



MASTERARBEIT | MASTER'S THESIS

Titel | Title

Schüler*innen mit sozial-emotionalem Förderbedarf erfolgreich
begleiten: Systemische Beratungsmethoden für Lehrkräfte
Praxisnahe Konzepte und Methoden am Beispiel Luxemburgs

verfasst von | submitted by

Sophie Michèle Letellier Bacc.

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien | Vienna, 2026

Studienkennzahl lt. Studienblatt | Degree
programme code as it appears on the
student record sheet:

UA 066 848

Studienrichtung lt. Studienblatt | Degree
programme as it appears on the student
record sheet:

Masterstudium Bildungswissenschaft

Betreut von | Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Mag. Dr. Susanne Schwab Bakk. MA

Vorwort und Danksagung

An dieser Stelle möchte ich allen danken, die mich während der Anfertigung dieser Masterarbeit unterstützt, motiviert und begleitet haben.

Zunächst möchte ich mich bei Frau Univ.-Prof. Mag. Mag. Dr. Susanne Schwab, Bakk. MA, herzlich für die fachkundige Betreuung, die wertvollen Anregungen sowie die konstruktive Begleitung während der Anfertigung dieser Masterarbeit bedanken.

Ebenso danke ich den Lehrkräften für ihre freiwillige Bereitschaft und ihr engagiertes Mitwirken im Rahmen dieser Studie.

*Zudem bedanke ich mich bei meinen Freund*innen und Kolleg*innen für die Hilfsbereitschaft und emotionale Unterstützung während des ganzen Studiums.*

Mein besonderer Dank gilt meiner Familie und meinem Partner für ihren emotionalen Rückhalt sowie ihre fortwährende Unterstützung während meines Studiums.

Abkürzungen und Übersetzungen

CC-CDSE	Centre de Compétence – Centre pour le développement socio-émotionnel: Kompetenzzentrum – Zentrum für die sozial-emotionale Entwicklung
CI	Commission d’inclusion: Inklusionskommission
CNI	Commission nationale d’Inclusion: Nationale Inklusionskommission
ebd.	ebenda
ESEB	Équipe de soutien des élèves à besoins spécifiques: Unterstützungsteam für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf
et al.	et alii, et aliae oder et alia: und andere
I-EBS	Instituteur.rice.s spécialisé.e.s dans la scolarisation des élèves à besoins éducatifs particuliers ou spécifiques: spezialisierte*r Lehrer*in für Schüler*innen mit spezifischem Bildungsbedarf
IFEN	Institut de formation de l’Éducation nationale: Institut für Lehrer*innenbildung des nationalen Bildungswesens
MENJE	Ministère de l’Éducation nationale, de l’Enfance et de la Jeunesse: Ministerium für nationale Bildung, Kinder und Jugend
o.d.	ohne Datum
OEJQS	Observatoire National de l’Enfance, de la Jeunesse et de la Qualité Scolaire: Nationales Forschungszentrum für Kindheit, Jugend und Schulqualität
SEF	sozial-emotionaler Förderbedarf

Inhaltsverzeichnis

1.	EINLEITUNG	7
2.	THEORIE	10
2.1	BEGRIFFSERKLÄRUNGEN	10
2.1.1	Verhalten	10
2.1.2	Sozial-emotionaler Förderbedarf (SEF)	11
2.1.3	Systemische Beratung	12
2.2	THEORETISCHE GRUNDLAGEN ZU SEF	12
2.2.1	Verschiedene Verhaltensmuster	12
2.2.2	Verschiedene Verhaltensmuster im schulischen Kontext	13
2.2.3	Externalisierendes und internalisierendes Verhalten	14
2.2.4	Auswahl und Einordnung typischer Verhaltensmuster von SEF im schulischen Kontext	14
2.2.5	Definitionen der ausgewählten Verhaltensmuster	16
2.2.6	Mögliche Ursachen und Hintergründe für SEF	19
2.3	WOHLBEFINDEN VON LEHRKRÄFTEN	21
2.4	DIE ROLLE DER LEHRKRAFT	22
2.5	SYSTEMISCHE BERATUNG: THEORIE UND PRINZIPIEN	22
2.6	RELEVANTE KONZEPTE ZUR UNTERSTÜTZUNG VON LEHRKRÄFTEN	24
2.7	EINBINDUNG IN DEN LUXEMBURGISCHEN KONTEXT	26
2.7.1	Bildungssystem in Luxemburg (Überblick)	27
2.7.2	Inklusive Bildung und sonderpädagogische Förderung	28
2.7.3	Ablauf einer Diagnose im Bereich der Grundschule in Luxemburg	30
2.7.4	Bestehende Unterstützungsangebote	32
2.8	METHODEN FÜR DEN UMGANG MIT KINDERN MIT SEF: AKTUELLER FORSCHUNGSSTAND	33
2.8.1	Ungeeignete Methoden	33
2.8.2	Empfohlene Methoden	33
3.	EMPIRIE	39
3.1	1. PHASE: PROBLEMERKENNUNG	39
3.2	2. PHASE: INTERVIEWS MIT LEHRKRÄFTEN	43
3.2.1	Methode	43
3.2.2	Sampling	45
3.2.3	Erhebungsinstrumente	48
3.2.4	Durchführung	49
3.2.5	Ethische Überlegungen	49
3.2.6	Kodierung und Analyse	50
4.	DARSTELLUNG DER ANALYSEERGEBNISSE	60

4.1	„ÜBERFORDERNDE“ SITUATIONEN IM ALLTAG EINER LEHRKRAFT UND DEREN HÄUFIGKEIT	60
4.2	EXTERNALISIERENDES VERHALTEN	62
4.2.1	<i>Oppositionelles Verhalten</i>	62
4.2.2	<i>Provokationen</i>	63
4.2.3	<i>Aggressives Verhalten</i>	64
4.2.4	<i>Destruktivität gegenüber Eigentum</i>	66
4.2.5	<i>Allgemeine Unruhe</i>	67
4.3	INTERNALISIERENDES VERHALTEN	69
4.3.1	<i>Rückzug</i>	69
4.3.2	<i>Verstecken</i>	70
4.3.3	<i>Weglaufen</i>	71
4.3.4	<i>Lernverweigerung</i>	73
4.3.5	<i>Mangelnde Motivation</i>	74
5.	DISKUSSION	77
5.1	DAS WOHLBEFINDEN, STRESSNIVEAU UND BEANSPRUCHENDE ASPEKTE VON LEHRKRÄFTEN	77
5.2	WAHRNEHMUNG UND DEUTUNGSMUSTER VON LEHRKRÄFTEN IM UMGANG MIT SCHÜLER*INNEN MIT SOZIAL- EMOTIONALEM FÖRDERBEDARF	79
5.3	SYSTEMISCHE BERATUNGSMETHODEN ALS ANSCHLUSSFÄHIGE UNTERSTÜTZUNGSANSÄTZE AUF GRUNDLAGE DER EMPIRISCHEN BEFUNDE	82
5.	SCHLUSSFOLGERUNG UND AUSBLICK	85
6.	LITERATURVERZEICHNIS	88
7.	TABELLENVERZEICHNIS	94
8.	ANHANG	95
9.	ZUSAMMENFASSUNG	99
10.	ABSTRACT	100

1. Einleitung

Lehrkräfte in Luxemburg, wie in zahlreichen anderen europäischen Ländern auch, etwa Portugal, Großbritannien oder Belgien (European Commission/EACEA/Eurydice., 2021), stehen vor einer Überbelastung, da sie neben ihrer eigentlichen Unterrichtstätigkeit zunehmend mit administrativen Aufgaben, der Integration von Schüler*innen mit unterschiedlichen Bedürfnissen und der Bewältigung sozialer Herausforderungen konfrontiert sind. Dies meldet die nationale Lehrer*innengewerkschaft Luxemburgs *SNE* (*Syndicat National des Enseignants*) in einem Video auf ihrer Webseite¹ am 17. November 2024. Unter anderem seien die Lehrkräfte überfordert wegen dem „Mangel an Ressourcen bei der Betreuung von verhaltensauffälligen Kindern“ (Kohnen, 2024, 0:16). Die Folge sei, dass der Beruf der Lehrkraft unattraktiv werden würde und dass das Schulpersonal „am Limit“ sei. Dies zeigt auch eine Studie, die 2021 durchgeführt wurde und dessen Resultate 2024 von der Universität Luxemburg veröffentlicht wurden. 45% der 2000 befragten Grundschullehrkräfte gaben an, dass sie psychische Gesundheitsprobleme hätten, die mit der beruflichen Tätigkeit verbunden wären, 35% hätten physische Probleme, 37% seien „emotional erschöpft“ und 31% stünden „am Rande des Burn-outs“ (Arellano, 2024).

In diesem Kontext rückt eine besondere Gruppe von Schüler*innen verstärkt in den Fokus: Kinder mit sozial-emotionalem Förderbedarf (SEF). Diese Kinder zeigen oft Verhaltensweisen mit Unterstützungsbedarf und benötigen gezielte pädagogische und beratende Unterstützung, um erfolgreich lernen und sich entwickeln zu können. Für Lehrkräfte entstehen dadurch zusätzliche Anforderungen, die über die klassische Unterrichtsgestaltung hinausgehen und ein hohes Maß an pädagogischer Flexibilität, Beziehungsarbeit und Beratungsfähigkeit erfordern (Kultusministerkonferenz, 2024, S. 7).

Angesichts dieser Herausforderungen gewinnt die Frage an Bedeutung, wie Lehrkräfte gezielt unterstützt werden können, insbesondere im Umgang mit Schüler*innen, die besondere soziale und emotionale Bedarfe aufweisen. Systemische Beratungskompetenzen bieten hier wertvolle Ansätze, um Lehrkräfte zu unterstützen und

¹ <https://www.sne.lu/post-296908v4/posts/56798>

ihre Handlungssicherheit im schulischen Alltag zu fördern (Marschall et al., 2022; Lindmeier, 2022).

Das Ziel dieser Masterarbeit ist es, praxisnahe systemische Beratungsmethoden zu identifizieren und darzustellen, die Grundschullehrkräfte im Umgang mit Kindern mit SEF und die Kinder selbst wirksam unterstützen können. Das luxemburgische Schulsystem dient dabei als konkretes Anwendungsbeispiel, da in diesem Kontext bislang nur wenig Forschung zu systemischer Beratung im Umgang mit Schüler*innen mit SEF vorliegt und somit eine relevante Forschungslücke besteht.

In dieser Masterarbeit werden daher folgende Fragen beantwortet:

- 1. Welche Hinweise auf Stressniveau, Wohlbefinden und beanspruchende Aspekte im Berufsalltag von Lehrkräften zeigen sich in nationalen Daten, insbesondere im Zusammenhang mit Schüler*innen mit sozial-emotionalem Förderbedarf?**
- 2. Wie nehmen die interviewten Lehrkräfte aus Luxemburg das Verhalten von Schüler*innen mit sozial-emotionalem Förderbedarf wahr und wie beschreiben sie entsprechende Situationen im schulischen Alltag?**
- 3. Welche systemischen Beratungsmethoden lassen sich vor dem Hintergrund der empirischen Befunde auf Grundlage theoretischer Konzepte als anschlussfähige Unterstützungsansätze interpretieren?**

Zunächst sollen im theoretischen Teil Begriffserklärungen, die theoretischen Grundlagen zu SEF und systemischer Beratung und die Arten von Situationen genannt und beschrieben werden, mit denen Lehrkräfte im Alltag konfrontiert sind.

Nach dem theoretischen Teil, wird die Situation in Luxemburg näher betrachtet. Dafür werden Statistiken und Daten aus einem im Jahr 2024 veröffentlichten Bericht herangezogen und analysiert. Der Bericht befasst sich mit dem allgemeinen Wohlbefinden im schulischen Kontext. Für diese Masterarbeit wurden gezielt jene Items ausgewählt, die relevant sind, insbesondere zur mentalen Gesundheit von Lehrkräften sowie zur Überforderung im Umgang mit Kindern und SEF bei Schüler*innen.

Es erfolgen Interviews mit Lehrkräften, die Situationen mit Kindern mit SEF aus ihrem Schulalltag beschreiben. Diese Interviews werden dann analysiert und anschließend mit den theoretischen Ansätzen verknüpft, um daraus spezifische Methoden abzuleiten, die zeigen, wie in unterschiedlichen Situationen mit Kindern mit SEF umgegangen werden kann und darf.

2. Theorie

In diesem Kapitel werden theoretische Ansätze erklärt, etwa Begriffserklärungen, die verschiedenen Verhaltensmuster von Kindern mit SEF im schulischen Kontext, mögliche Ursachen für diese Situationen, relevante Konzepte systemischer Beratung für Lehrkräfte und das luxemburgische Schulsystem, insbesondere in Bezug auf Inklusion und Schüler*innen mit SEF.

Es ist zunächst festzuhalten, dass der Begriff „Verhaltensauffälligkeiten“ in dieser Arbeit kritisch übernommen wird. Der Begriff ist nicht wertneutral und bezeichnet, laut wissenschaftlichen Pädagog*innen, Verhaltensweisen als Abweichung von schulisch gesetzten Erwartungen (Eckert, 2022, S. 16). Diese Erwartungen sind jedoch nicht neutral, sondern entstehen innerhalb des Systems Schule mit seinen institutionellen Strukturen, Leistungsnormen und Rollenzuschreibungen. Damit geht die Gefahr einher, Verantwortung einseitig bei einzelnen Schüler*innen zu verorten und strukturelle sowie relationale Einflussfaktoren auszublenden. Vor dem Hintergrund eines systemischen Verständnisses werden Verhaltensweisen daher nicht als individuelle Defizite verstanden, sondern als Phänomene, die im Kontext schulischer Rahmenbedingungen und Interaktionsprozesse entstehen. Die Verwendung des Begriffs erfolgt folglich reflektiert und dient der Anschlussfähigkeit an den Fachdiskurs, ohne eine defizitorientierte Perspektive zu reproduzieren.

2.1 Begriffserklärungen

2.1.1 Verhalten

Verhalten bezeichnet in der Verhaltensbiologie komplexe Bewegungsfolgen, Handlungen und Interaktionen von Personen oder Gruppen. Es umfasst die Kontrolle und Ausführung von Bewegungen oder Signalen, insbesondere im sozialen Kontext. Ziel von Verhalten ist die Anpassung an die Umwelt. Verhalten entsteht durch das Zusammenspiel genetischer Anlagen, Erfahrungen und der aktuellen Wahrnehmung. Diese Faktoren interagieren ständig, weshalb eine genaue Aufteilung von Einflussanteilen nicht möglich ist. Verhaltensweisen wie Aggression oder Depression können Hinweise auf gescheiterte Entwicklungsprozesse im Zusammenspiel dieser Faktoren sein (Menzel, 2009, S. 13f.).

Martin et al. (2022, S. 16ff.) identifizieren fünfzehn zentrale Verhaltenstendenzen, die im Kapitel 2.2 „Theoretische Grundlagen zu SEF“ erläutert werden.

2.1.2 Sozial-emotionaler Förderbedarf (SEF)

Der sozial-emotionale Förderbedarf (SEF) umfasst Schüler*innen, die in ihrer Selbst- und Fremdwahrnehmung, ihrer psychosozialen Entwicklung, ihrer Selbststeuerung sowie in ihrer sozialen Interaktions- und Konfliktfähigkeit so beeinträchtigt sind, dass sie schulische Anforderungen nicht eigenständig bewältigen können. Charakteristisch sind über einen längeren Zeitraum bestehende dysfunktionale oder maladaptive Verhaltensmuster, die eine erfolgreiche Auseinandersetzung mit Lern- und Entwicklungsanforderungen erheblich erschweren und gezielte sonderpädagogische Unterstützung erforderlich machen (Kultusministerkonferenz, 2024, S. 5).

Kinder mit SEF zeigen unterschiedliche Formen von Verhaltensweisen. Diese können sich entweder externalisierend äußern, etwa in aggressivem Verhalten gegenüber Mitschüler*innen oder Lehrkräften, oder internalisierend, beispielsweise durch sozialen Rückzug, Ängstlichkeit oder depressive Symptome. Häufig liegen psychosoziale Belastungen zugrunde, die auf traumatische Erfahrungen wie Gewalt, Verlust oder Vernachlässigung zurückzuführen sind. Auch ungünstige Bindungserfahrungen, etwa Überbehütung oder unsichere Bindungen, können die emotionale und soziale Entwicklung dieser Kinder erheblich beeinträchtigen. Zudem haben viele betroffene Kinder Schwierigkeiten bei der Emotionsregulation, im Aufbau und Erhalt sozialer Beziehungen sowie im schulischen Lernprozess. Ihr auffälliges Verhalten wird als Ergebnis innerpsychischer Verarbeitungsprozesse verstanden, die sowohl durch intrapersonale Faktoren, wie individuelle emotionale Dispositionen, als auch durch interpersonale Einflüsse aus ihrem sozialen Umfeld geprägt sind (Kultusministerkonferenz, 2024, S. 5ff.).

Für diese Masterarbeit wird die Schüler*innen-Gruppe mit SEF auf Grundlage einer theoretischen Definition betrachtet. Zwar kann SEF auch im Kontext des luxemburgischen Schulsystems diagnostiziert werden (siehe Kapitel 2.7.3), doch da es sich in dieser Arbeit um spezifische Fälle handelt (siehe Kapitel 2.2.4), steht hier nicht die medizinisch-diagnostische Feststellung von SEF im Fokus.

2.1.3 Systemische Beratung

Systemische Beratung wird als ein reflexiver, dialogischer Prozess verstanden, der darauf abzielt, individuelle und organisationale Handlungsspielräume zu erweitern. Sie ist ressourcen- und lösungsorientiert, bezieht die jeweiligen Kontexte und Perspektiven aller Beteiligten mit ein und basiert auf einer allparteilichen, nicht-defizitorientierten Grundhaltung. Im schulischen Setting fördert systemische Beratung eine professionelle Auseinandersetzung mit komplexen pädagogischen Situationen und unterstützt Lehrkräfte darin, in herausfordernden Konstellationen verantwortungsvoll und beziehungsorientiert zu handeln (vgl. Marschall et al., 2022, S. 187–188).

Darüber hinaus basiert systemische Beratung auf einem konstruktivistischen Wirklichkeitsverständnis: Wirklichkeit wird als sozial hergestellt verstanden, durch Kommunikation, Narrative und Beziehungsmuster. Probleme gelten nicht als festgelegte Eigenschaften einzelner Personen, sondern als Ausdruck wechselseitiger Erwartungen in sozialen Systemen. Eine zentrale Methode ist das zirkuläre Fragen, mit dem die Sichtweisen und Beziehungsmuster aller Beteiligten sichtbar gemacht und neue Bedeutungsräume eröffnet werden können (vgl. v. Schlippe, 2003, S. 33–47).

2.2 Theoretische Grundlagen zu SEF

2.2.1 Verschiedene Verhaltensmuster

Martin et al. (2022, S. 16ff.) identifizieren fünfzehn zentrale Verhaltenstendenzen: Intelligenz, Offenheit für Erfahrungen/Neugierde, Leistungsmotivation, positive Emotionalität, Rücksichtnahme auf andere, Aktivitätsniveau, negative Emotionalität, Antagonismus², Willensstärke, Ablenkbarkeit, Desorganisation, Gehemmtheit vor dem Unbekannten, Unsicherheit/Ängstlichkeit, sozialer Rückzug und Compliance³. Ihre Forschung basiert auf den Merkmalen, die Eltern und Lehrkräfte als besonders relevant

² Antagonismus beschreibt im pädagogischen und psychologischen Kontext eine Haltung oder ein Verhalten, das durch Gegnerschaft, Misstrauen und Konfliktbereitschaft gegenüber anderen geprägt ist.

³ Compliance bezieht sich auf das Ausmaß, in dem ein Kind den Normen und Regeln von Erwachsenen folgt. Es handelt sich um ein Maß für soziale Sensibilität, Rücksichtnahme und Gehorsam gegenüber den Erwartungen der Erwachsenen.

erachten (ebd., S. 15). Diese Aspekte werden auch in der Masterarbeit eine zentrale Rolle spielen. Die Kategorien erfassen ein breites Spektrum individueller Persönlichkeitsmerkmale, die sowohl für das Lernverhalten als auch für soziale Interaktionen in der Schule ausschlaggebend sind.

Zusätzlich bestimmen Dilling et al. (2010) die folgenden Leitsymptome der allgemeinen „Störung“ des Sozialverhaltens: (1) deutliches Maß an Ungehorsam, Streiten oder Tyranisieren, (2) ungewöhnlich häufige oder schwere Wutausbrüche, (3) Grausamkeit gegenüber anderen Menschen oder Tieren, (4) erhebliche Destruktivität gegenüber Eigentum, (5) provozieren („zündeln“), (6) stehlen, (7) häufiges Lügen, (8) Schule schwänzen und (9) weglaufen von zuhause.

2.2.2 Verschiedene Verhaltensmuster im schulischen Kontext

In der pädagogischen und psychologischen Forschung gibt es zwei wesentliche Perspektiven wie „Verhaltensauffälligkeiten“ betrachtet werden können. Zum einen steht die pädagogisch-psychologische Sicht im Fokus, „die von der unmittelbaren Schulsituation ausgeht und sich zunächst auf den gestörten Unterricht bezieht“ (Menzel, 2009, S. 16). Zum anderen gibt es die psychologisch-medizinische Perspektive, die sich auf individuelle Verhaltensmerkmale konzentriert (ebd.). Im Rahmen dieser Arbeit liegt der Schwerpunkt auf den Verhaltensbesonderheiten aus pädagogisch-psychologischer Sicht.

Kinder drücken ihre individuellen Bedürfnisse und Emotionen auf vielfältige Weise aus, etwa durch oppositionelles Verhalten, Provokationen, Aggressionen, Rückzug, Verstecken oder Weglaufen (Hobl, 2009, S. 73). Diese Verhaltensweisen stehen oft in Zusammenhang mit Aufmerksamkeits- und Konzentrationsproblemen, körperlichen Symptomen sowie verzweifelte, stark emotionalen Zuständen oder einer Kombination dieser Merkmale (ebd.). Hobl (ebd., S. 75) betont, dass diese Verhaltensmerkmale in zwischenmenschlichen Prozessen entstehen und sich somit im sozialen Kontext manifestieren. Der Begriff des „Störens“ wird somit als intersubjektiv betrachtet, da er von der Wahrnehmung anderer abhängig ist (ebd., S. 77).

Es gibt kein einheitliches oder allgemein anerkanntes System zur Klassifizierung von Verhaltensbesonderheiten in der Schule (Menzel, 2009, S. 17). „Unterrichtsstörungen“

werden von Winkel (2006, S. 29) als Situationen beschrieben, in denen Lehr- und Lernprozesse ins Stocken geraten, unterbrochen, pervertiert, unerträglich oder inhuman werden. Winkel (ebd., S. 96f.) identifiziert sieben verschiedene Arten, wie Unterricht gestört werden kann: (1) Disziplinprobleme, (2) provokantes und aggressives Verhalten, (3) dauerhafte akustische oder visuelle Störungen sowie allgemeine Unruhe, (4) externe Einflüsse (außerhalb des Unterrichts), (5) Passivität und Lernverweigerung, (6) mangelnde Motivation und (7) neurotisch bedingte Störungen.

2.2.3 Externalisierendes und internalisierendes Verhalten

Im Bereich kindlicher „Verhaltensstörungen“ wird zwischen internalisierenden und externalisierenden Bereichen unterschieden.

Nach Laucht (2011. zit. n. Ulrich, 2016) beschreibt internalisierendes Verhalten nach innen gerichtete Auffälligkeiten, die sich häufig in übermäßiger emotionaler Kontrolle äußern. Typische Ausprägungen im frühen Kindesalter sind Ängste, Unsicherheiten, Rückzugstendenzen, depressive Verstimmungen und emotionale Labilität.

