ermöglichen (Deci & Ryan, 2017, S. 241). Ihnen zufolge kann menschliches Verhalten, Motivation und Wohlbefinden durch drei psychologische Grundbedürfnisse erklärt werden: das Bedürfnis nach Autonomie, nach Kompetenz und sozialer Eingebundenheit (Deci & Ryan, 1993). Obwohl die Forschung zur Unterstützung der psychologischen Grundbedürfnisse im Schulkontext - insbesondere mit Bezug zur Motivation - umfangreich ist, untersuchen bislang nur wenige Studien den Zusammenhang mit dem Wohlbefinden (Conesa et al., 2021).

Auch findet die Perspektive von Grundschüler*innen bisher wenig Beachtung. Der Annahme folgend, dass subjektives Wohlbefinden durch subjektive Erfahrungen und die Beurteilung der Lebenszufriedenheit beschrieben wird (Diener, 1984), kommt den individuellen Erfahrungen von Schüler*innen eine hohe Bedeutung zu, wenn es um die Frage geht, wie ihr Wohlbefinden unterstützt werden kann. Das Poster präsentiert Ergebnisse einer qualitativen Studie, die die kindliche Perspektive auf das Wohlbefinden untersucht. Hierzu wurden Fokusgruppeninterviews mit 43 Teilnehmer*innen aus der dritten und vierten Jahrgangsstufe durchgeführt. Die Ergebnisse verdeutlichen sowohl die Interdependenz der drei Bedürfnisse als auch die Bedeutung die Schüler*innen den einzelnen Dimensionen zuschreiben.

Keywords: psychisches Wohlbefinden, Grundschüler*innen, Autonomie, Kompetenz, soziale Eingebundenheit

Literatur

- Conesa, P. J., Onandia-Hinchado, I., Duñabeitia, J. A., Moreno, M. Á. (2022). Basic psychological needs in the classroom: A literature review in elementary and middle school students. *Learning and Motivation* 79. DOI: 10.1016/j.lmot.2022.101819.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik* (3), 223-238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542–575.
- Hascher, T. (2004). Schule positiv erleben. Ergebnisse und Erkenntnisse zum Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern. Haupt.
- Holzer, J., Bürger, S., Lüftenegger, M., & Schober, B. (2022). Revealing associations between students' school-related well-being, achievement goals, and academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 95, 102140. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102140>
- Loft, L., & Waldfoegel, J. (2021). Socioeconomic Status Gradients in Young Children's Well-Being at School. *Child Development* (92), e91-e105.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

54 Der Einfluss des bedürfnisunterstützenden Lehrkraftverhaltens auf das psychische Wohlbefinden von Grundschüler:innen

Jürgen Wilbert¹, Gesa Sophie Klemp², Johanna Krull³, Jannis Bosch², Ella Baer¹ & Karolina Urton²

¹Universität Potsdam, ²Universität Münster, & ³Universität Köln

Psychische Gesundheit von Schüler:innen ist von hoher Bedeutung (Mokdad et al., 2016; Polanczyk et al., 2015). Mit Blick auf die Entwicklung dieser, ist es zentral zu betrachten, welche Faktoren einen positiven Einfluss auf die psychische Gesundheit haben können. Als bedeutsam wird u.a. ein bedürfnisunterstützendes Verhalten der Lehrkraft diskutiert (Conesa et al., 2022). Das Konzept des bedürfnisunterstützenden Verhaltens basiert auf der Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2017), welche besagt, dass Menschen ein Bedürfnis nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit haben. Entsprechend dieser Annahme geht die Studie der Frage nach, inwiefern ein Zusammenhang zwischen dem Erleben bedürfnisunterstützenden Lehrkraftverhaltens, der Befriedigung psychologischer Bedürfnisse und dem Wohlbefinden der Schüler:innen besteht. Es wurden Grundschüler:innen (N = 575) aus 37 Klassen hinsichtlich a) ihrer Wahrnehmung des bedürfnisunterstützenden

Lehrkraftverhaltens, b) des Ausmaßes der Erfüllung psychologischer Grundbedürfnisse und c) ihres schulischen psychischen Wohlbefindens befragt. Hierzu wurden Skalen zur Erfassung der Wahrnehmung der Schüler:innen konzipiert und weiterentwickelt (Cronbachs $\alpha = .66 - .85$). Die Datenanalyse erfolgte mittels eines Strukturgleichungsmodelles, das annimmt, dass sich das Lehrkraftverhalten, mediiert über die Erfüllung der Bedürfnisse der Kinder, auf ihr psychisches Wohlbefinden auswirkt.