Im Gegensatz dazu steht externalisierendes Verhalten, das sich, nach Campbell et al. (2000, zit. n. Ulrich, 2016), durch nach außen gerichtete, deutlich sichtbare Verhaltensweisen zeigt. Bei Klein- und Vorschulkindern äußert sich dies meist in Form von Wutanfällen, aggressivem oder zerstörerischem Verhalten, starker Impulsivität, motorischer Unruhe oder Ablenkbarkeit.

Um beurteilen zu können, ob solches Verhalten als entwicklungsabweichend gilt, müssen insbesondere im frühen Kindesalter entwicklungsbedingte Besonderheiten beachtet werden, da nicht jedes auffällige Verhalten klinische Relevanz besitzt (Ulrich, 2016).

2.2.4 Auswahl und Einordnung typischer Verhaltensmuster von SEF im schulischen Kontext

Die in diesem Kapitel erläuterten Verhaltensmuster wurden für die Analyse dieser Masterarbeit ausgewählt und in folgende zwei Oberkategorien eingeteilt: externalisierendes und internalisierendes Verhalten.

Die Auswahl orientiert sich an häufig beobachtbaren Mustern im schulischen Alltag und fokussiert sich insbesondere auf Verhaltensweisen, die für Lehrkräfte besondere Herausforderungen darstellen. Durch diese strukturierte Einordnung soll eine praxisnahe Grundlage geschaffen werden, um im weiteren Verlauf gezielte systemische Beratungsmethoden zur Unterstützung der betroffenen Schüler*innen entwickeln zu können.

Im Rahmen dieser Masterarbeit, liegt der Fokus also auf den folgenden Verhaltensmustern:

- oppositionelles Verhalten,
- Provokationen,
- Aggressionen,
- Destruktivität gegenüber Eigentum,
- Rückzug,
- Verstecken,
- Weglaufen,
- allgemeine Unruhe (dauerhafte akustische oder visuelle Störungen),
- Lernverweigerung,
- mangelnde Motivation

Diese Verhaltensmuster (Unterkategorien) werden in die zwei folgenden Oberkategorien eingeteilt:

1. Externalisierendes Verhalten (nach außen gerichtetes Verhalten)

- Oppositionelles Verhalten
- Provokationen
- Aggressionen
- Destruktivität gegenüber Eigentum
- Allgemeine Unruhe

Merkmale: störend, aggressiv, grenzüberschreitend, Ablehnung von Anforderungen

2. Internalisierendes Verhalten (nach innen gerichtetes Verhalten)

- Rückzug
- Verstecken
- Weglaufen
- Lernverweigerung
- Mangelnde Motivation

Merkmale: Rückzug, Vermeidung, Ängste, Ablehnung von Anforderungen, mangelnde Anstrengungsbereitschaft

Die Merkmale gehen aus der Theorie hervor, die in den vorangegangenen Kapiteln beschrieben wurde.

Diese Verhaltensmuster werden im Folgenden definiert.

2.2.5 Definitionen der ausgewählten Verhaltensmuster

Im empirischen Teil dieser Arbeit werden die ausgewählten Verhaltensmuster von den interviewten Lehrkräften selbst definiert, sodass ihre subjektiven Perspektiven und Praxiserfahrungen sichtbar werden und eine realitätsnahe, praxisorientierte Grundlage für die Analyse und die Ableitung systemischer Beratungsansätze geschaffen wird.

Oppositionelles Verhalten

Oppositionelles Verhalten bezeichnet ein wiederkehrendes und überdauerndes Muster trotziger, ungehorsamer oder feindseliger Verhaltensweisen gegenüber Autoritätspersonen, insbesondere im schulischen Kontext gegenüber Lehrkräften. Es äußert sich beispielsweise in Regelverstößen, bewusster Nichtbefolgung von Anweisungen, Unterrichtsstörungen oder provokativen Verhaltensweisen (MSD Manual, 2023; Schaupp, 2009, S. 190).

Oppositionelles Verhalten ist dabei dem Spektrum externalisierender Störungen zuzuordnen und kann in seiner Intensität variieren. Es reicht von verbalen Widerständen und Trotzreaktionen bis hin zu ausgeprägteren Formen wie mutwilliger Sachbeschädigung oder aggressivem Verhalten (Zdoupas, 2022, S. 20).

Provokationen

Provokationen bezeichnen Verhaltensweisen, die darauf abzielen, bei einer anderen Person eine emotionale, impulsive oder unbedachte Reaktion hervorzurufen (Duden, 2025). Im schulischen Kontext können sie sich dabei etwa in verbal übertreibendem, sozial ungeschicktem oder aufdringlichem Verhalten gegenüber Peers oder Erwachsenen zeigen. Zugleich sind Provokationen nicht ausschließlich als bewusst intendierte Herausforderung zu verstehen, sondern können Ausdruck eines negativen Selbstbildes sowie einer reziproken Kombination aus aggressiven und ängstlichen Reaktionsmustern sein (Schaupp, 2009, S. 201).

Aggressionen

Aggressives bzw. oppositionelles Verhalten bezeichnet Verhaltensweisen von Schüler*innen, die als Reaktion auf subjektiv wahrgenommene Belastungen, Bedrohungen oder Benachteiligungen auftreten und sich in Widerstand, verbaler oder körperlicher Aggression sowie in der Ablehnung von Regeln oder Anweisungen äußern. Dieses Verhalten ist häufig von intensiven Emotionen wie Wut, Enttäuschung oder Angst begleitet und geht mit einer vorschnellen Bewertung von Situationen als feindselig einher. Aggressives Verhalten kann als Bewältigungsstrategie verstanden werden, mit der Schüler*innen versuchen, Kontrolle oder Selbstschutz herzustellen, wobei in einzelnen Situationen ein eingeschränktes Mitgefühl oder ein vermindertes Schuldempfinden gegenüber anderen sichtbar werden kann (Stadler & Vriends, 2023, S. 129).

Destruktivität gegenüber Eigentum

Destruktivität gegenüber Eigentum bezeichnet Verhaltensweisen, bei denen Gegenstände oder fremdes Eigentum bewusst und mit Schädigungsabsicht beschädigt, zerstört oder entwertet werden. Sie ist als spezifische Form aggressiven Handelns zu verstehen, da, eine intentionale, bewusst eingesetzte Schädigungsabsicht vorliegt (Schaupp, 2009, S. 187). Der Begriff verweist dabei allgemein auf eine zerstörerische Handlungsweise, die sich ausdrücklich auch auf Sachen oder Eigentum beziehen kann (Dudenredaktion, 2025).

Allgemeine Unruhe

Allgemeine Unruhe bezeichnet ein dauerhaft auftretendes Verhaltensmuster von Schüler*innen, das sich durch motorische Unruhe (z. B. Zappeln, Kippen, Herumlaufen) sowie kontinuierliche auditive und visuelle Ablenkungen äußert (Bachert, 2021, S. 8, 49) und als anhaltende akustische oder visuelle Störung den Unterrichtsverlauf und die Konzentration aller Beteiligten beeinträchtigt (Winkel, 2006).

Rückzug

Rückzug bezeichnet ein Verhalten, bei dem sich Kinder oder Jugendliche sozial und kommunikativ aus ihrem Umfeld zurücknehmen oder abkapseln. Dies kann sich darin äußern, dass sie lieber allein sein möchten, wenig Kontakt zu Gleichaltrigen suchen, verschlossen wirken, Gespräche verweigern oder insgesamt wenig aktiv erscheinen. Häufig geht Rückzug mit Schüchternheit, Traurigkeit oder einer geringen Kontaktfreudigkeit einher (Menzel, 2009, S. 20; Zdoupas, 2022, S. 93).

Verstecken

Verstecken bezeichnet ein Verhalten, bei dem sich ein Kind emotional oder sozial zurückzieht, um sich vor belastenden Gefühlen, wahrgenommener Nicht-Zugehörigkeit oder sozialer Verletzlichkeit zu schützen. Es kann Ausdruck eines subjektiven Erlebens von Anderssein, Einsamkeit oder Verlust sein und dient dabei als Schutzstrategie, um sich innerlich „unsichtbar“ zu machen oder sich der Konfrontation mit der sozialen Umwelt zu entziehen (Winter, 2019, S. 98).

Weglaufen

Weglaufen bezeichnet ein externalisierendes oder internalisierendes Verhaltensmuster, bei dem sich Kinder oder Jugendliche einer als belastend, überfordernd oder bedrohlich erlebten Situation aktiv entziehen, indem sie sich räumlich entfernen oder dem Unterricht fernbleiben (Menzel, 2009, S. 131, S. 291).

Lernverweigerung

Lernverweigerung umfasst laut Fachportal Pädagogik (2025) nicht nur die grundsätzliche Weigerung, am Unterricht teilzunehmen, sondern auch subtilere Formen wie Desinteresse, Bockigkeit, Unterrichtsstörungen, mangelnde Mitarbeit oder Provokation.

Schulverweigerung kann dabei mit Angstprozessen verknüpft sein. Insbesondere im Kontext sozialer Ängste können schulbezogene Reize, etwa Lehrpersonen, Unterrichtsfächer oder das Schulgebäude, mit ablehnenden Erfahrungen gekoppelt werden und in der Folge Angst- und Fluchtreaktionen auslösen, die bis zum Schulschwänzen oder zur vollständigen Verweigerung des Schulbesuchs führen können (Wiater, 2009, S. 42; Ricking, 2009, S. 363).

Mangelnde Motivation

Mangelnde Motivation bezeichnet einen Zustand, in dem innere Beweggründe und Anreize, die Handlungen initiieren und aufrechterhalten, nicht oder nur unzureichend wirksam werden (Duden, 2025). Da Lernmotivation dann entsteht, wenn die individuellen Motive von Schüler*innen angeregt werden (Lau & Blazek, 2019, S. 150), kann mangelnde Motivation darauf hinweisen, dass diese Motive im schulischen Kontext nicht erreicht oder aktiviert werden.

Sie äußert sich beispielsweise in geringer Beteiligung, Desinteresse, langsamer oder unsystematischer Aufgabenbearbeitung sowie schneller Ablenkbarkeit. In bestimmten Fällen kann mangelnde Motivation zudem im Zusammenhang mit eingeschränkter Selbstkontrolle, verminderter Aufmerksamkeitssteuerung oder geringer Frustrationstoleranz stehen, wodurch Aufgabenverhalten und Ausdauer zusätzlich beeinträchtigt werden (Manschke, 2009, S. 159).

2.2.6 Mögliche Ursachen und Hintergründe für SEF

Die Analyse der oben genannten Verhaltensweisen kann helfen, die Hintergründe und Ursachen besser zu verstehen und zu identifizieren. Dies ist besonders wichtig, um pädagogische und psychologische Maßnahmen zu entwickeln, die nicht primär auf eine Anpassung der betroffenen Schüler*innen an bestehende Strukturen abzielen, sondern auf eine Reflexion und Weiterentwicklung schulischer Rahmenbedingungen, sodass

diese den unterschiedlichen Bedürfnissen und Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen gerecht werden.

Nach Eckert (2022, S. 198) tragen ungünstige Erziehungsfaktoren in Wechselwirkung mit bestimmten Dispositionen und Temperamenten zur Entstehung sozial-emotionaler Besonderheiten bei. Diese Erziehungsfaktoren sind folgende: zu wenig Zeit für das Kind, zu wenig Unterstützung durch die Eltern, autoritärer Erziehungsstil, unsichere Eltern-Kind-Bindung, Desinteresse und psychische Probleme der Eltern, etwa Depression, Drogen- oder Alkoholabhängigkeit (ebd.).

Auch das Schulsystem trägt maßgeblich zu emotionalem und sozialem Wohlbefinden bei, oder beeinträchtigt es. Mit zunehmender Dauer des Schulbesuchs nehmen bei vielen Schüler*innen die Motivation und die Freude am Lernen ab, während Schulstress und Schulangst steigen. Während in der Grundschule noch ein großer Teil der Kinder (rund 44,5 %) hochmotiviert und lernfreudig ist, sinkt dieser Anteil in höheren Jahrgangsstufen spürbar (Menzel, 2009, S. 32). Eine Ursache dafür ist das leistungsorientierte Prinzip der Schule. Ständige Bewertungen, sowohl im Unterricht als auch durch Prüfungen, führen häufig zu Stress, Ängsten und negativen Emotionen. Diese resultieren aus hohen Erwartungen, sowohl von außen als auch selbst auferlegt, und aus dem Druck, einen möglichst guten Schulabschluss zu erreichen (Ulich, 2001). Der Druck, akademische Höchstleistungen zu erbringen, hat somit weitreichende Auswirkungen auf das Wohlbefinden der Schüler*innen. In diesem Zusammenhang wurde in einem nationalen Bericht in Luxemburg über Wohlbefinden im Schulumfeld dargelegt, dass seit der Pandemie im Jahr 2020 das Stressniveau bei 45 % der Schüler*innen gestiegen sein soll (Observatoire National de l'Enfance, de la Jeunesse et de la Qualité Scolaire (OEJQS), 2024, S. 43). Außerdem wurde angemerkt, dass das Leistungsgefühl der Schüler*innen in engem Zusammenhang mit seinem allgemeinen Wohlbefinden sowie seinem schulischen Wohlbefinden steht (ebd., S. 46).

Auch das Verhalten von Lehrkräften kann eine problematische Rolle spielen. Beispielsweise können Kinder durch Mobbing oder das Bloßstellen vor der Klasse stark belastet werden (Menzel, 2009, S. 33). Gleichzeitig kommt den sozialen Beziehungen der Kinder untereinander eine große Bedeutung zu. Besonders die ersten beiden Schuljahre sind entscheidend, da in dieser Phase die Beziehungen zu Gleichaltrigen intensiv geprägt

werden. So stellen Ablehnung und Nichtbeachtung durch andere Kinder für viele eine große Herausforderung dar. Während Mädchen eher unter Nichtbeachtung leiden und dadurch aggressives Verhalten zeigen können, reagieren Jungen häufig mit provokantem oder ebenfalls aggressivem Verhalten auf Ablehnung (ebd.). Rund 15 % der Kinder fühlen sich von Gleichaltrigen ausgeschlossen und nicht unterstützt. Diese Kinder benötigen besondere Aufmerksamkeit seitens der Lehrkräfte, die dazu beitragen sollten, ein positives Sozialklima in der Klasse zu fördern (Ulich, 2001). Im Bericht des OEJQS wurde ebenfalls betont, dass das schulische Wohlbefinden eines Kindes umso größer ist, je mehr Unterstützung es von seiner Lehrkraft erhält (OEJQS, 2024, S. 46). Gleichzeitig verringert sich das Stressniveau in Bezug auf schulische Anforderungen, je stärker die Unterstützung durch die Lehrkraft wahrgenommen wird (ebd.). Zudem zeigt sich, dass eine positive Beziehung zwischen Kind und Lehrkraft nicht nur das schulische Wohlbefinden stärkt, sondern auch das allgemeine Wohlbefinden des Kindes fördert (ebd.).

2.3 Wohlbefinden von Lehrkräften

Auf internationaler Ebene zeigt die Forschung, dass das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften zunehmend als zentraler Faktor für die Stabilität von Bildungssystemen betrachtet wird. Studien weisen darauf hin, dass Lehrkräfte im Vergleich zu vielen anderen Berufsgruppen ein erhöhtes Risiko für berufliche Belastung und Burnout aufweisen, was eng mit hohen Arbeitsanforderungen, emotionaler Beanspruchung sowie strukturellen Rahmenbedingungen des Schulalltags zusammenhängt. Burnout wird dabei als Reaktion auf chronischen Arbeitsstress verstanden und umfasst insbesondere emotionale Erschöpfung, Depersonalisierung sowie ein reduziertes Gefühl beruflicher Wirksamkeit (Madigan & Kim, 2021, S. 3).

Laut internationalen Studien lässt sich das Wohlbefinden von Lehrkräften insgesamt als ambivalent und zunehmend belastet beschreiben. Die Forschung zeigt einerseits, dass viele Lehrkräfte ihren Beruf als sinnvoll und erfüllend erleben, andererseits jedoch gleichzeitig ein erhöhtes Risiko für Stress, emotionale Erschöpfung und Burnout besteht (Madigan & Kim, 2021, S. 3).

2.4 Die Rolle der Lehrkraft

Das Verhalten von Lehrkräften kann eine bedeutende Rolle spielen. Beispielsweise können Kinder durch Mobbing oder das Bloßstellen vor der Klasse stark belastet werden (Menzel, 2009, S. 33). Dieser Zusammenhang wurde bereits in Kapitel 2.2.6 „Mögliche Ursachen und Hintergründe für SEF“ ausführlich erläutert und wird daher hier nicht weiter vertieft.

Laut Eckert (2022, S. 16) benötigen Lehrkräfte grundlegendes diagnostisches Wissen, um Fehlbeurteilungen im schulischen Alltag zu vermeiden. Solche Schätzfehler können sowohl daraus resultieren, dass psychische Erkrankungen nicht erkannt werden, als auch daraus, dass Verhaltensweisen vorschnell als krankhaft interpretiert werden, obwohl dies nicht zutrifft. In solchen Situationen erscheint es nach Eckert (ebd.) sinnvoll, weniger das Verhalten des Kindes zu problematisieren, sondern vielmehr die Beziehungsgestaltung zwischen Lehrkraft und Schüler*in kritisch zu reflektieren.

Aktuelle Befunde verdeutlichen jedoch, dass Lehrkräfte nicht ausschließlich eine unterstützende Funktion einnehmen, sondern durch ihr Interaktions- und Unterrichtshandeln auch Einfluss auf die Entwicklung emotionaler und sozialer Problemlagen nehmen können. So zeigen Studien, dass ein als ablehnend oder leistungsdrucksteigernd wahrgenommenes Lehrkraftverhalten mit negativen Selbstkonzeptausprägungen bei Schüler*innen einhergeht (Zdoupas, 2022). Lehrpersonen wirken damit nicht nur regulierend auf Verhalten, sondern tragen im Zusammenspiel mit schulischen Leistungsanforderungen und Beziehungserfahrungen zur Konstruktion schulischer Handlungsmuster bei.

2.5 Systemische Beratung: Theorie und Prinzipien

Systemische Beratung ist ein Ansatz, der den Menschen nicht isoliert, sondern immer im Kontext seiner sozialen Beziehungen betrachtet. Arist von Schlippe (2003) betont, dass Probleme nicht als Eigenschaften einzelner Personen, sondern als Ausdruck von Interaktionen innerhalb eines sozialen Systems verstanden werden. Es gehe darum, „ein Problem [...] als Geschehen [zu sehen], an dem viele verschiedene miteinander interagierende Menschen beteiligt sind, nicht als ein Ding, das eine Person hat“ (S. 30f.). Entsprechend verschiebt sich der Fokus der Beratung: Weg von der individuellen

Schuldfrage, hin zu einem Verständnis von Dynamiken, Erwartungen und Kommunikationsmustern im sozialen Umfeld.

Ein zentrales theoretisches Fundament systemischer Beratung ist der soziale Konstruktivismus. Wirklichkeit wird nicht als objektiv und gegeben verstanden, sondern als Ergebnis sozialer Konstruktionen, die durch Kommunikation und Sprache entstehen (von Schlippe, 2003, S. 31ff.). Geschichten, die Menschen über sich und andere erzählen, stabilisieren ihre Sicht auf die Welt und prägen ihre Identität. Deshalb spielt in der systemischen Beratung das Gespräch eine zentrale Rolle: Es dient nicht nur der Problembeschreibung, sondern auch der Möglichkeit, neue Wirklichkeitsentwürfe zu entwickeln.

Die systemische Haltung ist dabei konsequent ressourcenorientiert. Der Blick richtet sich nicht auf Defizite, sondern auf Kompetenzen und auf das, was im System bereits funktioniert. Statt Probleme zu analysieren, wird nach Ausnahmen und möglichen Lösungen gefragt: „Die Suche nach neuen Ideen und neuen Bildern hat Vorrang vor dem Gespräch über das, was nicht funktioniert“ (von Schlippe, 2003, S. 31). Ziel ist es, durch die Aktivierung vorhandener Ressourcen neue Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen.

Ein weiteres zentrales Element ist die Gestaltung der Beratungsbeziehung. Systemische Beratung versteht sich als ein „Dialog unter Expert*innen“: die Ratsuchenden gelten als Expert*innen für ihr eigenes Leben, während Berater*innen als Expert*innen für den Beratungsprozess agieren (von Schlippe, 2003, S. 53). Dabei liegt die Prozessverantwortung bei den Beratenden: Sie steuern nicht die Inhalte, sondern sorgen für einen Rahmen, in dem hilfreiche Gespräche möglich werden. Von Schlippe (2003) beschreibt dies als „Prozess-bei-Steuerung“, ein Vorgehen, das eher mit dem freien Spiel im Jazz vergleichbar ist als mit der Strenge klassischer Komposition (S. 36f.).

Zudem wird in der systemischen Beratung großen Wert auf die Reflexion von sogenannten Erwartungs-Erwartungen gelegt, also auf die Vorstellungen darüber, wie andere über einen denken oder was sie von einem erwarten. Diese wechselseitigen Zuschreibungen sind zentral für die Entstehung von Mustern, die sich im sozialen System verfestigen und häufig als Problem erlebt werden. Von Schlippe (2003) spricht in diesem Zusammenhang

von einer „Selbstorganisation zwischenmenschlichen Unglücks“ (S. 35), wenn negative Erwartungskreisläufe zu sich selbst bestätigenden Prophezeiungen führen.

Zur methodischen Umsetzung nutzt die systemische Beratung unter anderem zirkuläre Fragen, Familienskulpturen und das Konzept des Reflektierenden Teams. Zirkuläre Fragen ermöglichen es, „die Wirklichkeitsbeschreibungen in der Familie zu erweitern“ (von Schlippe, 2003, S. 46) und neue Perspektiven zu eröffnen. Familienskulpturen machen Beziehungsdynamiken symbolisch sichtbar und laden zur Reflexion ein (S. 48ff.). Das Reflektierende Team schließlich schafft einen Raum, in dem alternative Sichtweisen wertschätzend zur Sprache kommen und ohne diagnostische Festlegungen zum Weiterdenken anregen (S. 50ff.).

Systemische Beratung ist somit kein Reparaturmechanismus, sondern ein kreativer Prozess, der gemeinsam mit den Ratsuchenden neue Möglichkeiten erschließt. Veränderung erfolgt nicht durch das Verstehen vergangener Ursachen, sondern durch das Eröffnen neuer Bedeutungs- und Handlungsspielräume. Dabei geht es weniger darum, an Tatsachen zu hängen, sondern „zu beweglichen und lebendigen Möglichkeiten zu gelangen“ (von Schlippe, 2003, S. 54).

2.6 Relevante Konzepte zur Unterstützung von Lehrkräften

Das lösungsorientierte Arbeiten im Rahmen systemischer Beratung bietet für die Schule und die Rolle von Lehrer*innen einen hilfreichen Ansatz, um professionell und ressourcenorientiert auf die komplexen Anforderungen im Umgang mit Schüler*innen mit SEF zu reagieren. Winkelmann (2024) beschreibt eine Vielzahl von Handlungsmöglichkeiten, mit denen pädagogische Fachkräfte dem Phänomen begegnen können, dass Familien und insbesondere Kinder oder Jugendliche sich dauerhaft als machtlos gegenüber ihren Problemen wahrnehmen und wenig eigene Handlungsspielräume sehen. Diese Impulse wurden im Rahmen eines Workshops zum systemischen Arbeiten gesammelt und stellen konkrete, ressourcenorientierte Interventionsmöglichkeiten und Haltungen dar:

- „Beziehungsarbeit
- Rückmeldung von Stärken
- kleine Erfolge hervorheben

- an Ressourcen anknüpfen
- positive Verstärker
- lebenspraktische Kompetenzen fördern
- Selbstwirksamkeit fördern
- Selbstbestimmung [des*der Schüler*in] respektieren
- [...]
- Zielanalyse: Wo wollen sie hin?
- [...]
- Ziel/Wunschvorstellung erlauben, erst später Schritte aufzeigen, die dorthin führen
- eigene Fehlerfreundlichkeit offenlegen
- Thematisierung von Ängsten
- Empathie für schwierige Lebensumstände
- Anerkennung der aktuellen Situation
- Toleranz der Situation gegenüber
- Verständnis/Respekt für die aktuelle Situation zeigen
- Leid würdigen
- von den [Schüler*innen] lernen wollen
- Perspektivenwechsel anregen
- [...]
- einladen, motivieren
- Humor
- Energie ausstrahlen/zur Verfügung stellen
- Zeit geben/kein Zeitdruck
- [...]

(Winkelmann, 2024, S. 147f.)

Diese Aufzählung zeigt, wie vielfältig systemisch-ressourcenorientiertes Handeln sein kann. Gerade für Lehrkräfte, die in ihrer Arbeit zunehmend mit komplexen sozialen Problemlagen konfrontiert sind, können diese Impulse als praktischer Ansatz für systemisches Arbeiten dienen. Sie fördern eine Haltung, die nicht defizitorientiert ist, sondern auf Anerkennung, Beziehungsgestaltung und Entwicklungsperspektiven basiert.

2.7 Einbindung in den luxemburgischen Kontext

Die vorliegende Masterarbeit konzentriert sich bewusst auf Lehrkräfte des luxemburgischen Schulsystems. Diese Eingrenzung ist sowohl bildungspolitisch als auch forschungslogisch begründet.

Erstens besteht im luxemburgischen Kontext bislang eine begrenzte Forschungslage zur systemischen Beratung im schulischen Umgang mit Schüler*innen mit sozial-emotionalem Förderbedarf. Während international Studien zu inklusiven Unterstützungsstrukturen vorliegen, fehlen kontextspezifische Untersuchungen, die systemische Beratungsmethoden explizit mit den bestehenden luxemburgischen Schulstrukturen verschränken. Die Arbeit adressiert damit eine nationale Forschungslücke.

Zweitens befindet sich das luxemburgische Schulsystem aktuell in einem intensiven inklusiven Entwicklungsprozess. Der thematische Bericht *School matters* des *Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire* (OEJQS) betont, dass erfolgreiche Förderung von „Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten“ einen systemischen Ansatz erfordert, der über isolierte Einzelmaßnahmen hinausgeht (OEJQS, 2025, S. 7). Erfolgreiche Inklusion verlangt demnach ein koordiniertes Zusammenspiel von Haltungen, Strukturen, Praktiken und multiprofessioneller Zusammenarbeit auf Mikro-, Meso- und Makroebene (ebd., S. 8f.). Darüber hinaus wird hervorgehoben, dass die notwendigen Voraussetzungen, etwa fachliche Diagnostik, Auswahl passender Maßnahmen, deren Umsetzung sowie systematische Evaluation, nicht von einer einzelnen Lehrkraft allein geleistet werden können, sondern eine multiprofessionelle Zusammenarbeit mit engen Verzahnungen der bestehenden Strukturen erfordern (OEJQS, 2025, S. 6ff.). Diese systemische Perspektive korrespondiert unmittelbar mit dem theoretischen Bezugsrahmen der vorliegenden Masterarbeit.

Zugleich weist der Bericht ausdrücklich darauf hin, dass es keine „One-size-fits-all“-Lösung für den Umgang mit sozial-emotionalen Unterstützungsbedarfen gibt und evidenzbasierte Konzepte flexibel an lokale Kontexte angepasst werden müssen (S. 7f.). Gerade dieser Befund unterstreicht die Notwendigkeit kontextspezifischer Untersuchungen. Eine Fokussierung auf Luxemburg ermöglicht es daher, systemische

Beratung nicht abstrakt, sondern eingebettet in konkrete schulorganisatorische Strukturen, gesetzliche Rahmenbedingungen und bestehende Unterstützungsangebote zu analysieren.

Die Wahl Luxemburgs ist zudem dadurch begründet, dass das nationale Bildungsmonitoring, unter anderem durch das OEJQS, aktuell explizite Empfehlungen zur Stärkung interprofessioneller Kooperation, zur strukturierten Implementierung von Maßnahmen sowie zur wissenschaftlichen Evaluation formuliert (OEJQS, 2025, S. 8). Systemische Beratung kann hierbei als professionsbezogener Handlungsansatz verstanden werden, der diese strukturellen Zielsetzungen auf der Ebene der schulischen Praxis konkretisiert.

Die Beschränkung auf luxemburgische Lehrkräfte erlaubt somit eine theoriegeleitete, kontextbezogene Analyse, die einerseits auf nationale Reform- und Entwicklungsprozesse reagiert und andererseits übertragbare Erkenntnisse für vergleichbare Bildungssysteme generieren kann. Herausforderungen wie steigender Unterstützungsbedarf, begrenzte personelle Ressourcen und die Notwendigkeit multiprofessioneller Zusammenarbeit stellen länderübergreifende Phänomene dar. Die Untersuchung eines klar umrissenen Systems erhöht dabei die analytische Tiefenschärfe und ermöglicht praxisnahe Schlussfolgerungen.

2.7.1 Bildungssystem in Luxemburg (Überblick)

In Luxemburg besteht für alle Kinder im Alter zwischen vier und achtzehn Jahren Schulpflicht. Die schulische Laufbahn umfasst dabei mindestens vierzehn Jahre und gliedert sich in die Grundschule sowie die Sekundarstufe. Die Grundschule ist in Zyklen gegliedert, die jeweils 2 Jahre umfassen (MENJE⁴, 2025).

⁴ MENJE: Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse: Ministerium für nationale Bildung, Kinder und Jugend

Tabelle 1. Zyklen der Grundschule in Luxemburg.

Zyklen	Alter der Kinder in diesem Zyklus
Zyklus 1	4 bis 5 Jahre
Zyklus 2	6 bis 7 Jahre
Zyklus 3	8 bis 9 Jahre
Zyklus 4	10 bis 11 Jahre

In dieser Arbeit liegt der Fokus jedoch auf den Zyklen 2 bis 4, da der erste Zyklus vorwiegend eine vorschulische Funktion erfüllt und nicht dem eigentlichen schulischen Lernen im engeren Sinne zugeordnet wird.

2.7.2 Inklusive Bildung und sonderpädagogische Förderung

Auf dem Informationsportal des Staates „Guichet.lu“ stehen folgende Informationen zur Betreuung und Unterstützung von Schüler*innen mit „besonderem Förderbedarf“, darunter auch Schüler*innen mit SEF, in der Grundschule:

„In der Grundschule können Schüler mit besonderem Förderbedarf, die beispielsweise Schwierigkeiten haben, dem normalen Unterrichtsrhythmus zu folgen, verschiedene Hilfsmaßnahmen in Anspruch nehmen. Diese Hilfe:

- ist an die individuellen Bedürfnisse und Lernschwierigkeiten angepasst;
- ermöglicht es dem Schüler, soweit möglich, am regulären Unterricht mit seinen Mitschülern teilzunehmen.

Um auf die besonderen Bedürfnisse der Schüler einzugehen, stehen verschiedene Maßnahmen zur Verfügung:

- Der Lehrer (Klassenlehrer) kann den Unterricht in der Klasse in Zusammenarbeit mit dem pädagogischen Team der Schule anpassen.
- Es können angemessene Vorkehrungen (Nachteilsausgleich) gewährt werden, die:
 - dazu dienen, die Lern- und Bewertungsmodalitäten an die Bedürfnisse des Schülers anzupassen;
 - es dem Schüler ermöglichen, sich den Unterrichtsstoff leichter anzueignen und die Klassenarbeiten besser zu bestehen.
- Der Schüler kann an einem Entwicklungs- und Lernworkshop teilnehmen: Dabei handelt es sich um gezielte Aktivitäten, um Lernschwierigkeiten und Sprach-, Motorik- oder sozial-emotionalen Entwicklungsstörungen entgegenzuwirken.
- Es kann eine Fachkraft hinzugezogen werden, um den Schüler in Zusammenarbeit mit dem Klassenlehrer und dem pädagogischen Team zu unterstützen:
 - in der Klasse; oder
 - in Form einer spezialisierten ambulanten Betreuung in der Schule während der Unterrichtszeiten.
- Der Schüler kann vorübergehend für bestimmte Fächer den Unterricht in einer anderen Klasse als in seiner Regelklasse besuchen.

Zusätzlich zu diesen Maßnahmen, die in der jeweiligen Schule umgesetzt werden, gibt es verschiedene Maßnahmen auf nationaler Ebene, wie etwa:

- die Anmeldung zu spezifischen Lernworkshops;
- eine spezialisierte Beschulung in einer Klasse eines Kompetenzzentrums für spezialisierte Psychopädagogik.

Auch die Anmeldung in einer Förderschule im Ausland kann in Betracht gezogen werden.“ (Guichet.lu, 2024)

Diese Übersicht macht deutlich, dass im luxemburgischen Bildungssystem ein gestuftes Unterstützungssystem besteht, das sowohl klasseninterne Anpassungen als auch externe Maßnahmen vorsieht. Dabei reicht das Spektrum von Differenzierung im Regelunterricht über Nachteilsausgleich und ambulante Unterstützung bis hin zu temporärer oder dauerhafter Beschulung in spezialisierten Einrichtungen.

An dieser Stelle ist jedoch eine konzeptionelle Differenzierung erforderlich: Inklusive Bildung und sonderpädagogische Förderung sind nicht gleichbedeutend. Während sonderpädagogische Förderung traditionell auf die Identifikation individueller Förderbedarfe und die Bereitstellung spezifischer Unterstützungsmaßnahmen abzielt, versteht inklusive Bildung sich als strukturelles Leitprinzip, das auf die systemische Anpassung von Schule an die Vielfalt aller Schüler*innen ausgerichtet ist. Inklusion bedeutet demnach nicht primär, Schüler*innen mit diagnostiziertem Förderbedarf in bestehende Strukturen „einzupassen“, sondern schulische Strukturen so zu gestalten, dass Verschiedenheit als Normalität anerkannt und berücksichtigt wird (vgl. Richter, 2025, S. 15f.).

Vor diesem Hintergrund ist kritisch zu hinterfragen, inwiefern Maßnahmen wie die vorübergehende Beschulung in einer anderen Klasse, die Einschulung in ein Kompetenzzentrum oder gar die Anmeldung in einer Förderschule im Ausland mit einem inklusiven Bildungsverständnis vereinbar sind. Externe Beschulung außerhalb der Regelklasse kann, insbesondere bei dauerhafter Ausgliederung, dem Grundgedanken der gemeinsamen Beschulung widersprechen und birgt die Gefahr einer strukturellen Segregation. In diesem Sinne ist zwischen integrativen Maßnahmen (Teilnahme am Regelsystem mit zusätzlichen Unterstützungsressourcen) und separierenden Maßnahmen (räumliche oder institutionelle Trennung) zu unterscheiden.

Gleichzeitig zeigt sich, dass das luxemburgische System formal eine Priorisierung der Regelschule vorsieht: Mehrere der genannten Unterstützungsformen sind ausdrücklich auf eine Teilnahme „am regulären Unterricht mit seinen Mitschülern“ ausgerichtet (Guichet.lu, 2024). Auch aktuelle bildungspolitische Entwicklungen betonen die zentrale Rolle der Regelschule als primären Lern- und Entwicklungsort für Kinder mit sozial-emotionalen Unterstützungsbedarfen (OEJQS, 2025, S. 7). Erfolgreiche Inklusion wird dabei nicht als Einzelmaßnahme verstanden, sondern als systemischer Prozess, der multiprofessionelle Zusammenarbeit und strukturierte Unterstützungsmechanismen voraussetzt (OEJQS, 2025, S. 6ff.).

Die Gleichzeitigkeit inklusiver Leitprinzipien und selektiver Förderstrukturen verweist somit auf ein Spannungsfeld: Einerseits besteht der Anspruch, möglichst viele Schüler*innen im Regelsystem zu beschulen; andererseits bleibt das System auf diagnostische Kategorien und die Vergabe von Förderbedarfen angewiesen, um Ressourcen zuzuweisen. Diese Logik kann dazu führen, dass Unterstützung erst nach formaler Zuschreibung eines „Defizits“ erfolgt. Aus inklusionstheoretischer Perspektive ist jedoch zu reflektieren, inwiefern eine solche Defizitorientierung mit einem ressourcen- und systemorientierten Verständnis von Vielfalt vereinbar ist.

Für die vorliegende Masterarbeit ist diese Unterscheidung von zentraler Bedeutung. Systemische Beratungsmethoden setzen nicht primär an der Pathologisierung einzelner Schüler*innen an, sondern an der Reflexion von Interaktionsmustern, schulischen Rahmenbedingungen und professionellen Handlungsspielräumen von Lehrkräften. In diesem Sinne wird Inklusion hier als Veränderungsprozess des Systems Schule verstanden, nicht als bloße organisatorische Frage der Platzierung einzelner Schüler*innen.

2.7.3 Ablauf einer Diagnose im Bereich der Grundschule in Luxemburg

Dieses Kapitel beschreibt das diagnostische Verfahren zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs, darunter sozial-emotionale Förderbedarfe, bei Kindern im luxemburgischen Schulsystem. Für diese Arbeit werden Methoden entwickelt, die Lehrkräften auf lokaler Ebene helfen können oder gegebenenfalls auch später. Der

sozial-emotionale Förderbedarf wird in dieser Arbeit auf Grundlage einer theoretischen Begriffsbestimmung thematisiert.

Tabelle 2. Ablauf des diagnostischen Verfahrens zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in der Grundschule in Luxemburg

Das Kind zeigt Schwierigkeiten.	
Lokale Ebene: Lehrkraft, pädagogisches Team, I-EBS (spezialisierte*r Lehrer*in für Schüler*innen mit spezifischem Bildungsbedarf) - Differenzierter Unterricht in der Klasse - Entscheidung über lokale Unterstützungsmaßnahmen - Evaluation der Maßnahmen und des Lernfortschritts	
Wenn die Maßnahmen nicht ausreichen: Die I-EBS kontaktiert den/die Vorsitzende*n der Inklusionskommission (CI) und eine Diagnose durch das ESEB (Unterstützungsteam für Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) wird eingeleitet.	Wenn die Maßnahmen ausreichen: Angepasste Maßnahmen bleiben bestehen und werden durch den I-EBS überwacht.
Regionale Ebene: ESEB (CI) - Analyse der vorliegenden Ergebnisse, die Schule wird kontaktiert für eine erste Einschätzung und Entscheidungsfindung über die nächsten Schritte auf Grundlage der erhaltenen Informationen - Bewertung des Fortschritts anhand standardisierter Tests - Auswertung, Interpretation und Dokumentation der verfügbaren Informationen	
Wenn die Maßnahmen nicht ausreichen: Die ESEB kontaktiert die*den Vorsitzenden der Inklusionskommission (CI) bezüglich der Ergebnisse der Diagnose und zusätzlicher Unterstützungsmaßnahmen. Die CI übermittelt die Akte an die nationale Inklusionskommission (CNI).	Wenn die Maßnahmen ausreichen: Angepasste Maßnahmen werden umgesetzt und durch die ESEB überwacht.
Nationale Ebene: Kompetenzzentren (CNI)	

- Analyse der verfügbaren lokalen und regionalen Ergebnisse
- Kontaktaufnahme mit den für die Unterstützung zuständigen Akteur*innen
- Fachspezifische Diagnostik
- Interdisziplinäre Auswertung und Interpretation aller vorliegenden Ergebnisse sowie Ableitung einer Schlussfolgerung
- Weiterleitung der Ergebnisse und Anpassung bestehender und/oder neuer Unterstützungsmaßnahmen

Übergreifende Elemente:

- Die CI organisiert jährlich eine Überprüfung des Förderplans und nimmt ggf. Anpassungen vor.
- Die CNI oder Kompetenzzentren können an Übergangspunkten (z. B. Schulwechsel) die Maßnahmen erneut auf Angemessenheit prüfen.

Diese Tabelle wurde auf Grundlage der Informationen aus der Tabelle auf Seite 27 des Berichts des OEJQS aus dem Jahr 2023 erstellt und übersetzt (OEJQS, 2023).

2.7.4 Bestehende Unterstützungsangebote

In Luxemburg besteht seit 2018 mit dem Zentrum für Sozio-Emotionale Entwicklung (CDSE⁵) eine spezialisierte Einrichtung zur Förderung der sozio-emotionalen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Das Zentrum bietet Beratung, Diagnostik und gezielte Interventionen für Eltern, Lehrpersonen sowie andere pädagogische Fachkräfte an. Es verfolgt einen inklusiven, ressourcenorientierten Ansatz, der auf der Entwicklungstherapie/-pädagogik (ETEP) sowie den diagnostischen Modellen AFI (*Assessment for Intervention*) und NBA (*Needs Based Assessment*) basiert. Im Mittelpunkt steht die individuelle Förderung unter Berücksichtigung der Stärken, Entwicklungsstufen und sozialen Lebensrealitäten der Kinder und Jugendlichen. Grundlage für die Förderplanung ist der *ELDiB*-Bogen, ein entwicklungslogisch aufgebautes Diagnostikinstrument. Die praktische Umsetzung erfolgt u. a. im entwicklungspädagogischen Unterricht (EPU), der strukturierte Lernumgebungen und verhaltensfördernde Strategien kombiniert. Ergänzend orientiert sich das CDSE an der internationalen Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)

⁵ Centre pour le développement socio-émotionnel

der Weltgesundheitsorganisation (WHO), um Teilhabe ganzheitlich zu fördern (CC-CDSE⁶, o.D.).

Im Rahmen des aktuellen Fortbildungsangebots bietet das Fortbildungsinstitut für das nationale Bildungswesen (IFEN⁷) Schulungen für Grundschullehrkräfte an, die darauf abzielen, die emotionale Regulation sowie die sozial-emotionalen und zwischenmenschlichen Kompetenzen von Schüler*innen mithilfe eines mobilen Spiels gezielt zu fördern (IFEN, o.D.).

2.8 Methoden für den Umgang mit Kindern mit SEF: aktueller Forschungsstand

In diesem Kapitel wird der aktuelle Forschungsstand zu Methoden dargestellt, die Lehrkräfte in der Arbeit mit Schüler*innen mit SEF anwenden können, sowie zu jenen, die sich als weniger geeignet erweisen.

2.8.1 Ungeeignete Methoden

Laut Eckert (2022, S. 201) bringen Bestrafungen einige sehr unerwünschte Nebenwirkungen mit sich und sind demnach keine Lösung für den Umgang mit Kindern mit SEF. Es ist laut ihm ebenfalls wichtig bei „Interventionen“, hier in der Arbeit Methoden, nicht die Beziehungsebene oder den Selbstwert der Kinder zu schaden (ebd.).

2.8.2 Empfohlene Methoden

Kooperative Gestaltung von Verhaltenszielen

Die kooperative Ziel- und Ressourcenvereinbarung stellt ein wesentliches Element systemisch orientierter Beratungs- und Interventionsprozesse im schulischen Kontext dar, insbesondere im Umgang mit Schüler*innen mit sozial-emotionalem Förderbedarf. Eckert (2022) betont, dass gerade Kinder mit Auffälligkeiten des Sozialverhaltens auf jede Form erlebter Fremdbestimmung häufig mit Widerstand reagieren. Daher sollten Lehrkräfte Verhaltensänderungen grundsätzlich kooperativ planen und die Schüler*innen aktiv in den Prozess einbeziehen, bevor andere, stärker direktive Methoden eingesetzt

⁶ Centre de compétence – Centre pour le développement socio-émotionnel: Kompetenzzentrum – Zentrum für die sozial-emotionale Entwicklung

⁷ Institut de formation de l'Éducation nationale

werden. Entscheidend ist, dass Schüler*innen die Gelegenheit erhalten, ihr Verhalten selbst zu reflektieren und dessen Wirkung auf andere zu verstehen. Eine respektvolle, wertschätzende Grundhaltung der Lehrkraft ist hierfür eine Voraussetzung. Pädagogische Predigten oder moralisierende Appelle sind kontraproduktiv; vielmehr sollte die Lehrkraft knapp und konkret beschreiben, welches Verhalten störend wirkt und weshalb es sie beeinträchtigt oder verletzt (Eckert, 2022, S. 202f.). Die Lehrkraft unterstützt dabei, ohne Lösungen vorzugeben, sondern indem sie die Ideen des Kindes aufgreift und weiterentwickelt. Je mehr die Vorschläge für eine Veränderung von den Schüler*innen selbst formuliert werden, desto stärker ist ihr inneres „Commitment“ gegenüber der vereinbarten Zielsetzung.

Im Zentrum steht die gemeinsame Festlegung eines realistischen, klar definierten Verhaltensziels. Dieses Ziel soll positiv formuliert und auf konkrete, beobachtbare Handlungen bezogen sein, etwa in Form von Vereinbarungen über gewünschte Verhaltensweisen im Unterricht oder in Pausensituationen. Die Vereinbarung sollte möglichst ressourcenorientiert gestaltet werden, indem an vorhandene Stärken und erfolgreiche Situationen der Schüler*innen angeknüpft wird. Auch die Visualisierung der Ziele, etwa durch schriftliche oder symbolische Absprachen, kann die Verbindlichkeit und Transparenz des Prozesses erhöhen. Nach einer vereinbarten Zeitspanne wird gemeinsam überprüft, inwieweit das Ziel erreicht wurde und welche Erfahrungen beide Seiten im Prozess gemacht haben (S. 204f.).

Diese Form der kooperativen Ziel- und Ressourcenvereinbarung verbindet somit Reflexion, Empathie und Verantwortungsübernahme. Sie trägt dazu bei, Machtasymmetrien zwischen Lehrkraft und Schüler*in zu verringern, die Beziehungsqualität zu stärken und Selbststeuerungskompetenzen zu fördern. Indem Schüler*innen als aktiv Handelnde und Mitgestalter*innen ihrer Entwicklung ernst genommen werden, können nachhaltige Veränderungen im Sozialverhalten erzielt und langfristig stabilisiert werden (Eckert, 2022, S. 202ff.).

Ein zentrales Instrument zur Förderung kooperativer Gestaltung von Verhaltenszielen stellt die sogenannte SMART-Card dar (Braun & Eisele, 2022, S. 355f.). Sie unterstützt Kinder und Jugendliche dabei, konkrete, überprüfbare und erreichbare Ziele zu formulieren, wodurch persönliche Kompetenzen wie Selbstmotivation und

Selbstdisziplin gestärkt werden. Wer eigene Ziele verfolgt und erreicht, erlebt sich als selbstwirksam, ein bedeutsamer Faktor, insbesondere für Schüler*innen mit sozial-emotionalem Förderbedarf (ebd.).

Die Wirksamkeit der SMART-Card beruht auf der Anwendung des sogenannten SMART-Prinzips, das fünf zentrale Kriterien zur Zieldefinition umfasst:

- S → Spezifisch: Ziele sollen konkret und präzise formuliert sein.
- M → Messbar: Die Zielerreichung muss mit allen Sinnen überprüfbar sein.
- A → Attraktiv: Ziele sollen positiv formuliert und motivierend wirken.
- R → Realistisch: Die Umsetzung soll mit eigener Leistung erreichbar sein.
- T → Terminiert: Es wird ein klarer zeitlicher Rahmen gesetzt („Bis wann...?“).

(Braun & Eisele, 2022, S. 355f.)

Zielvereinbarungen nach diesem Schema helfen Kindern, ihre Ressourcen gezielt zu nutzen und schrittweise Fortschritte zu erleben. Dabei kommt dem ersten kleinen Schritt eine besondere Bedeutung zu. Dieser wird gemeinsam mit dem Kind oder Jugendlichen im Rahmen einer kooperativen Förderplanung konkretisiert. Die SMART-Card selbst ist ein ausgefülltes Dokument, das dem Kind zur Erinnerung, Orientierung und Selbstüberprüfung dient. Sie kann an bedeutsamen Orten (z. B. im Klassenzimmer oder im Federmäppchen) sichtbar platziert werden, um in herausfordernden Situationen als Handlungsstütze zu wirken (vgl. Braun & Eisele, 2022, S. 355f.).