Die Ergebnisse zeigten, dass bedürfnisunterstützendes Lehrkraftverhalten mit einer höheren Befriedigung psychologischer Bedürfnisse der Schüler:innen im Zusammenhang steht. Weiterhin besteht ein Zusammenhang zwischen der Bedürfnisbefriedigung und dem Wohlbefinden. Darüber hinaus wird die Annahme eines mediierten Effekts des Lehrkraftverhaltens unterstützt, bei dem die Erfüllung der Grundbedürfnisse der Schüler:innen den Zusammenhang zwischen dem Verhalten der Lehrkraft und ihrem Wohlbefinden vermittelt.

Keywords: psychisches Wohlbefinden, Grundschüler:innen, Selbstbestimmungstheorie, bedürfnisunterstützendes Lehrkraftverhalten

Literatur

Conesa, P. J., Onandia-Hinchado, I., Duñabeitia, J. A., Moreno, M. Á. (2022). Basic psychological needs in the classroom: A literature review in elementary and middle school students. *Learning and Motivation* 79. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2022.101819>

Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A. & Rohde, L. A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56, 345-365. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12381>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. Guilford.

Mokdad, A. H., Forouzanfar, M. H., Daoud, F., Mokdad, A. A., El Bcheraoui, C., Moradi-Lakeh, M. et al. (2016). Global burden of diseases, injuries, and risk factors for young people's health during 1990–2013: a systematic analysis for the Global Burden of Disease Study 2013. *The Lancet*, 387(10036), 2383-2401. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)00648-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)00648-6)

55 Bullying im Jugendalter: Eine Frage der Persönlichkeit? Ein faktorenanalytische Betrachtung des Inventory of Callous-Unemotional Traits in einer deutschen Stichprobe

Bäker, Neele¹, Wilke, Jessica¹, Rademacher, Annika¹ & Eilts, Jule¹

¹Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Callous-unemotional Traits (CU Traits) sind Teil des Konzepts der Psychopathie im Erwachsenenalter und können bereits im Kindergartenalter auftreten (Hare & Neumann, 2008; Koglin & Petermann, 2012). CU Traits werden zur Beschreibung einer extremen Form von aggressiv-dissozialem Verhalten verwendet. Das bekannteste Verfahren, das Inventory of Callous-Unemotional Traits (ICU), wird zur Erfassung von CU Traits eingesetzt (Essau, et al., 2006). In der bisherigen Forschung wurden unterschiedliche Modelle und Faktorenstrukturen vorgestellt. Ein Blick auf die Ergebnisse faktorenanalytischer Studien an deutschen Stichproben zeigt, dass die Forschungslandschaft nicht sehr breit, jedoch sehr vielfältig ist. Neuere Forschungen zu CU Traits und Bullying zeigen positive Zusammenhänge zwischen diesen Merkmalen (Ciucci et al., 2014; Fanti & Kimonis, 2012; Muñoz et al., 2011). Darüber hinaus zeigt sich, dass Bullying nicht nur mit externalisierenden Verhaltensproblemen assoziiert ist

(Pisklakov et al., 2013), sondern dass auch CU traits mit externalisierenden Verhaltensproblemen verbunden sind (Fanti et al., 2009). Nachdem die Frage, welche Faktorenstruktur vorliegt, geklärt ist, könnte es auch hilfreich sein, zu untersuchen, was der stärkere Prädiktor für Bullying ist. Die vorliegende Studie verfolgt zwei Ziele: (1) die Untersuchung der Faktorenstruktur der deutschen Übersetzung des ICU in einer Stichprobe von Jugendlichen und (2) die Untersuchung von CU Traits und externalisierenden Verhaltensproblemen im Zusammenhang mit Bullying.