Die Bedeutung der Beziehungsarbeit

Kinder mit SEF gehören zu einer besonders verletzlichen Gruppe im schulischen Kontext. Sie benötigen nicht nur individuelle Förderung, sondern insbesondere verlässliche, tragfähige und professionell gestaltete Beziehungen zu ihren Lehrpersonen. Eine beziehungsorientierte Haltung der Lehrkraft wirkt dabei nicht nur präventiv gegenüber „Verhaltensauffälligkeiten“, sondern stellt eine zentrale Grundlage für Lernprozesse dar.

Wie Dürr, Tschopp und Langnickel (2022) mit ihrem *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS), ein strukturierendes Beobachtungsinstrument zur Erfassung und Reflexion der Qualität von Lehrer*in-Schüler*in-Interaktionen, zeigen, ist die Lehrer*in-Schüler*in-Beziehung ein zentraler Wirkfaktor für schulischen Erfolg bei Schüler*innen

mit SEF. Eine positive Beziehung wirkt stabilisierend, regulierend und motivierend. Sie schafft ein emotional sicheres Lernklima und unterstützt Schüler*innen dabei, sich auf Anforderungen einzulassen, eigene Kompetenzen zu entwickeln und Bindungserfahrungen zu korrigieren (Dürr et al., S. 230). Dabei betonen die Autor*innen, dass Kinder mit SEF besonders stark auf Wertschätzung, Zugehörigkeit und emotionale Sicherheit angewiesen sind.

Die Autor*innen betonen, dass Beziehungsarbeit nicht intuitiv gelingen muss, sondern als Teil professionellen Handelns systematisch entwickelt werden kann, und dass insbesondere im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, der Schüler*innen mit auffälligem Sozial- oder emotionalem Verhalten umfasst, eine solche Haltung entscheidend für Bildungsbeteiligung und Entwicklung ist (S. 236f.).

Ressourcenorientiertes, individualisierendes und leistungsdruckminderndes Lehrkraftverhalten

Zdoupas (2022, S. 75f.) betont, dass die Gestaltung des Unterrichts eine zentrale Rolle im pädagogischen Umgang mit Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung einnimmt. Er betont ebenfalls, dass ein ressourcenorientiertes, individualisierendes und leistungsdruckminderndes Lehrkraftverhalten sowohl präventiv als auch interventiv⁸ bedeutsam ist. Diese Haltung wird nicht allein als förderlich für das schulische Wohlbefinden betrachtet, sondern auch als Schutzfaktor gegenüber psychosozialen Belastungen.

Zur Untermauerung dieser Einschätzung verweist Zdoupas auf verschiedene Autor*innen: So unterstreichen Elbert und Fischer (2018) die Bedeutung von Lernaufgaben, die sowohl lösbar als auch herausfordernd sind. Entscheidend sei dabei, dass Schüler*innen auf die verlässliche Unterstützung der Lehrkraft vertrauen können, was ihnen positive Lernerfahrungen ermöglicht. Castello (2017) weist im Umgang mit internalisierenden Verhaltensweisen auf die Notwendigkeit hin, Leistungsdruck zu mindern, da viele dieser Schüler*innen unter negativen Selbstkognitionen leiden. Ergänzend betont Stein (2017) die Bedeutung eines angemessenen, leistungsbezogenen

⁸ eingreifend, korrigierend

Unterrichtsverhaltens, das durch ressourcenorientierte Rückmeldung sowie durch die Möglichkeit positiver Leistungserfahrungen geprägt sein sollte.

Aus dieser Zusammenschau leitet Zdoupas (2022, S. 75f.) ab, dass ein Lehrkraftverhalten, das gezielt auf individuelle Stärken eingeht, Leistungsanforderungen dosiert und psychosozial entlastet, einen wesentlichen Beitrag zur schulischen Teilhabe und zum subjektiven Wohlbefinden von Schüler*innen mit SEF leisten kann.

Förderung funktionaler Emotionsregulation im Unterricht

Die Emotionsregulation gilt als zentraler Schutzfaktor für die psychische Gesundheit von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Bolz, Schäfer, Grob und Steinlin (2023) zeigen, dass dysfunktionale Strategien wie Gefühlsunterdrückung oder Grübeln mit internalisierenden Problemen wie Ängstlichkeit oder depressiven Symptomen zusammenhängen. Die Förderung funktionaler Emotionsregulation im schulischen Kontext stellt daher eine wichtige präventive Maßnahme dar (vgl. Bolz et al., 2023, S. 245ff.).

Als konkrete Ansatzpunkte nennen die Autor*innen erstens Übungen zur Wahrnehmung und Benennung von Emotionen und zweitens Übungen zur Perspektivübernahme (ebd., S. 246). Durch Gesprächsimpulse, Reflexionsphasen, Rollenspiele oder strukturierte Klassengespräche können Schüler*innen lernen, eigene Gefühle einzuordnen sowie sich in andere hineinzuversetzen.

Strukturierte, störungspräventive Unterrichtsführung

Im schulischen Alltag sind Schüler*innen mit SEF häufiger in Konflikte oder Unterrichtsstörungen involviert, was Lernprozesse und soziale Beziehungen beeinträchtigen kann. Eine zentrale Aufgabe besteht daher darin, eine lern- und beziehungsförderliche Unterrichtsatmosphäre zu schaffen. Hier setzt eine strukturierte, störungspräventive Unterrichtsführung an (vgl. Kohrt et al.).

Diese zählt zu den Basisdimensionen guten Unterrichts nach Klieme et al. (2001) (zitiert nach Kohrt et al., 2024, S. 489f.) und umfasst klare Regeln, hohe Aktivierung sowie die Minimierung von Störungen. Besonders in inklusiven Settings ist sie bedeutsam. Kohrt et al. (2024) zeigen anhand des IQB-Bildungstrends 2016, dass strukturierte Klassenführung

positiv mit sozialer Integration zusammenhängt, auch bei Schüler*innen mit Förderbedarf im Bereich soziale-emotionale Entwicklung. Weniger negatives Feedback trägt dabei zu höherer sozialer Akzeptanz bei (Kohrt et al., 2024, S. 492f.).

Aus systemischer Perspektive sollten Lehrkräfte dabei unterstützt werden, ihre Klassenführung zu reflektieren und weiterzuentwickeln, etwa durch kollegiale Beratung oder Supervision. Hilfreich sind klare Strukturen, Visualisierungen, Rituale, konsequentes Regelmanagement und präventive Deeskalationsstrategien.

3. Empirie

3.1 1. Phase: Problemerkennung

Analyse von bestehenden Daten

Die folgenden Daten stammen aus einem Bericht über eine nationale Studie des OEJQS (Observatoire National de l'Enfance, de la Jeunesse et de la Qualité Scolaire⁹), die 2021 das allgemeine Wohlbefinden von Schüler*innen und Lehrkräften im schulischen Umfeld analysiert hat. Die Studie untersucht die Faktoren, die die Gesundheit und das Wohlbefinden in der Schule beeinflussen, und liefert relevante Daten zur Gestaltung der öffentlichen Gesundheitspolitik und Bildungsprogramme. Dieses Unterkapitel befasst sich mit dem Stressniveau und dem Wohlbefinden von Grundschullehrkräften in ihrem Beruf und untersucht, welchen Einfluss Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf den Schulalltag haben. Die Daten dafür wurden spezifisch aus der darüber genannten Studie ausgewählt.

Zur systematischen Auswertung der Daten des OEJQS wurde eine qualitative Inhaltsanalyse in Anlehnung an Mayring (1991) durchgeführt. Ziel dieser Analyse war es nicht, die statistischen Ergebnisse erneut zu berechnen, sondern die im Bericht dargestellten Befunde in Bezug auf die Forschungsfrage dieser Masterarbeit strukturiert zu untersuchen. Im Sinne einer strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring, 1991) wurden relevante Textpassagen des OEJQS-Berichts deduktiv ausgewählt und entlang eines theoriegeleiteten Kategoriensystems ausgewertet. Dieses orientierte sich an der leitenden Fragestellung, welche Hinweise auf Stressniveau, Wohlbefinden und beanspruchende Aspekte im Berufsalltag von Lehrkräften sich in nationalen Daten zeigen, insbesondere im Zusammenhang mit Schüler*innen mit sozial-emotionalem Förderbedarf.

⁹ Nationales Forschungszentrum für Kindheit, Jugend und Schulqualität

Vorgehen

Das Vorgehen umfasste folgende Schritte:

1. Festlegung der Analyseeinheiten

Als Analyseeinheiten wurden thematisch zusammenhängende Textpassagen sowie Ergebnisdarstellungen (einschließlich statistischer Befunde) definiert, die Aussagen zu Stress, Wohlbefinden oder beanspruchenden Aspekten im Zusammenhang mit Schüler*innen enthalten.

2. Entwicklung eines deduktiven Kategoriensystems

Das Kategoriensystem wurde aus der Forschungsfrage abgeleitet:

Welche Hinweise auf Stressniveau, Wohlbefinden und beanspruchende Aspekte im Berufsalltag von Lehrkräften zeigen sich in nationalen Daten, insbesondere im Zusammenhang mit Schüler*innen mit sozial-emotionalem Förderbedarf?*

Die Hauptkategorien beziehen sich daher auf berufliches Wohlbefinden, Stress- und Erschöpfungserleben, beanspruchende Interaktionsdynamiken im Unterricht, wahrgenommene Auswirkungen von Verhalten und Motivation von Schüler*innen sowie schulische Ressourcen.

3. Systematische Zuordnung des Materials zu den Kategorien

Die ausgewählten Textstellen wurden den entwickelten Kategorien zugeordnet. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Zuordnung regelgeleitet und nachvollziehbar erfolgt.

4. Zusammenfassende und strukturierte Darstellung der Ergebnisse

Die Ergebnisse wurden pro Kategorie gebündelt, um zentrale Muster sichtbar zu machen. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wird in diesem Kapitel auf die Darstellung einer detaillierten Codiertabelle verzichtet. Eine vollständige tabellarische Ausweisung aller Kategorien und Zuordnungen würde den Rahmen dieses Unterkapitels überschreiten und die Lesbarkeit beeinträchtigen. Das zugrunde liegende Kategoriensystem sowie die

Zuordnungslogik werden jedoch im Text transparent erläutert, sodass das analytische Vorgehen nachvollziehbar bleibt.

Wohlbefinden und Stressfaktor der Lehrkräfte

Die berufliche Zufriedenheit und das Wohlbefinden von Lehrkräften in der Primarpädagogik haben sich in den letzten Jahren deutlich verändert. Die Umfrage vom OEJQS aus dem Jahr 2021 zeigt, dass 75 % der Lehrkräfte regelmäßig unter Müdigkeit leiden, davon 37 % fast täglich und 38 % mehrmals pro Woche (OEJQS, 2024, S. 49). Dies weist auf einen allgemeinen Erschöpfungszustand hin, der sich negativ auf den Berufsalltag auswirken kann. Vergleicht man die Situation vor der Pandemie mit den Ergebnissen von 2021, wird ein deutlicher Rückgang in der beruflichen Zufriedenheit sichtbar. Während vor der Pandemie noch 69 % der Lehrkräfte angaben, dass ihre Berufstätigkeit ihrem Idealbild entspricht, waren es 2021 nur noch 37 % (ebd.). Ebenso sank die allgemeine Zufriedenheit mit dem Berufsleben von 84 % vor der Pandemie auf 52 % im Jahr 2021 (ebd.).

Die Daten vom OEJQS zeigen ein klares Bild des Stressniveaus unter Lehrkräften. 23 % der Lehrkräfte geben an, sehr gestresst zu sein (OEJQS, S. 53), was auf eine signifikante Belastung hinweist, die ihre berufliche Leistungsfähigkeit und ihr allgemeines Wohlbefinden negativ beeinflussen kann. 43 % empfinden eine mittlere Stressbelastung (ebd.), was darauf hindeutet, dass viele Lehrkräfte sich in einem Zustand moderaten Stresses befinden, der möglicherweise ihre tägliche Arbeit beeinträchtigt, aber nicht zu einer vollständigen Überforderung führt. Schließlich berichten 27 % von einem geringeren Stresslevel (ebd.), wobei sie sich nur „ein bisschen gestresst“ fühlen. Insgesamt zeigt sich, dass Stress eine bedeutende Rolle im Berufsalltag vieler Lehrkräfte spielt, was auf die Notwendigkeit hinweist, Maßnahmen zur Stressbewältigung und -prävention zu ergreifen, um das Wohlbefinden und die langfristige Zufriedenheit im Beruf zu fördern.

Trotz dieser Herausforderungen bleibt ein positiver Aspekt bestehen: Die Beziehungen zu den Schüler*innen werden weiterhin als erfüllend empfunden, was 78 % der Lehrkräfte bestätigen (OEJQS, S. 50). Dies zeigt, dass trotz steigender Belastung die pädagogische Arbeit mit den Kindern eine bedeutende Quelle der Motivation und Zufriedenheit bleibt.

Der Einfluss von Kindern mit sozial-emotionalem Förderbedarf auf den Unterricht

Die Recherche des OEJQS zeigt, dass verschiedene Faktoren einen erheblichen Einfluss auf das Wohlbefinden von Lehrkräften haben. 33 % der befragten Lehrkräfte geben an, dass das Verhalten der Kinder einen negativen Einfluss auf ihr Wohlbefinden hat. Von diesen 33 % berichten 20 % von einem eher negativen Einfluss, 9 % von einem negativen und 4 % von einem sehr negativen Einfluss (OEJQS, 2024, S. 50). Dies deutet darauf hin, dass Verhaltensweisen mit Unterstützungsbedarf von Schüler*innen eine bedeutende Belastung für Lehrkräfte darstellt und deren berufliche Zufriedenheit und emotionale Gesundheit beeinträchtigen kann.

Ein weiterer belastender Faktor ist die Motivation der Schüler*innen: 23 % der Lehrkräfte geben an, dass die Motivation ihrer Schüler*innen einen negativen Einfluss auf ihr Wohlbefinden hat. Hierbei berichten 14 % von einem eher negativen Einfluss, 6 % von einem negativen und 3 % von einem sehr negativen Einfluss (OEJQS, 2024, S. 50). Diese Zahlen verdeutlichen, dass ein geringes Engagement oder eine geringe Motivation seitens der Schüler*innen ebenfalls eine Quelle von Stress und Unzufriedenheit für Lehrkräfte darstellen kann.

Die Daten zeigen ein Bild der Herausforderungen, denen Lehrkräfte im Umgang mit Schüler*innen mit auffälligeren Verhaltensweisen gegenüberstehen. 89 % der Lehrkräfte stimmen der Aussage zu, dass der Umgang mit Verhaltensproblemen sehr zeitaufwendig und anstrengend ist (OEJQS, 2024, S. 55f.), was die hohe Belastung und den zusätzlichen Aufwand verdeutlicht, den Lehrkräfte aufgrund von störendem Verhalten aufbringen müssen.

51 % der Lehrkräfte gaben an, dass ihr Unterricht häufig durch undiszipliniertes Verhalten von Schüler*innen gestört wird (OEJQS, 2024, S. 55f.). Dies könnte darauf hinweisen, dass die Häufigkeit von Disziplinproblemen im Klassenzimmer zwar nicht überwältigend hoch ist, sie aber dennoch einen bedeutenden Einfluss auf den Unterricht haben.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass 69 % der Lehrkräfte der Meinung sind, dass ihr Unterricht aufgrund von „Verhaltensproblemen“ einiger Schüler*innen nicht wie geplant stattfinden kann (OEJQS, 2024, S. 55f.). Diese Zahl verdeutlicht, dass Verhaltensweisen mit Unterstützungsbedarf nicht nur eine Herausforderung für die Lehrkräfte darstellen,

sondern auch die Qualität und Struktur des Unterrichts beeinträchtigen können. Dies könnte zu einer weniger effizienten und effektiven Lernumgebung führen.

Fazit

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Studie ein klares Bild von den Herausforderungen und Belastungen liefert, mit denen Lehrkräfte in der Primarpädagogik konfrontiert sind. Der hohe Stresslevel, die zunehmende Erschöpfung und die sinkende berufliche Zufriedenheit zeigen, dass die Arbeitsbedingungen von Lehrkräften dringend verbessert werden müssen, um ihr Wohlbefinden zu fördern und langfristige negative Auswirkungen auf ihre berufliche Leistung zu vermeiden. Besonders belastend sind „Verhaltensauffälligkeiten“ und mangelnde Motivation seitens der Schüler*innen, die einen erheblichen Einfluss auf das Wohlbefinden der Lehrkräfte haben und den Unterricht erschweren. Deswegen ist es wichtig, dass Lehrkräfte den Zugang zu Methoden und Strategien haben um ihnen den Alltag mit Kindern mit SEF zu erleichtern. Trotz dieser Herausforderungen bleibt die positive Beziehung zu den Schüler*innen eine wichtige Quelle der Motivation und Zufriedenheit. Darüber hinaus bietet sie ein wertvolles Potenzial, um Strategien und Methoden im Umgang mit Kindern mit SEF zu entwickeln. Es wird deutlich, dass gezielte Maßnahmen zur Stressbewältigung und Unterstützung im Umgang mit herausforderndem Verhalten erforderlich sind, um die berufliche Zufriedenheit der Lehrkräfte zu steigern und eine optimale Lernumgebung zu gewährleisten.

3.2.2. Phase: Interviews mit Lehrkräften

3.2.1 Methode

Die zweite Phase der Empirie umfasst leitfadengestützte Interviews mit sechs Lehrkräften aus Luxemburg, die darauf abzielen, schulische Alltagssituationen sowie pädagogische Handlungsweisen im Umgang mit Schüler*innen mit sozial-emotionalem Förderbedarf zu erfassen. Die Teilnahme an den Interviews erfolgte auf freiwilliger Basis. Angesprochen wurden gezielt Lehrkräfte, die über eigene Praxiserfahrungen in der Arbeit mit Schüler*innen mit SEF verfügen, um sicherzustellen, dass zu den zuvor definierten Situationen konkrete Fallbeispiele aus dem schulischen Alltag erhoben werden konnten. Zur Wiederholung, diese Masterarbeit konzentriert sich auf die folgenden spezifischen

Situationen: oppositionelles Verhalten, Provokationen, Aggressionen, Destruktivität gegenüber Eigentum, Rückzug, Verstecken, Weglaufen, allgemeine Unruhe (dauerhafte akustische oder visuelle Störungen), Lernverweigerung und mangelnde Motivation.

Die interviewten Lehrkräfte haben mindestens drei Jahre Erfahrung in der Primarpädagogik, die meisten haben jedoch über zwanzig Jahre Erfahrung.

In den leitfadengestützten Interviews, die online stattgefunden haben, wurden gezielte offene Fragen gestellt, die den Lehrkräften Raum für eine detaillierte Schilderung der Situationen boten. Gleichzeitig wurden die Fragen präzise formuliert, um klarzustellen, welche spezifischen Arten von Situationen die Lehrkräfte beschreiben sollten. Dieser Leitfaden wird im Kapitel 3.2.3 genauer erklärt.

Die Interviews dauerten zwischen 12 und 41 Minuten. Die unterschiedlichen Gesprächslängen ergaben sich insbesondere aus der individuellen Ausführlichkeit der Antworten sowie aus der Anzahl der geschilderten Praxisbeispiele. Während einige Lehrkräfte ihre Erfahrungen sehr fokussiert und komprimiert darstellten, nahmen sich andere mehr Zeit für differenzierte Beschreibungen und kontextuelle Einordnungen ihrer Erlebnisse im schulischen Alltag.

Vor Beginn des eigentlichen Interviews fand jeweils ein kurzes Vorgespräch statt, in dem die Lehrkräfte über Ablauf, Zielsetzung und Struktur des Gesprächs informiert wurden. Dabei wurde erläutert, dass sie im ersten Teil des Interviews zentrale Begriffe, wie beispielsweise „oppositionelles Verhalten“, zunächst aus ihrer eigenen professionellen Perspektive definieren sollten. Erst im weiteren Verlauf wurden sie gebeten, konkrete Situationen aus ihrem schulischen Alltag zu schildern. Diese Struktur ermöglichte es, zunächst subjektive Begriffsverständnisse zu erfassen und diese anschließend mit praxisnahen Fallbeispielen zu vertiefen.

Die qualitativen Daten wurden anschließend empirisch ausgewertet. Die Interviews wurden nach Mayring (1991) analysiert und codiert. Sie wurden systematisch und regelgeleitet ausgewertet. Nach Mayring (ebd.) bedeutet eine systematische und regelgeleitete Auswertung, dass qualitative Interviews nach einem klar strukturierten Analyseverfahren erfolgen. Die empirische Auswertung der Interviews folgt dabei festgelegten Arbeitsschritten, die Transparenz, Nachvollziehbarkeit und intersubjektive

Überprüfbarkeit gewährleisten (Mayring, 1991). Konkret werden die Interviewtranskripte zunächst vollständig aufbereitet und anschließend entlang eines theoretisch begründeten Kategoriensystems deduktiv analysiert. Die einzelnen Textstellen der Interviews werden in diesen Kategorien regelgeleitet codiert, das heißt, jede Zuordnung folgt zuvor definierten Kodierregeln und Ankerbeispielen. Die Systematik der Analyse zeigt sich darin, dass alle Interviews nach denselben Kriterien ausgewertet werden und vergleichbar bleiben. Gleichzeitig erlaubt das Verfahren eine schrittweise Verdichtung des Materials, sodass zentrale Inhalte, wiederkehrende Muster und relevante Bedeutungszusammenhänge herausgearbeitet werden können. Ziel ist es, aus dem umfangreichen qualitativen Datenmaterial strukturierte, theoriebezogene Aussagen abzuleiten, ohne den Bezug zum Originalmaterial zu verlieren (ebd.).

Zunächst erfolgte eine vollständige Transkription der gesprochenen Interviews. Anschließend wurden die Transkripte systematisch anhand der ausgewählten Situationen codiert, um Schlüsselthemen und wiederkehrende Muster zu identifizieren. Auf Basis der codierten Daten wurde eine thematische, deduktive Analyse durchgeführt, um zentrale Themen und Zusammenhänge herauszuarbeiten. Die gewonnenen Ergebnisse wurden schließlich interpretiert und im Kontext bestehender Theorien sowie aktueller Forschungsergebnisse reflektiert und diskutiert.

3.2.2 Sampling

Für die vorliegende Untersuchung wurden sechs Lehrkräfte interviewt, die alle über eine abgeschlossene Lehramtsausbildung verfügen und mindestens drei Jahre Berufserfahrung aufweisen. Die bewusste Auswahl von Lehrkräften mit mehrjähriger Berufspraxis diente dazu, sicherzustellen, dass die Interviewpartnerinnen über ausreichend Erfahrung im Umgang mit Schüler*innen mit sozial-emotionalem Förderbedarf verfügen und ihre Wahrnehmungen auf reflektierte Praxiserfahrungen stützen können.

Die Stichprobengröße von sechs Personen ist im Rahmen einer qualitativen Untersuchung methodisch vertretbar, weil das Ziel der Studie keine statistische Repräsentativität, sondern ein vertieftes Verständnis subjektiver Wahrnehmungen, Deutungsmuster und Erfahrungen im schulischen Alltag darstellt. Im Rahmen der

vorliegenden Masterarbeit steht also nicht die statistische Verallgemeinerbarkeit im Fokus. Vor diesem Hintergrund ermöglicht eine kleinere, fokussierte Stichprobe eine intensive Auseinandersetzung mit dem erhobenen Material.

Zur Gewinnung geeigneter Interviewpartner*innen wurde ein Aufruf über soziale Medien sowie über digitale Nachrichtengruppen verbreitet mit der Bitte, die Studie weiterzuleiten und interessierte Lehrkräfte auf die Studie aufmerksam zu machen. Die Teilnahme an der Untersuchung erfolgte also auf freiwilliger Basis. Zunächst erklärten sich acht Lehrkräfte zur Mitwirkung bereit; für die Auswertung standen schließlich sechs vollständig geführte Interviews zur Verfügung. Die Rekrutierung erfolgte über persönliche und berufliche Kontakte in unterschiedlichen schulischen Kontexten in Luxemburg. Angesprochen wurden Lehrkräfte, die über eigene Praxiserfahrungen in der Arbeit mit Schüler*innen mit SEF verfügen.

Vor Beginn der Interviews erhielten alle teilnehmenden Lehrkräfte ein schriftliches Informationsblatt, in dem Zielsetzung, Ablauf, Datenerhebung, Auswertung sowie die pseudonymisierte Verwendung der Daten im Rahmen der Masterarbeit transparent erläutert wurden. Zudem wurden sie über ihre Rechte aufgeklärt, insbesondere über die freiwillige Teilnahme und die Möglichkeit, das Interview jederzeit ohne Angabe von Gründen abubrechen. Die Einverständniserklärung zur Teilnahme sowie zur pseudonymisierten Verarbeitung der erhobenen Daten wurde von allen Interviewpartner*innen vor dem Interview schriftlich unterzeichnet.

Da die Arbeit keinen Anspruch auf Repräsentativität für alle Lehrkräfte in Luxemburg erhebt, sondern auf eine theoriegeleitete Interpretation ausgewählter Erfahrungsberichte abzielt, ist die gewählte Stichprobengröße für die Zielsetzung der Untersuchung angemessen.

Tabelle 3. Stichprobenbeschreibung

Datenschutz	Standort	Klassenform	Cycle (Schulstufe)	Geschlecht	Berufsjahre	Fallbezogene Beschreibungen
MA1	Zentrum	Regelklasse	4	weiblich	4	- Provokationen - Aggressives Verhalten
MA2	Zentrum	Regelklasse	2	weiblich	3	- Destruktivität gegenüber Eigentum - Weglaufen - Allgemeine Unruhe - Lernverweigerung
MA3	Norden	Regelklasse	2	weiblich	8	- Provokationen - Destruktivität gegenüber Eigentum - Allgemeine Unruhe
MA4	Süden	Regelklasse Kurermode	3	weiblich	26	- Aggressives Verhalten - Rückzug - Allgemeine Unruhe - Mangelnde Motivation
MA5	Zentrum	Regelklasse	2	weiblich	28	- Oppositionelles Verhalten - Lernverweigerung - Destruktivität gegenüber Eigentum - Weglaufen
MA6	Zentrum	Regelklasse	2	weiblich	33	- Oppositionelles Verhalten - Rückzug - Mangelnde Motivation

3.2.3 Erhebungsinstrumente

Zur Vorbereitung der leitfadengestützten Interviews wurde den teilnehmenden Lehrkräften vorab ein kurzer Online-Fragebogen übermittelt. Dieser diente der organisatorischen Vorbereitung der Interviews sowie der gezielten Auswahl passender Gesprächsschwerpunkte. Die erhobenen Angaben wurden nicht in die inhaltliche Auswertung einbezogen und werden daher nicht veröffentlicht.

Der Fragebogen enthielt neben soziodemografischen Angaben (z. B. Berufserfahrung, unterrichteter Cycle) insbesondere eine Übersicht zentraler Verhaltensmuster von Schüler*innen mit SEF, wie sie im theoretischen Teil dieser Arbeit definiert wurden (z. B. oppositionelles Verhalten, Provokationen, Rückzug, Weglaufen, Lernverweigerung). Die Lehrkräfte konnten angeben, zu welchen dieser Situationen sie im Interview ein konkretes Praxisbeispiel schildern könnten.

Auf dieser Grundlage wurden die Interviews so geplant, dass für jede relevante Verhaltenskategorie mindestens ein Fallbeispiel erhoben werden konnte. Die Interviewführung erfolgte somit teilstrukturiert, wobei einzelne Fragen, insbesondere hinsichtlich konkreter Fallschilderungen, individuell an die jeweilige Lehrkraft angepasst wurden.

Die Datenerhebung erfolgte mittels eines leitfadengestützten Interviews. Der Leitfaden gliederte sich in mehrere thematische Bereiche:

1. beruflicher Hintergrund und Motivation zur Berufswahl,
2. aktuelles berufliches Befinden,
3. subjektive Definition und Wahrnehmung „überfordernder Situationen“,
4. Häufigkeit und Kontext entsprechender Situationen im schulischen Alltag,
5. wahrgenommene Vorbereitung durch Studium und Ausbildung,
6. Möglichkeiten der Unterstützung im Kollegium und im schulischen System,
7. konkrete Fallschilderungen zu ausgewählten Verhaltensmustern,
8. offene Ergänzungen.

Die vollständige Version des Interviewleitfadens ist im Anhang dieser Arbeit dokumentiert.

3.2.4 Durchführung

Die Durchführung der Interviews erfolgte über die Online-Plattform *Zoom*, da sich die interviewten Personen zum Zeitpunkt der Datenerhebungsphase in Luxemburg aufhielten, während die Datenerhebung und -sicherung in Wien erfolgte.

3.2.5 Ethische Überlegungen

Die vorliegende Masterarbeit basiert auf qualitativen Interviews mit sechs Lehrkräften aus Luxemburg, die über ihre Praxiserfahrungen im Umgang mit Schüler*innen mit SEF berichten. Da im Rahmen der Untersuchung personenbezogene Daten erhoben und sensible berufliche Erfahrungen thematisiert wurden, kommt der Berücksichtigung forschungsethischer Grundsätze eine zentrale Bedeutung zu.

Die Teilnahme an den Interviews erfolgte freiwillig. Alle Lehrkräfte wurden im Vorfeld schriftlich und mündlich über Zielsetzung, Fragestellung, Ablauf und Verwendung der Daten informiert. Es wurde transparent dargelegt, dass die Interviews ausschließlich zu wissenschaftlichen Zwecken im Rahmen dieser Masterarbeit verwendet werden. Zudem wurden die Teilnehmenden darüber aufgeklärt, dass sie ihre Einwilligung jederzeit ohne Angabe von Gründen zurückziehen können, ohne dass ihnen daraus Nachteile entstehen.

Vor Beginn der Interviews wurde eine informierte Einwilligung eingeholt. Damit wurde sichergestellt, dass die Teilnahme auf einer bewussten und reflektierten Entscheidung beruhte.

Der Schutz der personenbezogenen Daten hatte im gesamten Forschungsprozess höchste Priorität. Sämtliche Interviews wurden anonymisiert. Namen von Lehrkräften, Schüler*innen, Schulen sowie weitere identifizierende Merkmale wurden entweder pseudonymisiert oder so verändert, dass keine Rückschlüsse auf konkrete Personen oder Institutionen möglich sind.

Die Audioaufnahmen sowie Transkripte wurden passwortgeschützt gespeichert und ausschließlich von der Verfasserin dieser Arbeit verwendet. Nach Abschluss der wissenschaftlichen Auswertung wurden die Aufnahmen entsprechend den festgehaltenen Vorgaben gelöscht (12 Monate). Die Verarbeitung der Daten erfolgte unter Berücksichtigung der geltenden Datenschutzbestimmungen.

Die befragten Lehrkräfte berichteten über herausfordernde Unterrichtssituationen sowie über Verhaltensweisen von Schüler*innen mit SEF. Dabei wurden teilweise persönliche Einschätzungen, Belastungserfahrungen und konkrete Fallbeispiele geschildert. Auch wenn keine direkten Interviews mit Schüler*innen geführt wurden, betreffen die Inhalte dennoch vulnerable Personengruppen. Aus diesem Grund wurde bei der Darstellung der Ergebnisse darauf geachtet, keine defizitorientierten Zuschreibungen zu reproduzieren. Die Analyse folgt einem systemischen Verständnis, das Verhalten nicht als isolierte Eigenschaft einzelner Schüler*innen interpretiert, sondern als Ausdruck relationaler und kontextabhängiger Prozesse betrachtet. Ziel ist es nicht, einzelne Schüler*innen zu problematisieren, sondern pädagogische Handlungsmöglichkeiten zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Die vorliegende Arbeit verfolgt keinen evaluativen oder kontrollierenden Anspruch gegenüber den befragten Lehrkräften. Vielmehr versteht sie sich als Beitrag zur professionellen Reflexion und zur Weiterentwicklung systemischer Beratungsmethoden im schulischen Kontext Luxemburgs. Die Ergebnisse sollen praxisnahe Impulse liefern und die Handlungssicherheit von Lehrkräften im Umgang mit Schüler*innen mit SEF stärken.

3.2.6 Kodierung und Analyse

In diesem Kapitel werden die Kodierung und Analyse der sechs Interviews mit den Lehrkräften aus Luxemburg dargestellt. Ziel ist es, die zehn ausgewählten Verhaltensmuster sowie die Definitionen der Lehrkräfte von „überfordernder Situation“ systematisch auszuwerten.

Die Analyse erfolgt im Rahmen eines rein deduktiven Vorgehens. Das bedeutet, dass sämtliche Kategorien bereits vor der Auswertung auf Grundlage der in Kapitel 2 dargestellten theoretischen Fundierung definiert wurden. Die zehn Verhaltensmuster wurden theoriegeleitet festgelegt und bildeten das verbindliche Kategoriensystem für die Codierung des Materials. Neue Kategorien wurden im Analyseprozess nicht entwickelt; vielmehr erfolgte die strukturierte Zuordnung der Interviewaussagen zu den vorab definierten Kategorien.

Die zehn Verhaltensmuster lassen sich zwei Oberkategorien zuordnen: externalisierendes und internalisierendes Verhalten, die jeweils in fünf Unterkategorien differenziert sind.

1. Definition überfordernde Situation

Tabelle 4. Kategoriensystem „überfordernde Situation“

Kategorie 1: „Überfordernde“ Situationen im Alltag einer Lehrkraft und deren Häufigkeit	
Diese Tabelle stellt die Kategorie „Überfordernde Situationen im Alltag einer Lehrkraft und deren Häufigkeit“ dar und zeigt die definitorische Festlegung, exemplarische Ankerbeispiele sowie die dazugehörigen Kodierregeln. Zusätzlich wird die systematische Erfassung der von Lehrkräften genannten Häufigkeit solcher Situationen dokumentiert.	
	Definierung „Überfordernde Situation“
Definition	Eine überfordernde Situation für Lehrkräfte bezeichnet einen beruflichen Kontext, in dem die wahrgenommenen Anforderungen die verfügbaren zeitlichen, personellen, fachlichen oder emotionalen Ressourcen übersteigen (Zdoupas, 2022, S. 78). Überforderung entsteht dabei nicht ausschließlich aus der Komplexität einzelner Schüler*innenverhaltensweisen, sondern auch aus strukturellen Bedingungen, unklaren Zuständigkeiten oder fehlender Verantwortungsdelegation. Bleiben Pädagog*innen mit ihrer Wahrnehmung und Entscheidungsverantwortung allein, können Handlungsdruck und Unsicherheit zu einem erhöhten Belastungserleben führen (Mosser, 2009, S. 300). Überfordernde Situationen sind somit als relationales und systemisches Phänomen zu verstehen, das im Spannungsfeld zwischen individuellen Kompetenzen, institutionellen Rahmenbedingungen und spezifischen Förderbedarfen entsteht (Menzel & Wiater, 2009, S. 412).
Ankerbeispiel	„Das ist eigentlich, wenn man selbst nicht mehr weiter weiß. (...) Ja, man hat eine Situation, in der man so sieht, dass es dem Kind nicht gut geht und dass man ihm irgendwie helfen muss. Aber alles, was man (...) so bereits weiß oder man anwenden möchte, gar nicht mehr funktioniert und man dann einfach nicht mehr

	weiter weiß, weil es ist ja nicht nur dieses Kind in der Klasse. Es sind ja noch andere Schüler da und dann ist es immer schwierig, sich auf ein Kind zu fokussieren und die anderen dann gleichzeitig trotzdem irgendwie mit einzubeziehen. Und das finde ich dann so eine überfordernde Situation, in der man ja auf alle Kinder eingehen muss, aber trotzdem ja dann dem einen Kind mehr helfen muss, weil es diese Unterstützung viel mehr braucht.“ (MA2, 0:02:50.7)
Kodierregel	Die Kategorie erfasst alle Textpassagen, in denen von Lehrkräften als herausfordernd erlebte Situationen beschrieben werden.
	Häufigkeit
Ankerbeispiele	„Zwei bis dreimal am Tag“ „Bei uns kommt es schon Minimum einmal die Woche vor.“
Kodierregel	Die Kategorie zur Häufigkeit umfasst ausschließlich Textpassagen, in denen Lehrkräfte explizit Angaben zur zeitlichen oder quantitativen Häufigkeit herausfordernder Situationen machen (z. B. täglich, mehrmals pro Woche, selten).

2. Externalisierendes Verhalten

Tabelle 5. Kategorisierung „Externalisierendes Verhalten“

Kategorie 2: Externalisierendes Verhalten Die Kategorie <i>externalisierendes Verhalten</i> umfasst Verhaltensweisen von Schüler*innen, bei denen Belastungen oder Überforderung im schulischen Alltag nach außen sichtbar werden und den Unterricht oder soziale Interaktionen beeinflussen.	
	Oppositionelles Verhalten
Definition	Oppositionelles Verhalten bezeichnet ein wiederkehrendes und überdauerndes Muster trotziger, ungehorsamer oder feindseliger Verhaltensweisen gegenüber Autoritätspersonen, insbesondere im schulischen Kontext gegenüber Lehrkräften. Es äußert sich beispielsweise in Regelverstößen, bewusster Nichtbefolgung

	von Anweisungen, Unterrichtsstörungen oder provokativen Verhaltensweisen (MSD Manual, 2023; Schaupp, 2009, S. 190). Oppositionelles Verhalten ist dabei dem Spektrum externalisierender Störungen zuzuordnen und kann in seiner Intensität variieren. Es reicht von verbalen Widerständen und Trotzreaktionen bis hin zu ausgeprägteren Formen wie mutwilliger Sachbeschädigung oder aggressivem Verhalten (Zdoupas, 2022, S. 20).
Ankerbeispiel	„Sie wissen ganz genau, was einen ärgert. Wie zum Beispiel, wenn man sie bestraft. Dann nehmen sie ihre Sachen und schmeißen sie dorthin. Wenn man sie fragt für ihr Klassenbuch, damit man einen Eintrag reinschreibt, dann schmeißen sie es auf unseren Schreibtisch. Das sind so kleine Provokationen im Alltag.“ (MA1, 0:00:46.2)
Kodierregel	Die Unterkategorie <i>oppositionelles Verhalten</i> erfasst alle Textpassagen, in denen Lehrkräfte Verhaltensweisen von Schüler*innen beschreiben, die sich durch wiederholten Widerstand, Verweigerung oder offenen Widerspruch gegenüber Anweisungen, Regeln oder Erwartungen im schulischen Kontext äußern.
	Provokationen
Definition	Provokationen bezeichnen Verhaltensweisen, die darauf abzielen, bei einer anderen Person eine emotionale, impulsive oder unbedachte Reaktion hervorzurufen (Duden, 2025). Im schulischen Kontext können sie sich dabei etwa in verbal übertreibendem, sozial ungeschicktem oder aufdringlichem Verhalten gegenüber Peers oder Erwachsenen zeigen. Zugleich sind Provokationen nicht ausschließlich als bewusst intendierte Herausforderung zu verstehen, sondern können Ausdruck eines negativen Selbstbildes sowie einer reziproken Kombination aus aggressiven und ängstlichen Reaktionsmustern sein (Schaupp, 2009, S. 201).
Ankerbeispiel	„Ein Kind, (...) das andauernd (...) versucht die anderen zu stören. Die anderen wollen leise ihre Arbeit machen und das (...) andere Kind provoziert, dann in dem (es zum) Beispiel andauernd Krach macht mit den Füßen (oder) mit den Händen. (...) Und die anderen Kinder dann auch sagen „ich kann nicht arbeiten, weil er laut ist“ und der dann trotzdem weiter macht, weil er weiß, dass er die anderen so stört und dann genau das noch mal

	unterstreichen will und nicht aufhört und dann eben weitermacht.“ (MA3, 0:08:32.0)
Kodierregel	Die Unterkategorie <i>Provokationen</i> erfasst alle Textpassagen, in denen Lehrkräfte Verhaltensweisen von Schüler*innen beschreiben, die gezielt darauf ausgerichtet sind, Reaktionen, Konflikte oder Machtkämpfe im schulischen Kontext auszulösen.
	Aggressives Verhalten
Definition	Aggressives bzw. oppositionelles Verhalten bezeichnet Verhaltensweisen von Schüler*innen, die als Reaktion auf subjektiv wahrgenommene Belastungen, Bedrohungen oder Benachteiligungen auftreten und sich in Widerstand, verbaler oder körperlicher Aggression sowie in der Ablehnung von Regeln oder Anweisungen äußern. Dieses Verhalten ist häufig von intensiven Emotionen wie Wut, Enttäuschung oder Angst begleitet und geht mit einer vorschnellen Bewertung von Situationen als feindselig einher. Aggressives kann als Bewältigungsstrategie verstanden werden, mit der Schüler*innen versuchen, Kontrolle oder Selbstschutz herzustellen, wobei in einzelnen Situationen ein eingeschränktes Mitgefühl oder ein vermindertes Schuldempfinden gegenüber anderen sichtbar werden kann. (Stadler & Vriends, 2023, S. 129)
Ankerbeispiele	„Aggressives Verhalten ist wirklich eher gegen andere Schüler gerichtet. Das ist sehr oft im Schulhof während der Pausenzeit. Das hatten wir noch gestern. Dann haben wir ein Trampolin. Und dann streiten sie (...) sich darum. Dann fängt der eine an, den anderen (...) in seiner eigenen Sprache zu beleidigen. Dann fangen sie an, sich zu schlagen. Und dann ist es komplett ausgeartet.“ (MA1, 0:02:51.7) „Er hat eher gegen andere Sachen geschlagen und wollte andere Sachen kaputt machen im Raum und sich selbst schlagen (oder) beißen.“ (MA5, 0:23:53.8)
Kodierregel	Die Unterkategorie <i>Aggressives Verhalten</i> erfasst alle Textpassagen, in denen Lehrkräfte Verhaltensweisen von Schüler*innen beschreiben, die sich als verbale, nonverbale oder körperliche Aggression gegenüber Personen äußern oder als gezielte Drohungen, Einschüchterungen bzw. Grenzverletzungen im schulischen Kontext auftreten.

	Destruktivität gegenüber Eigentum
Definition	Destruktivität gegenüber Eigentum bezeichnet Verhaltensweisen, bei denen Gegenstände oder fremdes Eigentum bewusst und mit Schädigungsabsicht beschädigt, zerstört oder entwertet werden. Sie ist als spezifische Form aggressiven Handelns zu verstehen, eine intentionale, bewusst eingesetzte Schädigungsabsicht vorliegt (Schaupp, 2009, S. 187). Der Begriff verweist dabei allgemein auf eine zerstörerische Handlungsweise, die sich ausdrücklich auch auf Sachen oder Eigentum beziehen kann (Dudenredaktion, 2025).
Ankerbeispiel	„Wenn ein Kind anfängt, sein eigenes Material oder auch das Material von der (...) Lehrerin oder in der Schule zu zerstören oder einfach dagegen zu schlagen, zum Beispiel mit den Füßen dagegen schlagen oder durch die Klasse werfen damit.“ (MA2, 0:03:29.1)
Kodierregel	Eine Textstelle wird der Unterkategorie <i>Destruktivität gegenüber Eigentum</i> zugeordnet, wenn Schüler*innen absichtlich oder mutwillig materielles Eigentum beschädigen oder zerstören, insbesondere fremdes Eigentum wie Schulmaterialien oder Gegenstände anderer Personen.
	Allgemeine Unruhe
Definition	Allgemeine Unruhe bezeichnet ein dauerhaft auftretendes Verhaltensmuster von Schüler*innen, das sich durch motorische Unruhe (z. B. Zappeln, Kippen, Herumlaufen) sowie kontinuierliche auditive und visuelle Ablenkungen äußert (Bachert, 2021, S. 8, 49) und als anhaltende akustische oder visuelle Störung den Unterrichtsverlauf und die Konzentration aller Beteiligten beeinträchtigt (Winkel, 2006).
Ankerbeispiel	„Wenn die Schülerinnen oder Schüler irgendwie zum Beispiel dauernd mit den Füßen auf den Boden klatschen oder mit den Händen irgendwelche Geräusche machen oder auch (...) reden die ganze Zeit oder so (...), dann kommt natürlich Unruhe auf.“ (MA3, 0:03:14.5)
Kodierregel	Eine Textstelle wird der Unterkategorie <i>Allgemeine Unruhe</i> zugeordnet, wenn die Lehrkräfte dauerhafte motorische Unruhe

	sowie kontinuierliche akustische oder visuelle Störungen beschreiben.
--	---

3. Internalisierendes Verhalten

Tabelle 6. Kategorisierung „Internalisierendes Verhalten“

Kategorie 3: Internalisierendes Verhalten	
Die Kategorie <i>internalisierendes Verhalten</i> umfasst Verhaltensweisen von Schüler*innen, bei denen Belastungen oder Überforderung überwiegend nach innen gerichtet verarbeitet werden und sich im schulischen Alltag eher zurückhaltend oder weniger sichtbar zeigen.	
	Rückzug
Definition	Rückzug bezeichnet ein Verhalten, bei dem sich Kinder oder Jugendliche sozial und kommunikativ aus ihrem Umfeld zurücknehmen oder abkapseln. Dies kann sich darin äußern, dass sie lieber allein sein möchten, wenig Kontakt zu Gleichaltrigen suchen, verschlossen wirken, Gespräche verweigern oder insgesamt wenig aktiv erscheinen. Häufig geht Rückzug mit Schüchternheit, Traurigkeit oder einer geringen Kontaktfreudigkeit einher (Menzel, 2009, S. 20; Zdoupas, 2022, S. 93).
Ankerbeispiel	„(...) sie zieht sich nicht unbedingt (...) räumlich zurück, das kann schon mal vorkommen, aber eher so in ihrem Verhalten.“ (MA4, 0:05:59.7)
Kodierregel	Eine Textstelle wird der Kategorie <i>Rückzug</i> zugeordnet, wenn Schüler*innen kaum oder nicht sprechen, sich wenig beteiligen und soziale Interaktion vermeiden.
	Verstecken
Definition	Verstecken bezeichnet ein Verhalten, bei dem sich ein Kind emotional oder sozial zurückzieht, um sich vor belastenden Gefühlen, wahrgenommener Nicht-Zugehörigkeit oder sozialer Verletzlichkeit zu schützen. Es kann Ausdruck eines subjektiven