56 Eine Frage der Ausgrenzung? Zur kausalen Rolle sozialer Ausgrenzung auf Risikoverhalten und Bullying-Tendenzen – eine Experimentalstudie

Corinna Lorenz¹, Corinna Hank¹, Philipp Nicolay¹, Raphael Plutz¹, Lorena Sarter¹, Markus Spilles¹, Nicola Ferdinand¹ & Christian Huber¹

¹Bergische Universität Wuppertal

Schülerinnen und Schüler, die vermehrt antisoziale Verhaltensweisen aufweisen, haben häufig selbst Erfahrungen mit Aggressionen und Vernachlässigung im familiären sowie peerbezogenen Kontext gemacht (z.B., Pepler et al., 2008). Antisoziale Verhaltensweisen, wie Bullying, könnten aus Angst vor sozialem Ausschluss entstehen. Experimentelle Studien indizieren, dass sozialer Ausschluss sowohl zu aggressivem Verhalten, als auch zu prosozialem Verhalten mit dem Ziel der Wiedereingliederung in eine Gruppe führen kann (s. Riva & Eck, 2016 zur Übersicht). Unklar bleibt, inwiefern erlebter Ausschluss kausal für antisoziale Verhaltensweisen und Bullyingtendenzen verantwortlich sein könnte und welche Rolle Umweltfaktoren, wie langfristig erlebte soziale Ausgrenzung, sowie das eigene Netzwerk spielen. Die vorgestellte Studie soll diese Lücke schließen und hat zum Ziel, die Rolle der sozialen Position im Netzwerk Klasse und die Bullyingerfahrungen als beeinflussende Variablen zu betrachten. Um die Effekte evozierter sozialer Ausgrenzung auf antisoziales Risikoverhalten zu untersuchen, wurde ein Experiment entwickelt. Über das Cyberball-Paradigma (Williams & Jarvis, 2006) soll für Schülerinnen und Schüler (7./8. Jahrgangsstufe) eine Ausgrenzungssituation geschaffen werden. Anschließend wird eine Risikoaufgabe (vgl. Figner et al., 2009) durchgeführt, in der antisoziale Entscheidungen getroffen werden können, um hervorgerufene dissoziale Tendenzen abzubilden (vgl. Do et al., 2017). Zusätzlich werden psychometrische Daten zu Bullying sowie Moral Disengagement (Ribeaud & Eisner, 2010, 2015) erfasst.

Folgende Fragestellungen sollen beantwortet werden:

-Inwiefern beeinflusst soziale Ausgrenzung antisoziale Risikoentscheidungen?

-Inwiefern beeinflusst die soziale Ausgangssituation eines Kindes in einer Klassengemeinschaft die Auswirkungen sozialer Ausgrenzung?

-Inwiefern beeinflusst die soziale Ausgangssituation eines Kindes in einer Klassengemeinschaft die individuelle Zustimmung zu Bullying?

Das Studiendesign und mögliche Ergänzungen des Designs sollen diskutiert werden.

Literatur

Do, K. T., Guassi Moreira, J. F., & Telzer, E. H. (2017). But is helping you worth the risk? Defining Prosocial Risk Taking in adolescence. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 25, 260–271. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2016.11.008>

Figner, B., Mackinlay, R. J., Wilkening, F., & Weber, E. U. (2009). Affective and deliberative processes in risky choice: Age differences in risk taking in the Columbia Card Task. *Journal of Experimental*

- Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 35(3), 709–730.
<https://doi.org/10.1037/a0014983>
- Pepler, D., Jiang, D., Craig, W., & Connolly, J. (2008). Developmental Trajectories of Bullying and Associated Factors. *Child Development*, 79(2), 325–338. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01128.x>
- Ribeaud, D. & Eisner, M. (2010). Are moral disengagement, neutralization techniques, and self-serving cognitive distortions the same? developing a unified scale of moral neutralization of aggression, 4(2), 298–315. <https://doi.org/10.4119/IJCV-2833>
- Ribeaud, D. & Eisner, M. (2015). The nature of the association between moral neutralization and aggression: A systematic test of causality in early adolescence. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 68–84. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0068>
- Riva, P., & Eck, J. (Eds.). (2016). *Social Exclusion*. Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-33033-4>
- Williams, K. D. & Jarvis, B. (2006). Cyberball: a program for use in research on interpersonal ostracism and acceptance. *Behavior Research Methods*, 38(1), 174–180. <https://doi.org/10.3758/BF03192765>