	Erlebens von Anderssein, Einsamkeit oder Verlust sein und dient dabei als Schutzstrategie, um sich innerlich „unsichtbar“ zu machen oder sich der Konfrontation mit der sozialen Umwelt zu entziehen (Winter, 2019, S. 98).
Ankerbeispiel	„Dann ist er aus dem Saal gelaufen und hat sich unter seine Jacke gesetzt, die (...) auf dem Haken hing. Da sah man nur noch die Beine unten rauskommen. Und das war immer sein Platz, so wo er sich versteckt hat. (...) Er saß dann immer da und dann ist er da sitzen geblieben und wollte dann auch niemanden sehen oder sprechen.“ (MA5, 0:24:59.2)
Kodierregel	Eine Textstelle wird der Kategorie <i>Verstecken</i> zugeordnet, wenn Schüler*innen sich gezielt körperlich aus dem Unterrichtsgeschehen zurückziehen.
	Weglaufen
Definition	Weglaufen bezeichnet ein externalisierendes oder internalisierendes Verhaltensmuster, bei dem sich Kinder oder Jugendliche einer als belastend, überfordernd oder bedrohlich erlebten Situation aktiv entziehen, indem sie sich räumlich entfernen oder dem Unterricht fernbleiben (Menzel, 2009, S. 131, S. 291).
Ankerbeispiel	„Weglaufen ist, wenn das Kind die Sichtweite der Lehrperson verlässt und man dann das Kind eigentlich gar nicht mehr in der Sicht hat und nicht mehr weiß, wo es ist. Weil es muss ja immer andauernd die Sicherheit dieser Kinder gewährleisten sein. Und wenn man die Kinder aus der Sicht verliert, dann hat man da nicht mehr die Sicherheit und man weiß nicht mehr, ob es dem Kind gut geht oder nicht.“ (MA2, 0:04:09.5)
Kodierregel	Eine Textstelle wird der Kategorie <i>Weglaufen</i> zugeordnet, wenn ein*e Schüler*in den Sicht- und Aufsichtsbereich der Lehrperson verlässt oder zu verlassen versucht und dadurch die Sicherheit des Kindes nicht mehr gewährleistet ist.
	Lernverweigerung
Definition	Lernverweigerung umfasst laut Fachportal Pädagogik (2025) nicht nur die grundsätzliche Weigerung, am Unterricht teilzunehmen, sondern auch subtilere Formen wie Desinteresse,

	Bockigkeit, Unterrichtsstörungen, mangelnde Mitarbeit oder Provokation. Schulverweigerung kann dabei mit Angstprozessen verknüpft sein. Insbesondere im Kontext sozialer Ängste können schulbezogene Reize, etwa Lehrpersonen, Unterrichtsfächer oder das Schulgebäude, mit aversiven Erfahrungen gekoppelt werden und in der Folge Angst- und Fluchtreaktionen auslösen, die bis zum Schulschwänzen oder zur vollständigen Verweigerung des Schulbesuchs führen können (Wiater, 2009, S. 42; Ricking, 2009, S. 363).
Ankerbeispiel	„Lernverweigerung ist einfach wenn das Kind gar nicht mehr lernen möchte oder einfach aufhört zu arbeiten, aufhört mitzuarbeiten und einfach komplett abschaltet.“ (MA2, 0:05:01.8)
Kodierregel	Eine Textstelle wird der Kategorie <i>Lernverweigerung</i> zugeordnet, wenn Lehrkräfte beschreiben, dass ein*e Schüler*in die Mitarbeit am Lernen einstellt oder verweigert.
	Mangelnde Motivation
Definition	Mangelnde Motivation bezeichnet einen Zustand, in dem innere Beweggründe und Anreize, die Handlungen initiieren und aufrechterhalten, nicht oder nur unzureichend wirksam werden (Duden, 2025). Da Lernmotivation dann entsteht, wenn die individuellen Motive von Schüler*innen angeregt werden (Lau & Blazek, 2019, S. 150), kann mangelnde Motivation darauf hinweisen, dass diese Motive im schulischen Kontext nicht erreicht oder aktiviert werden. Sie äußert sich beispielsweise in geringer Beteiligung, Desinteresse, langsamer oder unsystematischer Aufgabenbearbeitung sowie schneller Ablenkbarkeit. In bestimmten Fällen kann mangelnde Motivation zudem im Zusammenhang mit eingeschränkter Selbstkontrolle, verminderter Aufmerksamkeitssteuerung oder geringer Frustrationstoleranz stehen, wodurch Aufgabenverhalten und Ausdauer zusätzlich beeinträchtigt werden (Manschke, 2009, S. 159).
Ankerbeispiel	„Also ich glaube schon, dass das Kind, das ich da in der Klasse hatte, das wollte auch nicht arbeiten, das hat den Sinn

	überhaupt nicht dahinter gesehen und war einfach nicht bereit, irgendwas zu tun.“ (MA3, 0:11:24.0)
Kodierregel	Textstellen werden der Kategorie Mangelnde Motivation zugeordnet, wenn Lehrkräfte beschreiben, dass Schüler*innen schulische Aufgaben nur unzureichend bearbeiten, deren Sinn nicht erkennen oder Arbeitsanforderungen trotz vorhandener Fähigkeiten verweigern.

4. Darstellung der Analyseergebnisse

Das folgende Kapitel stellt die Ergebnisse der Analyse dar, die im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) gewonnen wurden. Die Darstellung erfolgt getrennt nach den einzelnen Kategorien und Unterkategorien.

4.1 „Überfordernde“ Situationen im Alltag einer Lehrkraft und deren Häufigkeit

Zu Beginn jedes Interviews wurden die Lehrkräfte gebeten zu beschreiben, was sie als „überfordernde“ Situationen im schulischen Alltag wahrnehmen und wie oft diese vorkommen. Die daraus gewonnenen Ergebnisse werden in diesem Kapitel dargestellt.

MA1 beschreibt überfordernde Situationen als „Situationen, die in der Regel nicht vorkommen, auf die wir nicht vorbereitet sind und in denen wir nicht genau wissen, wie handeln, die eigene Überlegungen oder Beratungen erfordern“ (MA1, 0:01:52.7).

Auch MA2 definiert Überforderung als einen Zustand fehlender Handlungsfähigkeit: „Das ist eigentlich, wenn man selbst nicht mehr weiter weiß“ (MA2, 0:02:50.7). Sie konkretisiert dies anhand einer Situation, in der sie wahrnimmt, „dass es dem Kind nicht gut geht und dass man ihm irgendwie helfen muss“, jedoch „alles, was man bereits weiß oder anwenden möchte, gar nicht mehr funktioniert“ (MA2, 0:02:50.7). Zusätzlich beschreibt sie die gleichzeitige Verantwortung für mehrere Schüler*innen als belastend, da es „schwierig (ist), sich auf ein Kind zu fokussieren und die anderen gleichzeitig trotzdem irgendwie mit einzubeziehen“ (MA2, 0:02:50.7).

MA3 benennt insbesondere stark fordernde Schüler*innen als Auslöser: „Wenn die Schüler sehr fordernd sind oder es mehrere Schüler in der Klasse gibt, die viel Aufmerksamkeit brauchen, dann ist das schon für mich eher eine Herausforderung“ (MA3, 0:02:08.9).

MA4 verweist auf Schwierigkeiten im Bereich Motivation: „Überfordernd kann zum Beispiel schon sein, wenn ich Kinder nicht motivieren kann. (...) Was kann ich noch machen? Wie kann ich den Unterricht gestalten, damit dieses Kind (...) gerne lernt?“ (MA4, 0:03:36.4).

Ein ausgeprägtes Gefühl professioneller Begrenzung beschreibt MA5: „Das sind Situationen, wo ich mich dann fühle, wo ich nicht mehr ausgebildet bin genug (...) wo ich nicht mehr weiß, was man noch tun kann“ (MA5, 0:05:53.8). Sie berichtet, dass bereits verschiedene Maßnahmen ergriffen worden seien, etwa Gespräche im Kollegium oder in Konferenzen, und ergänzt: „Da muss man sich dann plötzlich Hilfe holen“ (MA5, 0:05:53.8). In einem weiteren Interviewabschnitt schildert sie: „Da war ich überfordert, weil (...) da geht es gar nicht mehr ums Lernen, da ist das Emotionale im Vordergrund“ (MA5, 0:21:43.8). Zudem beschreibt sie Situationen, „wenn sie total ausflippen (...) in Situationen von Krisen und Totalverweigerung“ (MA5, 0:05:53.8).

MA6 beschreibt Überforderung als Zustand wiederholten Ausprobierens ohne Wirkung: „Ich weiß nicht mehr, wo ich weiterfahren soll. (...) Ich habe so viele verschiedene Methoden probiert. Und es scheint nichts zu helfen“ (MA6, 0:03:03.6). Sie ergänzt, dass externe Unterstützungswege „eine Ewigkeit“ dauern würden, „bis irgendetwas passiert oder eine Hilfestellung geleistet wird“ (MA6, 0:03:03.6).

Die Angaben zur Häufigkeit variieren zwischen den Interviewpartner*innen.

MA2 berichtet von einem sehr häufigen Auftreten mit „zwei bis dreimal am Tag“ (MA2, 0:05:16.2). MA1 gibt an, dass entsprechende Situationen „Minimum einmal die Woche“ vorkommen (MA1, 0:02:35.9).

MA3 betont die Abhängigkeit von der jeweiligen Klassenzusammensetzung. Auch in „einer sehr ruhigen (...) Klasse“ gebe es entsprechende Momente, während sie eine andere Klasse „das ganze Jahr fast als sehr fordernd“ beschreiben würde. In einem Fall sei es „täglich sehr fordernd“ gewesen, im aktuellen Schuljahr jedoch „nur ein paar Tage so fordernd“ (MA3, 0:04:35.3).

MA4 beschreibt überfordernde Situationen als „fast täglich“ (MA4, 0:09:56.7).

MA6 benennt einzelne Ereignisse wie Wutanfälle mit einer Frequenz von „ein-, zweimal die Woche“ (MA6, 0:06:33.0)

Alle sechs befragten Lehrkräfte beschreiben überfordernde Situationen als Teil ihres schulischen Alltags. Die Auslöser beziehen sich insbesondere auf fehlende Handlungsstrategien, stark forderndes Verhalten, Motivationsproblematiken sowie emotionale Krisensituationen. Die angegebene Häufigkeit reicht von einzelnen Ereignissen pro Woche bis hin zu mehrmaligem oder nahezu täglichem Auftreten.

4.2 Externalisierendes Verhalten

4.2.1 Oppositionelles Verhalten

MA1 schildert oppositionelles Verhalten in Form von alltäglichen Provokationen. Sie beschreibt Situationen, in denen Schüler*innen „ganz genau wissen, was einen ärgert“ (MA1, 0:00:46.2). Als Beispiel nennt sie, dass Schüler*innen bei Sanktionen „ihre Sachen nehmen und sie dorthin schmeißen“ oder ein Klassenbuch „auf unseren Schreibtisch“ werfen, wenn ein Eintrag erfolgen soll. Sie bezeichnet diese Handlungen als „kleine Provokationen im Alltag“ (MA1, 0:00:46.2).

In einem weiteren Beispiel berichtet MA1 von einer Situation an der Wasserstation der Schule. Zwei Schüler seien zum Auffüllen der Flaschen gegangen, woraufhin „einer der Schüler (in) meine Wasserflasche gespuckt“ habe (MA1, 0:02:52.2).

MA5 beschreibt verbale und situative Verweigerungshaltungen. In Bezug auf eine Schülerin berichtet sie: „Nein, ich kann kein Deutsch, will ich nicht“ (MA5, 0:17:54.7). Zudem habe die Schülerin „total verweigert“, auch in Situationen, in denen Geschichten vorgelesen oder Leseabende durchgeführt wurden (MA5, 0:17:54.7).

MA6 schildert oppositionelles Verhalten in Form von wiederholtem Hinterfragen und verbalen Widerständen. Über einen Schüler sagt sie: „Der hinterfragt immer alles. Und wenn es nicht so geht, wie er möchte, dann motzt er“ (MA6, 0:06:33.0). Wenn er sich „unfair behandelt“ fühle, reagiere er mit Wut, weine und äußere: „Ja, das geht aber so nicht.“ (MA6, 0:06:33.0). Laut MA6 treten entsprechende Wutanfälle „ein-, zweimal die Woche“ auf.

In einem weiteren Beispiel beschreibt MA6 einen leistungsstarken Schüler im Fach Mathematik. Dieser könne Aufgaben gut lösen, verweigere jedoch das schriftliche Festhalten des Lösungswegs. Auf die Aufforderung, den Rechenweg aufzuschreiben,

reagiere er mit: „Das macht er nicht. ,Ich kann das ja. Warum muss ich das auch nur?““ (MA6, 0:12:15.8). Wenn er der Aufforderung nicht nachkommen wolle, schreibe er „nur das Resultat hin oder (...) egal was hin“ (MA6, 0:12:15.8).

Darüber hinaus berichtet MA6 von Schwierigkeiten im Bereich der Überarbeitung und Ordnung. „Verbesserungen macht er überhaupt nicht“ (MA6, 0:13:47.1). Trotz Gesprächs mit der Mutter habe sich keine erkennbare Veränderung ergeben. MA6 äußert zudem Unsicherheit darüber, „ob er mir immer (...) die Wahrheit sagt“ (MA6, 0:13:47.1).

Die befragten Lehrkräfte beschreiben oppositionelles Verhalten in unterschiedlichen Ausprägungen. Genannt werden unter anderem provokative Handlungen, absichtliches Regelübertreten, verbale Verweigerung, Widerstand gegen Arbeitsaufträge, Hinterfragen von Anweisungen sowie emotionale Reaktionen im Sinne von Wut oder Weinen. Die beschriebenen Situationen beziehen sich jeweils auf konkrete Schüler*innen und werden von den Lehrkräften fallbezogen geschildert.

4.2.2 Provokationen

In den Interviews schilderten einzelne Lehrkräfte Situationen, die sie explizit als provokatives Verhalten beschrieben. Im Folgenden werden die Aussagen fallbezogen dargestellt.

MA1 berichtet von einem Schüler, der „jeden Tag (...) immer mehr provokativ“ ihr gegenüber geworden sei und „jede Situation nutzte, damit ich anfangen, (...) wütend zu werden und mich zu ärgern“ (MA1, 0:05:59.3). Sie beschreibt, dass der Schüler gezielt Fragen stellte, „wo er genau wusste, dass die Antwort nein sein würde“ (MA1, 0:05:59.3).

In einer weiteren Situation schildert MA1, dass sie zwei Schüler aufgrund von Gesprächen im Unterricht auseinandergesetzt habe. Daraufhin hätten „die Diskussionen angefangen und alles breit diskutiert“ (MA1, 0:00:46.2). Wenige Minuten später hätten die Schüler erneut gefragt, ob sie gemeinsam im Flur arbeiten dürften, „obwohl sie genau wissen, dass sie nicht zusammensitzen dürfen“. MA1 beschreibt dieses Verhalten mit den Worten: „Sie haben immer wieder ein Schlupfloch gesucht“ (MA1, 0:00:46.2).

Darüber hinaus berichtet MA1 von alltäglichen Situationen, in denen Schüler*innen „ganz genau wissen, was einen ärgert“ (MA1, 0:00:46.2). Als Beispiele nennt sie das

absichtliche Werfen von Gegenständen bei Sanktionen oder das Werfen des Klassenbuchs auf den Schreibtisch. Diese Handlungen bezeichnet sie als „kleine Provokationen im Alltag“ (MA1, 0:00:46.2). Ein weiteres Beispiel betrifft eine Situation an der Wasserstation der Schule.

Auch MA3 beschreibt provokatives Verhalten im Kontext von „Unterrichtsstörungen“. Sie berichtet von einem Kind, „das andauernd (...) versucht, die anderen zu stören“ (MA3, 0:08:32.0). Während andere Kinder ruhig arbeiten wollten, mache dieses Kind „andauernd Krach mit den Füßen oder mit den Händen“ (MA3, 0:08:32.0). Trotz Rückmeldungen der Mitschüler*innen („ich kann nicht arbeiten, weil er laut ist“) mache das Kind weiter, „weil er weiß, dass er die anderen so stört und dann genau das noch mal unterstreichen will“ (MA3, 0:08:32.0).

In einem weiteren Interviewabschnitt beschreibt MA3 provokatives Verhalten als Situationen, „wenn jemand andauernd Geräusche mit dem Mund macht“, wodurch die Klasse gestört werde (MA3). Für sie falle dies „ein bisschen unter Provokation“ (MA3).

Auf Nachfrage konkretisiert MA3 Provokation als Verhalten, „wenn jemand etwas mit Absicht macht, um die anderen zu stören oder zu ärgern“ (MA3, 0:02:26.5).

Die Aussagen der interviewten Lehrkräfte zeigen, dass Provokationen im schulischen Alltag als gezielte Handlungen beschrieben werden, die darauf abzielen, Lehrkräfte oder Mitschüler*innen zu ärgern oder zu stören. Die geschilderten Beispiele umfassen verbale Provokationen, wiederholtes Infragestellen von Anweisungen, gezieltes Suchen nach „Schlupflöchern“, absichtliches Stören des Unterrichts durch Geräusche sowie demonstrative Regelverletzungen. Die Beschreibungen beziehen sich jeweils auf konkrete Schüler*innen und Situationen.

4.2.3 Aggressives Verhalten

MA1 unterscheidet aggressives Verhalten von Provokationen und beschreibt es als Verhalten, das „wirklich eher gegen andere Schüler gerichtet“ sei und „sehr oft im Schulhof während der Pausenzeit“ auftrete (MA1, 0:02:51.7). Sie schildert eine Situation am Trampolin, bei der ein Streit eskalierte: Zunächst hätten sich Schüler gegenseitig „in ihrer (...) Sprache beleidigt“, anschließend „fangen sie an, sich zu schlagen“, woraufhin

die Situation „komplett ausgeartet“ sei (MA1, 0:02:51.7). Ein Lehrer habe einen Schüler festhalten müssen, da es „sehr schwer“ gewesen sei, sie auseinanderzuhalten (MA1, 0:02:51.7).

Darüber hinaus berichtet MA1 von einem Vorfall im Klassenraum: „Sie nehmen den Stuhl in der Klasse und schmeißen (ihn)“, was andere Kinder „sehr verängstigt“ habe (MA1, 0:02:52.2). Einige Schüler*innen würden noch immer davon erzählen und äußerten: „Ich habe Angst vor dem Schüler, da er den (...) Stuhl geschmissen hat“ (MA1, 0:02:52.2).

MA4 beschreibt aggressives Verhalten als „sowohl verbal (...) als auch eben halt (...) schlagen, Streit, mal was herumwerfen“ (MA4, 0:04:02.2). Sie berichtet zudem von einem Schüler, der im ersten Schuljahr „immer, wenn ihm irgendetwas nicht passte, (...) einfach drein schlug“, auch wenn es ihm „nachher auch immer wieder leid“ getan habe (MA4, 0:13:43.8). Weiterhin nennt sie „Schimpfwörter oder (...) eine Klatsche“ als Beispiele (MA4, 0:13:43.8). In einem anderen Zusammenhang beschreibt sie das Verhalten als „ein schleichendes Phänomen (...) die Kinder sind immer (...) so rebellisch“ (MA4, 0:11:10.4).

MA5 schildert mehrere intensive aggressive Krisensituationen. Sie beschreibt einen Schüler als „im Herzen ein sehr nettes Kind“, der jedoch, „wenn er dann ausgeflippt ist, (...) gar nicht mehr zu greifen“ gewesen sei (MA5, 0:21:43.8). In diesen Situationen habe er „um sich geschlagen“ (MA5, 0:28:06.8), „geschrien“ (MA5, 0:29:31.5) und „mit dem Fuß (...) um sich geschlagen“ (MA5, 0:29:31.5).

Weiter berichtet MA5 von selbstverletzenden oder gegen Gegenstände gerichteten Handlungen: Der Schüler habe „sich die Finger brechen“ wollen (MA5, 0:21:43.8), sei „mit der Schere gegen den Kopf“ gegangen (MA5, 0:21:43.8) und habe „die Sachen gerammt“ (MA5, 0:21:43.8). Zudem habe er „auch Lehrerinnen geschlagen“ (MA5, 0:21:43.8).

MA5 beschreibt außerdem, dass der Schüler Gegenstände zerstört habe, wenn sie nicht seinen Vorstellungen entsprachen: „Wenn (...) das, was er gebastelt hat, nicht so war, wie er es wollte, dann hat er es kaputt gerissen“ (MA5, 0:23:53.8). In anderen Situationen habe er „gegen andere Sachen geschlagen und wollte andere Sachen kaputt machen im Raum und sich selbst schlagen oder beißen“ (MA5, 0:23:53.8).

Ein weiterer Aspekt betrifft seine Reaktion auf Blicke anderer Kinder. Wenn sich der Schüler beobachtet gefühlt habe, sei er erneut aggressiv geworden: „Doch, da schaut noch einer“, woraufhin „er wieder aggressiv“ wurde (MA5, 0:27:45.0).

MA6 beschreibt aggressives Verhalten im Zusammenhang mit Wutanfällen. Ein Schüler „hinterfragt immer alles“ und reagiere mit einem Wutanfall, wenn er sich „unfair behandelt“ fühle (MA6, 0:06:38.0). Dieser äußere sich nicht durch extremes Werfen von Gegenständen, jedoch durch Weinen und verbale Äußerungen wie „Ja, das geht aber so nicht“ (MA6, 0:06:38.0). Die Wutanfälle träten „ein-, zweimal die Woche“ auf (MA6, 0:06:38.0).

Die interviewten Lehrkräfte beschreiben aggressives Verhalten in unterschiedlichen Ausprägungen. Genannt werden verbale Aggressionen (z. B. Beleidigungen, Schimpfwörter), körperliche Übergriffe (z. B. Schlagen, Treten), das Werfen oder Zerstören von Gegenständen sowie selbstverletzendes Verhalten. Mehrere Aussagen beziehen sich auf eskalierende Situationen, in denen Schüler*innen schwer zu beruhigen oder körperlich zu kontrollieren waren. Die Schilderungen beziehen sich jeweils auf konkrete Schüler*innen und situative Kontexte.

4.2.4 Destruktivität gegenüber Eigentum

Im Rahmen der Interviews schilderten einzelne Lehrkräfte (MA2, MA3 und MA5) Situationen, in denen Schüler*innen eigenes oder fremdes Eigentum beschädigten oder zerstörten. Die Aussagen werden im Folgenden fallbezogen dargestellt.

MA2 beschreibt destruktives Verhalten als Situationen, „wenn ein Kind anfängt, sein eigenes Material oder auch das Material von der Lehrerin oder in der Schule zu zerstören oder einfach dagegen zu schlagen“ (MA2, 0:03:29.1). Als Beispiele nennt sie das Treten gegen Gegenstände „mit den Füßen“ oder das Werfen von Materialien „durch die Klasse“ (MA2, 0:03:29.1).

In einem weiteren Interviewabschnitt schildert MA2 entsprechende Szenen ausführlicher. Sie beschreibt diese als „fast eine tägliche Aktivität“, abhängig von der jeweiligen Krise des Kindes (MA2, 0:09:18.7). Das Verhalten könne sich darin äußern, „mit den Füßen gegen die Wände oder die Schränke“ zu treten oder „die Stühle zu ziehen,

fallen zu lassen und dann wieder aufzuheben, wieder fallen zu lassen“ (MA2, 0:09:18.7). Auch das Werfen von Gegenständen wird genannt: „Dann fliegt mal ein Bleistift. Wenn die Schere daneben liegt, fliegt auch noch die Schere durch die Gegend“ (MA2, 0:09:18.7). Diese Szenen spielten sich „in der Klasse immer“ ab (MA2, 0:09:18.7).

MA3 beschreibt destruktives Verhalten als bewusstes Beschädigen von Gegenständen: „Wenn man irgendwelche Sachen kaputt macht und das eigentlich mit einem gewissen Willen dazu tut“ (MA3, 0:02:51.8). Sie grenzt dies von unbeabsichtigtem Herunterfallen ab und betont: „Der hat das schon runtergeschmissen (...), damit es kaputt ist“ (MA3, 0:02:51.8). Als konkretes Beispiel nennt sie: „Wenn man seine Bleistifte aus dem Federmäppchen nimmt und kaputt macht“ (MA3, 0:09:01.5).

MA5 verwendet im Zusammenhang mit entsprechenden Verhaltensweisen den Begriff „selbstzerstörerisch“ (MA5, 0:08:57.0). Sie beschreibt diese Handlungen als Ausdruck innerer Prozesse: „Wenn ein Kind nicht weiß, wie es sich ausdrücken soll, dann kommen manchmal solche Verhaltensweisen“ (MA5, 0:08:57.0). Das Kind wolle „vielleicht nicht etwas kaputt machen“, wisse sich jedoch „nicht auszudrücken in der Sprache“ oder habe in Konfliktsituationen nicht gelernt, „was mache ich?“ (MA5, 0:08:57.0). Gleichzeitig betont sie, dass sie nicht sicher sagen könne, worin die Ursachen genau liegen („das weiß ich halt auch gar nicht“, MA5, 0:08:57.0).

Die befragten Lehrkräfte beschreiben destruktives Verhalten gegenüber Eigentum als gezieltes oder wiederholtes Beschädigen von Materialien, Möbeln oder persönlichen Gegenständen. Genannt werden unter anderem das Treten gegen Wände oder Schränke, das Werfen von Stühlen und Unterrichtsmaterialien sowie das absichtliche Zerstören eigener Gegenstände. Die beschriebenen Situationen treten laut einzelnen Lehrkräften teilweise regelmäßig oder in Abhängigkeit von Krisensituationen auf und beziehen sich jeweils auf konkrete Schüler*innen und Kontexte.

4.2.5 Allgemeine Unruhe

Mehrere Lehrkräfte beschrieben im Interview Situationen allgemeiner Unruhe im Klassenraum. Im Folgenden werden die Aussagen fallbezogen dargestellt.

MA2 definiert allgemeine Unruhe als Situationen, „wenn das Kind anfängt zu summen oder zu singen oder zu reden“ und dadurch „die anderen Mitschüler (...) ablenkt“ (MA2, 0:04:42.5). Sie betont, dass sie grundsätzlich „nichts gegen jemanden, der singt“ habe, jedoch entstehe Unruhe dann, „wenn die anderen Kinder damit gestört sind“ (MA2, 0:04:42.5).

In einem weiteren Interviewabschnitt beschreibt MA2 einen Schüler, bei dem Unruhe mit emotionalen Reaktionen verbunden sei. Sobald er arbeiten müsse, schreie er durch die Klasse: „Ich kann das nicht, ich mache immer Fehler“ (MA2, 0:16:46.4). Wenn Aufgaben korrigiert würden, „explodiert er“ (MA2, 0:16:46.4). Auch Rückmeldungen von Mitschüler*innen oder Assistenzkräften führten dazu, dass er laut reagiere und „immer durch die Klasse schreit“, was die anderen Kinder „ein bisschen aus dem Konzept bringt“ (MA2, 0:16:46.4).

MA3 beschreibt allgemeine Unruhe als wiederkehrende Geräuschproduktion im Unterricht. Dazu zählt sie, wenn Schüler*innen „dauernd mit den Füßen auf den Boden klatschen oder mit den Händen irgendwelche Geräusche machen oder auch (...) reden die ganze Zeit“ (MA3, 0:03:14.5). In einem weiteren Abschnitt nennt sie „andauernd Geräusche mit dem Mund“, wodurch „die Klasse natürlich gestört ist“ (MA3, 0:10:22.4). Dieses Verhalten falle für sie „ein bisschen unter Provokation“ (MA3, 0:10:22.4).

MA4 beschreibt Unruhe im Zusammenhang mit motorischer Unruhe und Konzentrationsschwierigkeiten. Sie berichtet von einem Schüler, der „wirklich Probleme (hat), sitzen zu bleiben“ (MA4, 0:06:47.9). In einem anderen Zusammenhang schildert sie mehrere Kinder, „für die es einfach schwierig (ist), sitzen zu bleiben“ und „zuzuhören“ (MA4, 0:19:48.2).

Sie nennt konkrete Beispiele aus dem Unterrichtsalltag: Trotz wiederholter Aufforderung, Aufgaben abzugeben, gebe es „regelmäßig immer die gleichen Schüler, die mir nicht zuhören“, da sie „nicht bei der Sache“ seien (MA4, 0:19:48.2). Ein Schüler stehe wiederholt auf, gehe „zum Wasserhahn“, „zur Toilette“ oder „zum Mülleimer“, wodurch er „nicht mehr so konzentriert bei einer Arbeit bleiben“ könne (MA4, 0:19:48.2).

MA4 verweist darauf, dass verschiedene Sitzmöglichkeiten im Klassenraum vorhanden seien (z. B. Sitzkreis, Einzelplätze, Plätze an der Wand, Matratze, Kopfhörer), dennoch sei es für einen Schüler „sehr wichtig, dass man alles mitbekommt“ (MA4, 0:19:48.2).

Die befragten Lehrkräfte beschreiben allgemeine Unruhe als wiederholte Geräuschproduktion, motorische Unruhe, häufiges Aufstehen sowie laute verbale Äußerungen im Unterricht. Die geschilderten Situationen beziehen sich auf konkrete Schüler*innen und werden teilweise mit Ablenkung anderer Kinder oder Konzentrationsschwierigkeiten in Verbindung gebracht. Die Beschreibungen variieren hinsichtlich Intensität und Kontext der jeweiligen Klassensituation.

4.3 Internalisierendes Verhalten

4.3.1 Rückzug

Zwei Lehrkräfte beschrieben im Interview Verhaltensweisen, die sie als Rückzug wahrnehmen. Die Aussagen werden im Folgenden fallbezogen dargestellt.

MA4 berichtet von einer Schülerin, die im Rahmen eines Klassenrituals keine emotionale Rückmeldung mehr gebe. Im sogenannten „Klammer-System“ der Klasse nehme sie „normalerweise gar keine Klammer mehr“ und sage auf Nachfrage lediglich: „Es geht mir gut“, obwohl der Gesichtsausdruck aus Sicht der Lehrkraft etwas anderes vermittele (MA4, 0:09:46.9). Trotz mehrerer Gesprächsversuche („wir haben auch schon zu zweit oder zu dritt mit ihr gesprochen“) beteuere die Schülerin weiterhin, „es wäre alles gut“ (MA4, 0:09:46.9). MA4 beschreibt diese Situation als belastend, da sie „nicht mehr weiter weiß“ (MA4, 0:09:46.9).

In einem weiteren Interviewabschnitt schildert MA4 Veränderungen im Beteiligungsverhalten derselben Schülerin: „Sie nimmt nicht mehr so viel an unseren Gesprächen teil“ (MA4, 0:15:57.5). Während sie früher „sehr lebhaft war und immer viel geredet hat“, sei sie nun deutlich ruhiger. MA4 formuliert: „Für mich zieht sie sich zurück“ (MA4, 0:15:57.5). Dabei erfolge der Rückzug „nicht unbedingt räumlich“, sondern „eher so in ihrem Verhalten“ (MA4, 0:05:59.7). Laut MA4 sei unklar, worin die Ursachen liegen („wir wissen nicht warum“; MA4, 0:05:59.7).

MA6 berichtet von einer Schülerin, die sich laut eigener Aussage „in Behandlung schon für ‚Selektiver Mutismus‘“ befinde (MA6, 0:04:47.6). In Bezug auf diese Schülerin beschreibt sie: „Bei der Schülerin, die nicht mit mir redet, ist das quasi alltäglich“ (MA6, 0:06:33.0). Im Erzählkreis sei die Lehrkraft „mal froh, wenn sie nickt und ja oder nein sagt“ (MA6, 0:06:33.0). Auf Aufforderungen oder Erklärungen reagiere sie mit Blockaden oder spreche „so leise, dass ich es nicht höre“ (MA6, 0:06:33.0). In einem weiteren Abschnitt schildert MA6 das Verhalten ausführlicher: Wenn von Wochenenderlebnissen berichtet werde, „sitzt sie einfach stumm da“ (MA6, 0:15:44.7). Auf Nachfragen antworte sie „nur ein Wort“ und spreche in einer sehr leisen Stimme, „so wie (...) eine Micky-Maus-Stimme“, obwohl sie mit anderen Kindern durchaus laut sprechen könne (MA6, 0:15:44.7).

Auch bei Unterstützungsangeboten reagiere sie zurückhaltend: Wenn MA6 sie auffordere, zu ihr zu kommen, „bleibt sie lieber eine Stunde sitzen, mit dem Blatt in der Hand (...) und macht nichts“ (MA6, 0:15:44.7). MA6 beschreibt sie in solchen Situationen als „sehr, sehr zurückgezogen“ (MA6, 0:15:44.7).

Darüber hinaus berichtet MA6 von Schwierigkeiten im Bereich alltäglicher Handlungen. Die Schülerin traue sich beispielsweise nicht zu fragen, ob sie zur Toilette gehen dürfe. Auch bei elementaren Situationen, etwa wenn sie sich eingenässt habe, komme sie nicht von sich aus auf die Lehrkraft zu: „Sie traut sich nicht, mich zu fragen“ (MA6, 0:15:44.7).

Die interviewten Lehrkräfte beschreiben Rückzug als verändertes Beteiligungsverhalten, reduzierte verbale Kommunikation, emotionale Verschlossenheit sowie das Vermeiden von Interaktionen mit der Lehrkraft. Die geschilderten Situationen beziehen sich auf konkrete Schüler*innen und umfassen sowohl verbale Zurückhaltung als auch passive Verhaltensweisen im Unterrichtskontext.

4.3.2 Verstecken

Im Interview beschreibt MA5 Verhaltensweisen eines Schülers, die sie als „Verstecken“ wahrnimmt. Die Aussagen werden im Folgenden fallbezogen dargestellt.

MA5 berichtet von einem Schüler, der sich „fast täglich“ aus dem Klassenraum entfernte (MA5, 0:24:59.2). Sie schildert die Situation folgendermaßen: „Dann ist er aus dem Saal gelaufen und hat sich unter seine Jacke gesetzt, die auf dem Haken hing. Da sah man nur

noch die Beine unten rauskommen. Und das war immer sein Platz, wo er sich versteckt hat“ (MA5, 0:24:59.2). Der Schüler sei dort sitzen geblieben und habe „niemanden sehen oder sprechen“ wollen (MA5, 0:24:59.2).

In einem weiteren Interviewabschnitt beschreibt MA5 dieses Verhalten als „ein Raus aus der Situation“ (MA5, 0:10:24.3). Sie führt aus, dass Kinder in solchen Momenten „nicht mehr in der Situation bleiben“ wollten (MA5, 0:10:24.3). Das Verhalten beschreibt sie als Rückzug „aus dem Lärm, aus den vielen Eindrücken“ oder als eine Art „Schutz für sich selbst. So ein Kokon“ (MA5, 0:10:24.3).

MA5 erwähnt zudem, dass Kinder „einen Rückzugsort suchen“ können, wenn „viele Probleme zusammenkommen“ oder wenn bereits vor dem Schulbeginn belastende Ereignisse stattgefunden hätten (MA5, 0:10:24.3). In diesen Situationen könne das Verstecken für das Kind „die einzige Methode“ sein, sich „aus der Situation Schule“ herauszunehmen (MA5, 0:10:24.3).

MA5 beschreibt Verstecken als wiederholtes, teilweise tägliches Entfernen aus der Unterrichtssituation mit anschließender räumlicher Absonderung im Klassenraum. Das Verhalten äußert sich im Aufsuchen eines festen Rückzugsortes, im Vermeiden von Blickkontakt sowie im Nicht-Sprechen. Die Schilderungen beziehen sich auf einen konkreten Schüler und situative Kontexte.

4.3.3 Weglaufen

Mehrere Lehrkräfte beschreiben im Interview Situationen, in denen Schüler*innen den Unterrichtsraum oder das Schulgelände verlassen. Die Aussagen werden im Folgenden fallbezogen dargestellt.

MA2 definiert Weglaufen als Situationen, „wenn das Kind die Sichtweite der Lehrperson verlässt und man dann das Kind eigentlich gar nicht mehr in der Sicht hat und nicht mehr weiß, wo es ist“ (MA2, 0:04:09.5). Für sie sei entscheidend, dass die „Sicherheit dieser Kinder gewährleistet sein“ müsse. Sobald das Kind „aus der Sichtweite der Lehrperson weg ist“, spreche sie von Weglaufen (MA2, 0:04:09.5). Bleibe ein Kind lediglich im Klassenraum, jedoch nicht mehr auf seinem Platz, sei dies für sie „kein Weglaufen“ (MA2, 0:04:09.5).

In einem weiteren Interviewabschnitt beschreibt MA2 einen Schüler, der sich vor die Tür stelle, „die Türklinke“ halte und schrittweise den Klassenraum verlasse, „bis dass er irgendwann dann aus der Sichtweite verschwindet“ (MA2, 0:14:18.5). In solchen Situationen müsse sie „interagieren und nach dem Kind schauen“ (MA2, 0:14:18.5).

Bei stärkeren Krisen laufe der Schüler „einfach so raus“, teilweise auch auf dem Schulhof. Da dieser „noch nicht ganz abgesichert ist“, müsse man „oft hinterherlaufen“, da es „zwei Fluchtmöglichkeiten“ gebe, über die das Kind „raus auf die Straße laufen kann“ (MA2, 0:14:18.5). Sie beschreibt zudem, dass es in manchen Situationen „zum Fangenspielen“ komme (MA2, 0:14:18.5).

MA2 berichtet weiterhin von einem anderen Schüler, der begonnen habe, ebenfalls wegzulaufen, „um die Aufmerksamkeit zu bekommen“ (MA2, 0:19:31.4). Zudem schildert sie einen Schüler, der bei Überforderung „die Flucht ergriffen“ habe, „sehr laut geschrien“ und „wirklich weglaufen aus dem Gebäude“ gewollt habe (MA2, 0:19:31.4). Laut MA2 habe sich dieses Verhalten im Verlauf stabilisiert. Insgesamt betreffe das beschriebene Weglaufen aktuell „nur noch einen Schüler in meiner Klasse“, der dieses Verhalten „jeden Tag“ ausreize (MA2, 0:19:31.4).

MA3 berichtet ebenfalls von einem Schüler, der „öfter mal aus der Klasse gerannt“ sei (MA3, 0:09:50.5). In der Vergangenheit sei ein Lehrer „hinterher gelaufen“ und habe versucht, ihn zurückzubringen (MA3, 0:09:50.5). In ihrer eigenen Klasse habe sie dem Schüler erklärt, „dass das nicht gehen würde“ und dass sie „die Polizei rufen“ müsse, falls er das Schulgebäude verlasse (MA3, 0:09:50.5). Laut MA3 habe der Schüler das Schulgebäude jedoch nicht verlassen (MA3, 0:09:50.5).

MA5 beschreibt Weglaufen als „schwieriges Thema“ (MA5, 0:10:55.9). Sie berichtet, dass die Direktion empfehle, die Kinder laufen zu lassen und im Ernstfall die Polizei zu rufen. In der Praxis halte man die Kinder jedoch „trotzdem zurück“, auch wenn dies „manchmal schwierig“ sei (MA5, 0:10:55.9).

Die befragten Lehrkräfte beschreiben Weglaufen als das Verlassen der Sichtweite der Lehrperson, das Entfernen aus dem Klassenraum oder, in einzelnen Fällen, das Verlassen des Schulgebäudes bzw. des Schulhofs. Die Schilderungen umfassen sowohl schrittweises Entfernen als auch impulsives Davonlaufen in Krisensituationen. Mehrere

Aussagen thematisieren sicherheitsbezogene Aspekte sowie das Hinterherlaufen oder Zurückhalten der Schüler*innen. Die beschriebenen Situationen beziehen sich jeweils auf konkrete Schüler*innen und individuelle Kontexte.

4.3.4 Lernverweigerung

In den Interviews beschrieben mehrere Lehrkräfte Verhaltensweisen, die sie als Lernverweigerung einordnen. Die Aussagen werden im Folgenden fallbezogen dargestellt.

MA2 definiert Lernverweigerung als Situationen, „wenn das Kind gar nicht mehr lernen möchte oder einfach aufhört zu arbeiten, aufhört mitzuarbeiten und einfach komplett abschaltet“ (MA2, 0:05:01.8). Sie beschreibt, dass sich dieses Verhalten nicht gegen Mitschüler*innen richte, sondern als Frustration gegenüber ihr als Lehrperson auftrete: „Weil ich ihn dann dazu veranlasst habe, weiterzuarbeiten oder ihm helfen wollte und er trotzdem einfach (...) gar nicht weiterarbeiten wollte“ (MA2, 0:12:02.5).

In einem weiteren Interviewabschnitt schildert MA2 Lernverweigerung im Zusammenhang mit längeren Arbeitsphasen. Nach etwa „30 bis 40 Minuten“ Konzentration funktioniere „der Rest vom Tag (...) fast gar nichts mehr“ (MA2, 0:17:40.1). Beginne der Unterricht morgens direkt mit Rechen- oder Schreibaufgaben, sei „nach einer halben Stunde (...) schon zu viel“, dann „geht da nichts mehr“ (MA2, 0:17:40.1).

MA3 beschreibt einen Fall, in dem ein Kind „nicht ganz bereit und nicht offen fürs Lernen und nicht motiviert“ gewesen sei, weshalb „es halt verweigert“ habe (MA3, 0:03:46.2). In einem weiteren Beispiel berichtet sie von einem Schüler, der „überhaupt nicht den Sinn dahinter gesehen“ habe und „nicht bereit (war), irgendetwas zu tun“ (MA3, 0:11:24.0). Um ihn zur Mitarbeit zu bewegen, habe man mit kurzen Arbeitsphasen und anschließenden motivierenden Aktivitäten gearbeitet. Ohne solche Anreize sei es „schwierig gewesen, den an die Arbeit zu bekommen“ (MA3, 0:11:24.0).

MA5 beschreibt Lernverweigerung als Verhalten, das „leicht ineinander greift“ mit oppositionellem Verhalten (MA5, 0:06:47.4). Sie nennt als Merkmale „gar nicht interessiert am Unterricht“, „total abblocken“ oder „austesten, wo sind meine Grenzen“ (MA5, 0:06:47.4).

In einem weiteren Abschnitt schildert MA5 Lernverweigerung fachübergreifend: „Alles in der Schule (...) Deutsch, Turnen, alles“ (MA5, 0:07:46.7). Sie berichtet, dass entsprechende Verhaltensweisen teilweise auch im Elternhaus sichtbar würden.

Besonders ausführlich beschreibt MA5 zwei schwerwiegende Fälle. In einem Fall habe ein Mädchen „total verweigert“, da sie „Ich kann das nicht, also will ich es nicht“ signalisiert habe (MA5, 0:35:39.1). Die Schülerin sei schnell frustriert gewesen, auch wenn Differenzierungsangebote gemacht worden seien.

In einem anderen Fall habe ein Junge, sobald er etwas nicht konnte, „nicht gewollt“, sei „in die Ecke gerannt“, habe „weglaufen“ wollen und wiederholt gesagt: „Nein, ich will nicht“ (MA5, 0:35:39.1). Dieses Verhalten habe sich „durch jedes Fach“ gezogen (MA5, 0:35:39.1). Auch vereinfachte Aufgaben oder alternative Angebote hätten in diesen Situationen nicht geholfen.

Die befragten Lehrkräfte beschreiben Lernverweigerung als vollständiges oder teilweises Einstellen der Mitarbeit, als Abblocken von Arbeitsaufträgen sowie als wiederholtes „Nicht-Wollen“ trotz Unterstützungsangeboten. Die geschilderten Situationen beziehen sich auf konkrete Schüler*innen und treten teilweise situativ, teilweise fachübergreifend auf. In einzelnen Fällen wird Lernverweigerung mit Frustration, fehlender Motivation oder geringer Belastbarkeit in Verbindung gebracht.

4.3.5 Mangelnde Motivation

Mehrere Lehrkräfte beschreiben im Interview Verhaltensweisen, die sie als mangelnde Motivation im schulischen Kontext wahrnehmen. Die Aussagen werden im Folgenden fallbezogen dargestellt.

MA3 berichtet von einem Schüler, der „nicht arbeiten wollte“, „den Sinn überhaupt nicht dahinter gesehen“ habe und „nicht bereit (war), irgendetwas zu tun“ (MA3, 0:11:24.0).

MA4 beschreibt, dass einzelne Schüler*innen mehrfach zur Arbeit aufgefordert werden müssten: „Man muss ihn dann auch mehrmals auffordern: ‚Mach jetzt bitte deine Aufgaben‘“ (MA4, 0:20:56.2). Sie schildert Situationen, in denen Kinder „mitten in einer Aufgabe“ aufstehen und persönliche Erlebnisse erzählen, etwa: „Wir waren gestern im Restaurant“ oder „Ich hatte gestern Streit mit meinem Bruder“ (MA4, 0:20:56.2).

In einem weiteren Abschnitt beschreibt MA4 ähnliche Beobachtungen im Rahmen des Wochenplans. Während einige Kinder selbstständig arbeiten würden, gebe es andere, die „nicht bei der Sache“ seien, aufstehen oder mit anderen Themen beschäftigt seien (MA4, 0:21:17.2). Sie formuliert: „Die stehen dann mitten in einer Aufgabe auf“ (MA4, 0:21:17.2).

MA4 berichtet außerdem von nachlassender Motivation bei kreativen Unterrichtsformen. So seien Rollenspiele über mehrere Wochen vorbereitet worden; dennoch hätten einzelne Kinder „das nicht gelernt“ (MA4, 0:07:59.2). Anfangs sei Motivation vorhanden gewesen, diese habe jedoch „recht schnell“ nachgelassen (MA4, 0:07:59.2).

MA5 beschreibt einen Fall mit den Worten: „Die Motivation hat auch gefehlt. Total.“ (MA5, 0:17:54.7). Ein Schüler habe „vielleicht 20 Minuten gearbeitet den ganzen Morgen“, während einzelne Fächer wie Deutsch, Französisch oder Sport gar nicht mehr bearbeitet worden seien (MA5, 0:19:01.2). Zudem berichtet MA5 von negativen Selbstzuschreibungen: Der Schüler habe von sich gesagt: „Ich bin schwach, ich bin null, ich kann nichts“ (MA5, 0:19:01.2).

MA6 schildert einen leistungsstarken Schüler im Fach Mathematik, der sich weigere, seinen Lösungsweg schriftlich festzuhalten. Auf die Aufforderung, den Rechenweg aufzuschreiben, reagiere er mit: „Ich kann das ja. Warum muss ich das auch nur (...)?“ (MA6, 0:12:15.8). Wenn er die Aufgabe nicht erledigen wolle, schreibe er „nur das Resultat hin oder (...) egal was hin“ (MA6, 0:12:15.8). Auch im Bereich der Korrekturen beteilige sich der Schüler nicht: „Verbesserungen macht er überhaupt nicht“ (MA6, 0:13:47.1). Darüber hinaus beschreibt MA6, dass derselbe Schüler bei Themen aus den Naturwissenschaften „ganz dabei“ sei, jedoch die vorgegebene Aufgabe nicht einhalte. Stattdessen bearbeite er eigene Inhalte, die ihn interessieren (MA6, 0:22:21.5).

MA4 verweist zusätzlich auf mögliche äußere Rahmenbedingungen. Sie beschreibt Kinder, die „den ganzen Tag überflutet werden“, etwa durch Maison Relais, Sportverein oder Musikschule, sodass „kein Moment mehr“ für Ruhe bleibe (MA4, 0:22:00.7). Diese Beobachtungen stellt sie im Zusammenhang mit fehlender Fokussierung im Unterricht dar.

Die befragten Lehrkräfte beschreiben mangelnde Motivation als fehlende Arbeitsbereitschaft, wiederholtes Aufschieben oder Unterbrechen von Aufgaben, geringe

Ausdauer sowie das Nichterkennen des Sinns schulischer Tätigkeiten. Genannt werden außerdem negative Selbstzuschreibungen, selektive Mitarbeit in bevorzugten Fächern sowie das Nicht-Einhalten von Arbeitsaufträgen. Die geschilderten Situationen beziehen sich jeweils auf konkrete Schüler*innen und individuelle Unterrichtskontexte.

5. Diskussion

Das folgende Kapitel diskutiert die zentralen Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse im Abgleich mit den in Kapitel 2 dargestellten theoretischen Grundlagen. Ziel ist es, die empirischen Befunde im Hinblick auf die Forschungsfragen dieser Masterarbeit zu interpretieren und einzuordnen.

Dabei wird zunächst auf Grundlage der Analyse nationaler Daten der OEJQS-Studie untersucht, welche Hinweise sich auf Stressniveau, Wohlbefinden und beanspruchende Aspekte im Berufsalltag von Lehrkräften zeigen. Anschließend werden die Wahrnehmungen der interviewten Lehrkräfte hinsichtlich des Verhaltens von Schüler*innen mit SEF sowie der beschriebenen Alltagssituationen reflektiert. Abschließend wird diskutiert, welche systemischen Beratungsmethoden sich vor dem Hintergrund der empirischen Ergebnisse und theoretischen Konzepte als anschlussfähige Unterstützungsansätze für die schulische Praxis interpretieren lassen.

Aus systemischer Perspektive werden Verhaltensweisen dabei nicht als individuelle Eigenschaften einzelner Schüler*innen verstanden, sondern als innerhalb sozialer Systeme entstehende und kontextabhängige Phänomene (vgl. v. Schlippe, 2003).

5.1 Das Wohlbefinden, Stressniveau und beanspruchende Aspekte von Lehrkräften

Die Analyse der OEJQS-Daten verdeutlicht, dass „Belastungserfahrungen“ von Lehrkräften im luxemburgischen Primarschulkontext nicht als vereinzelte individuelle Wahrnehmungen verstanden werden können, sondern ein strukturell verbreitetes Phänomen darstellen. Die hohe Anzahl an Lehrkräften, die regelmäßig unter Müdigkeit leiden (75 %), sowie der deutliche Rückgang der beruflichen Zufriedenheit von 69 % vor der Pandemie auf 37 % im Jahr 2021 weisen auf eine nachhaltige Veränderung des beruflichen Wohlbefindens hin (OEJQS, 2024, S. 49). Diese Entwicklung lässt sich als Hinweis auf eine zunehmende emotionale Beanspruchung interpretieren, die über kurzfristige Belastungssituationen hinausgeht.

Auch die Stressverteilung zeigt, dass berufliche Belastung für einen Großteil der Lehrkräfte zum Alltag gehört: Während 23 % der Lehrkräfte ein sehr hohes Stressniveau berichten und weitere 43 % eine mittlere Stressbelastung angeben, verbleibt lediglich ein vergleichsweise kleiner Anteil mit geringem Belastungserleben (OEJQS, 2024, S. 53). Damit befindet sich die Mehrheit der Lehrkräfte in einem kontinuierlichen Spannungszustand, der langfristig Auswirkungen auf berufliche Zufriedenheit, Gesundheit und pädagogisches Handeln haben kann.

Besonders relevant im Kontext dieser Masterarbeit ist der Zusammenhang zwischen Lehrkräftewohlbefinden und dem Umgang mit Schüler*innen mit SEF. Die Daten zeigen, dass ein Drittel der Lehrkräfte (33 %) das Verhalten von Schüler*innen als negativ für ihr eigenes Wohlbefinden wahrnimmt (OEJQS, 2024, S. 50). Gleichzeitig berichten 89 % der Lehrkräfte, dass der Umgang mit „Verhaltensproblemen“ als zeitaufwendig und anstrengend erlebt wird (OEJQS, 2024, S. 55f.). Eine unreflektierte Interpretation dieser Zahlen birgt jedoch die Gefahr, Verantwortung primär bei einzelnen Schüler*innen zu verorten. Eine solche Interpretation würde implizit einer defizitorientierten Perspektive folgen, die „Verhaltensprobleme“ als Ursache schulischer Belastung versteht, ohne die Rolle institutioneller Rahmenbedingungen oder schulischer Interaktionsmuster ausreichend zu berücksichtigen.

Aus systemischer Sicht erscheint vielmehr relevant, dass Belastung dort entsteht, wo steigende inklusive Anforderungen auf begrenzte strukturelle Ressourcen treffen. Wenn 69 % der Lehrkräfte angeben, ihren Unterricht aufgrund von Verhaltensproblemen nicht wie geplant durchführen zu können (OEJQS, 2024, S. 55f.), verweist dies nicht ausschließlich auf individuelles Schülerverhalten, sondern auch auf ein mögliches Missverhältnis zwischen pädagogischem Auftrag, Klassengröße, Unterstützungsangeboten und verfügbaren Handlungsspielräumen. Die Daten können somit ebenso als Hinweis auf strukturelle Überforderung des Systems Schule interpretiert werden.

Darüber hinaus zeigt sich eine ambivalente Befundlage: Trotz hoher Belastungswerte erleben 78 % der Lehrkräfte die Beziehung zu ihren Schüler*innen weiterhin als erfüllend (OEJQS, 2024, S. 50). Diese Gleichzeitigkeit von Belastung und beruflicher Sinnhaftigkeit deutet darauf hin, dass nicht die pädagogische Arbeit mit Kindern selbst primär

problematisch ist, sondern vielmehr die Bedingungen, unter denen diese Arbeit stattfindet. Die Beziehungsebene kann somit weniger als Belastungsfaktor, sondern vielmehr als zentrale Ressource professionellen pädagogischen Handelns verstanden werden.

5.2 Wahrnehmung und Deutungsmuster von Lehrkräften im Umgang mit Schüler*innen mit sozial-emotionalem Förderbedarf

Die Interviewdaten zeigen, dass Lehrkräfte das Verhalten von Schüler*innen mit SEF vor allem über konkrete Unterrichts- und Alltagssituationen wahrnehmen, in denen Unterrichtsprozesse, soziale Dynamiken oder die eigene Handlungsfähigkeit unmittelbar betroffen sind. Diese Beobachtung ist theoretisch anschlussfähig an die pädagogisch-psychologische Perspektive, die „Verhaltensauffälligkeiten“ primär in Bezug auf gestörte Unterrichtssituationen beschreibt (Menzel, 2009, S. 16), sowie an Winkel (2006), der Unterrichtsstörungen als Stocken oder Unterbrechen von Lehr- und Lernprozessen fasst (S. 29).

Für die Diskussion ist zunächst zentral, dass „Verhaltensauffälligkeiten“ nicht als wertneutraler Befund verstanden werden können, sondern als Abweichung von schulisch gesetzten Erwartungen gerahmt sind (Eckert, 2022, S. 16). In den Interviews zeigt sich genau diese Normativität: Was als problematisch erscheint, ist häufig dasjenige Verhalten, das Unterricht stört, Regeln verletzt oder Aufmerksamkeit bindet. Systemisch-kritisch bedeutet das: Die Kategorie „auffällig“ entsteht nicht allein im Kind, sondern im Zusammenspiel von institutionellen Normen, Unterrichtslogik und Interaktionsmustern. Damit verbunden ist die Gefahr einer Verantwortungsverschiebung auf einzelne Schüler*innen, während strukturelle Bedingungen und relationale Prozesse ausgeblendet werden.

Überfordernde Situationen im schulischen Alltag aus systemischer Perspektive

Überfordernde Situationen werden von den Lehrkräften wiederholt als Zustand beschrieben, in dem Anforderungen die verfügbaren Ressourcen übersteigen (vgl. Zdoupas, 2022, S. 78). Empirisch zeigt sich dies etwa in der Formulierung, „nicht mehr weiter“ zu wissen (MA2), oder darin, dass bekannte Strategien nicht mehr greifen (MA6). Auffällig ist, dass Überforderung besonders dort entsteht, wo Lehrkräfte zugleich

Unterricht führen, Krisen regulieren und einzelnen Kindern intensive Unterstützung geben sollen, während sie weiterhin Verantwortung für die gesamte Klasse tragen (MA2). Diese Gleichzeitigkeit lässt sich systemisch als strukturelles Dilemma deuten: Unterricht ist kollektiv organisiert, Unterstützungsbedarfe treten jedoch individuell und situativ auf.

Zudem verweist das Material auf organisatorische Spannungsfelder, die Mosser (2009, S. 300) beschreibt: Unklare Zuständigkeiten, fehlende Delegationsmöglichkeiten und die Erfahrung, „allein“ mit Entscheidungsverantwortung zu sein, erhöhen Handlungsdruck und Unsicherheit. Die Häufigkeit (bis zu täglich) legt nahe, dass Überforderung weniger Ausnahme als Routine ist, was dafür spricht, sie nicht individualisierend zu interpretieren, sondern als Hinweis auf systemische Rahmenbedingungen und Ressourcenlogiken (Menzel & Wiater, 2009, S. 412).

Externalisierendes Verhalten: Sichtbarkeit, Störlogik und Zuschreibungen

Die Lehrkräfte schildern externalisierende Muster besonders ausführlich (Opposition, Provokation, Aggression, Destruktivität, Unruhe). Das passt zu der theoretischen Unterscheidung von externalisierendem Verhalten als nach außen gerichtete, deutlich sichtbare Verhaltensweisen (Campbell et al., 2000, zit. n. Ulrich, 2016). In den Interviews werden Provokationen häufig als absichtsvoll gerahmt („sie wissen genau, was einen ärgert“, MA1). Hier zeigt sich jedoch eine systemisch-kritische Spannung: Solche Zuschreibungen können Verhalten moralisch als „Wollen“ bzw. „Böswilligkeit“ deuten, obwohl Provokation theoretisch auch als Ausdruck eines negativen Selbstbildes und reziproker Reaktionsmuster verstanden werden kann (Schaupp, 2009, S. 201).

Auch bei Aggressionen wird sichtbar, dass Lehrkräfte Verhalten als hoch belastend erleben, weil es Unterricht, Sicherheit und Klassenklima betrifft. Gleichzeitig ist Aggression theoretisch als Bewältigungsstrategie im Kontext subjektiver Bedrohung, Überforderung oder Benachteiligung interpretierbar (Stadler & Vriends, 2023, S. 129). Systemisch betrachtet ist damit nicht nur relevant, was ein Kind tut, sondern welche Funktion das Verhalten in der Situation erfüllt und wie Interaktionsdynamiken (Lehrkraftreaktionen, Peer-Konstellationen, Regelsetting) Eskalationen stabilisieren können (vgl. Hobl, 2009, S. 75).

Internalisierendes Verhalten: Unsichtbarkeit, Untererkennung und Deutungsunsicherheit

Internalisierende Muster (Rückzug, Verstecken, Lernverweigerung, teilweise Weglaufen) werden eher als schwer greifbar beschrieben. Das ist konsistent mit der Theorie, nach der internalisierendes Verhalten nach innen gerichtet und weniger sichtbar ist (Laucht, 2011, zit. n. Ulrich, 2016). Aus systemischer Perspektive wird hier besonders deutlich, dass schulische Aufmerksamkeit oft an „Störung“ gekoppelt ist: Was nicht stört, wird leichter übersehen. Gleichzeitig zeigen die Beispiele, dass Lehrkräfte gerade bei Rückzug und emotionaler Verschlussenheit Ratlosigkeit erleben („ich weiß nicht weiter“, MA4), was auf Grenzen diagnostischer Sicherheit verweist. Eckert (2022, S. 16) warnt in diesem Zusammenhang vor Schätzfehlern: sowohl vor dem Übersehen psychischer Belastungen als auch vor vorschneller Pathologisierung.

Verstecken wird von einer Lehrkraft explizit als Schutz („Kokon“) interpretiert (MA5). Diese Deutung ist mit dem systemischen Blick kompatibel, Verhalten als kontextabhängige Regulationsleistung zu verstehen, nicht als Defizit. Bei Weglaufen zeigt sich zudem ein institutionelles Spannungsfeld: Die Aufsichtspflicht erzeugt unmittelbaren Handlungsdruck; gleichzeitig werden unterschiedliche Handlungsnormen (laufen lassen vs. zurückhalten) berichtet. Systemisch betrachtet wird hier die Doppelbindung sichtbar, in der Lehrkräfte zwischen Beziehungsgestaltung, Sicherheit und organisationalen Vorgaben situativ entscheiden müssen.

Rolle der Lehrkraft: Beziehung, Zuschreibungen und Wirkung

Die Daten lassen außerdem erkennen, dass Lehrkräfte nicht nur reagieren, sondern über Beziehungsgestaltung, Erwartungen und Interaktionen mit zur Konstruktion schulischer Handlungsmuster beitragen. Theoretisch ist dies anschlussfähig an den Befund, dass Lehrkraftunterstützung mit höherem Wohlbefinden und geringerem Stress bei Schüler*innen zusammenhängt (OEJQS, 2024, S. 46) und dass problematisches Lehrkraftverhalten (z. B. Bloßstellen) belastend wirken kann (Menzel, 2009, S. 33). Gleichzeitig zeigen die Interviews, dass Lehrkräfte gerade die Beziehungsebene häufig als Ressource erleben, was systemisch als Hinweis verstanden werden kann, dass nicht die

Arbeit mit Kindern an sich, sondern die Bedingungen, unter denen sie stattfindet, Belastung verstärken oder reduzieren.

Zwischenfazit

Insgesamt nehmen Lehrkräfte Verhalten von Schüler*innen mit SEF als vielfältige, situativ gebundene Muster wahr, die häufig in überfordernden Konstellationen auftreten. Externalisierendes Verhalten wird aufgrund seiner Sichtbarkeit und Störwirkung besonders stark als belastend gerahmt; internalisierende Muster bleiben leichter unsichtbar und erzeugen eher Deutungsunsicherheit. Systemisch-kritisch zeigt sich: „Auffälligkeit“ ist nicht primär Eigenschaft einzelner Kinder, sondern Ergebnis von Erwartungen, Interaktionsdynamiken und strukturellen Rahmenbedingungen der Schule. Damit verschiebt sich der Fokus weg von einer individuellen Defizitlogik hin zu Passungsfragen und professionellen Handlungsspielräumen im System Schule (vgl. v. Schlippe, 2003, S. 30f.)

5.3 Systemische Beratungsmethoden als anschlussfähige Unterstützungsansätze auf Grundlage der empirischen Befunde

Die dritte Forschungsfrage zielte darauf ab zu klären, welche systemischen Beratungsmethoden sich vor dem Hintergrund der empirisch beschriebenen Alltagssituationen der Lehrkräfte als anschlussfähige Unterstützungsansätze interpretieren lassen. Die Interviewergebnisse zeigen deutlich, dass die Belastung der Lehrkräfte weniger aus einzelnen Verhaltensweisen resultiert, sondern aus wiederkehrenden Situationen, in denen pädagogische Verantwortung, emotionale Anforderungen und strukturelle Rahmenbedingungen gleichzeitig wirksam werden. Systemische Beratung setzt daher nicht primär am Kind, sondern an den Handlungsmöglichkeiten innerhalb dieser konkreten schulischen Situationen an.

Ein zentrales wiederkehrendes Muster in den Interviews betrifft Situationen, in denen Lehrkräfte berichten, „nicht mehr weiter zu wissen“, nachdem bereits zahlreiche Strategien ausprobiert wurden (MA2; MA6). Besonders deutlich wird dies bei eskalierenden aggressiven Krisen, Weglaufen oder vollständiger Lernverweigerung, in denen der Unterricht zeitweise vollständig in den Hintergrund tritt. Systemische Beratung kann hier durch kollegiale Fallberatung oder reflexive Gesprächsformate entlastend

wirken, da Verantwortung nicht länger bei einer einzelnen Lehrkraft verbleibt. Im Sinne von v. Schlippe (2003) wird das Problem als gemeinsames Geschehen verstanden, an dem mehrere Akteur*innen beteiligt sind. Dadurch verschiebt sich die Perspektive von persönlichem Versagen hin zu einer gemeinsamen Analyse von Interaktionsmustern.

Mehrere Lehrkräfte schildern oppositionelles oder provokatives Verhalten als bewusst gegen sie gerichtete Handlung („sie wissen genau, was einen ärgert“, MA1). Systemisch betrachtet können solche Situationen jedoch als stabilisierte Beziehungsmuster interpretiert werden, in denen Schüler*innen über Provokation Aufmerksamkeit, Kontrolle oder Beziehung sichern. Hier knüpft die kooperative Gestaltung von Verhaltenszielen (Eckert, 2022) an. Anstatt Verhalten ausschließlich zu sanktionieren, was laut Eckert (2022) häufig unerwünschte Nebenwirkungen erzeugt, ermöglicht die gemeinsame Zielvereinbarung mit Schüler*innen eine Veränderung der Interaktionslogik. Instrumente wie die SMART-Card (Braun & Eisele, 2022) können insbesondere in den beschriebenen Alltagssituationen helfen, Konflikte aus Machtkämpfen herauszulösen und in transparente Aushandlungsprozesse zu überführen.

Auch Situationen mangelnder Motivation oder Lernverweigerung, die von mehreren Lehrkräften als stark belastend beschrieben werden (MA3; MA5), lassen sich systemisch neu rahmen. Die Interviews zeigen, dass Kinder Aufgaben häufig abbrechen, sich selbst abwerten („Ich kann nichts“) oder nach kurzer Arbeitszeit emotional überfordert reagieren. Statt diese Situationen als fehlende Leistungsbereitschaft zu interpretieren, verweist die Theorie auf die Bedeutung eines ressourcenorientierten und leistungsdruckmindernden Lehrkraftverhaltens (Zdoupas, 2022). Systemische Beratung unterstützt Lehrkräfte dabei zu reflektieren, unter welchen Bedingungen schulische Anforderungen für einzelne Kinder überhaupt bewältigbar sind. Differenzierung, kleine erreichbare Ziele und positive Rückmeldungen wirken hier nicht lediglich didaktisch, sondern regulierend auf das gesamte Beziehungssystem.

Besonders deutlich wird die Relevanz systemischer Ansätze bei internalisierenden Verhaltensweisen. Lehrkräfte schildern Situationen, in denen Kinder sich verstecken, nicht sprechen oder sich vollständig aus sozialen Interaktionen zurückziehen (MA4; MA5; MA6). Diese Situationen werden häufig als besonders belastend erlebt, da Handlungsmöglichkeiten unklar bleiben. Die Förderung funktionaler Emotionsregulation

(Bolz et al., 2023) stellt hier einen zentralen Ansatz dar. Gesprächsrituale, emotionale Check-ins oder strukturierte Reflexionsphasen ermöglichen es, emotionale Zustände sichtbar zu machen, bevor sie sich in Rückzug oder Fluchtverhalten manifestieren. Systemisch betrachtet wird Verhalten damit als Kommunikationsversuch verstanden und nicht als passiver Widerstand.

Ein weiteres häufig beschriebenes Belastungsfeld betrifft allgemeine Unruhe sowie dauerhafte Unterrichtsstörungen, die sich auf die gesamte Klassendynamik auswirken. Lehrkräfte berichten hier von wiederholtem Aufstehen, Geräuschproduktion oder permanenter Ablenkung anderer Schüler*innen. Forschungsergebnisse zeigen, dass eine strukturierte, störungspräventive Unterrichtsführung (Kohrt et al., 2024) soziale Integration fördern kann. Entscheidend ist jedoch, dass diese nicht als individuelle Optimierungsleistung verstanden wird. Systemische Beratung eröffnet Möglichkeiten, Klassenführung gemeinsam im Kollegium zu reflektieren und präventive Strategien schulweit zu entwickeln.

Die Interviews machen zudem sichtbar, dass Lehrkräfte externe Unterstützungsstrukturen teilweise als zeitlich verzögert oder schwer zugänglich erleben. Vor diesem Hintergrund gewinnen bestehende luxemburgische Angebote besondere Bedeutung. Einrichtungen wie das CDSE verfolgen bereits einen ressourcenorientierten, entwicklungsbezogenen Ansatz, der individuelle Lebensrealitäten berücksichtigt und multiprofessionelle Zusammenarbeit ermöglicht. Ebenso tragen IFEN-Fortbildungen zur Förderung emotionaler Kompetenzen dazu bei, systemische Perspektiven im schulischen Alltag zu verankern. Gleichzeitig zeigen die empirischen Befunde, dass solche Angebote erst dann wirksam werden, wenn sie durch kontinuierliche Reflexionsprozesse im schulischen Alltag ergänzt werden.

5. Schlussfolgerung und Ausblick

Ziel dieser Masterarbeit war es, aufzuzeigen, wie Lehrkräfte Schüler*innen mit sozial-emotionalem Förderbedarf im schulischen Alltag erfolgreich begleiten können und welche Bedeutung systemische Beratungsmethoden dabei einnehmen. Ausgangspunkt bildete die Annahme, dass sozial-emotional auffälliges Verhalten nicht isoliert betrachtet werden kann, sondern als Ausdruck komplexer, interaktionaler und kontextabhängiger Prozesse verstanden werden muss. Vor diesem Hintergrund wurde untersucht, wie Lehrkräfte herausfordernde Situationen wahrnehmen, welche Verhaltensmuster von Schüler*innen mit SEF im schulischen Alltag besonders relevant sind und inwiefern sich aus Theorie und empirischen Befunden praxisnahe systemische Handlungsperspektiven ableiten lassen.

Die theoretische Auseinandersetzung zeigte, dass auffälligere Verhaltensweisen im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowohl externalisierende als auch internalisierende Ausdrucksformen annehmen können und häufig in engem Zusammenhang mit Belastungserfahrungen, Emotionsregulation, Beziehungserleben sowie schulischen Rahmenbedingungen stehen. Insbesondere systemische Ansätze verdeutlichen, dass Verhalten nicht als feststehende Eigenschaft einzelner Schüler*innen verstanden werden kann, sondern sich in sozialen Systemen ausbildet, stabilisiert und verändert. Damit wurde ein theoretischer Bezugsrahmen geschaffen, der eine nicht-defizitorientierte, kontextsensible Betrachtung von Verhalten ermöglicht und zugleich die Rolle der Lehrkraft als Teil des Systems reflektiert.

Die empirischen Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse bestätigen diese theoretischen Annahmen in hohem Maße. Die Analyse zeigte, dass Lehrkräfte überfordernde Situationen nicht primär auf individuelles Fehlverhalten von Schüler*innen zurückführen, sondern diese häufig im Zusammenhang mit strukturellen Bedingungen, emotionaler Belastung und begrenzten Handlungsmöglichkeiten erleben. Überforderung erweist sich dabei als zentrales Querschnittsphänomen, das sowohl durch externalisierende Verhaltensweisen wie oppositionelles Verhalten, Destruktivität gegenüber Eigentum, Aggression, Provokation oder allgemeine Unruhe als auch durch

internalisierende Muster wie Rückzug, Verstecken, Weglaufen, Lernverweigerung und mangelnde Motivation ausgelöst wird.

Besonders deutlich wurde, dass viele der beschriebenen Verhaltensweisen von Lehrkräften nicht als „Böswilligkeit“ oder mangelnde Leistungsbereitschaft interpretiert werden, sondern als Ausdruck von Überforderung, fehlender Emotionsregulation, eingeschränkter Selbstwirksamkeit oder als Schutzstrategien gegenüber belastenden Situationen. Damit unterstreichen die Ergebnisse die Bedeutung einer systemischen Perspektive, die Verhalten als funktional im subjektiven Erleben der Schüler*innen begreift und nicht vorschnell pathologisiert. Zugleich wird sichtbar, dass Lehrkräfte in einem Spannungsfeld zwischen professionellem Anspruch, Verantwortung für die gesamte Lerngruppe und strukturellen Begrenzungen des schulischen Alltags handeln, was das Erleben von Hilflosigkeit und Unsicherheit verstärken kann.

Auf dieser Grundlage konnten systemische Beratungsmethoden als besonders geeigneter Ansatz identifiziert werden, um Lehrkräfte in der Arbeit mit Schüler*innen mit SEF zu unterstützen. Die Ableitung praxisnaher Methoden aus Theorie und Analyse zeigt, dass systemische Beratung nicht als zusätzliche Belastung, sondern als entlastendes und strukturierendes Instrument verstanden werden kann. Systemische Grundhaltungen, zirkuläres Fragen, kooperative Ziel- und Ressourcenvereinbarungen, beziehungsorientiertes Handeln und strukturierte Klassenführung bieten konkrete Möglichkeiten, Handlungsspielräume zu erweitern, Eskalationsdynamiken zu reduzieren und Selbstwirksamkeit auf Seiten der Schüler*innen wie auch der Lehrkräfte zu stärken.

Für den luxemburgischen Kontext ergibt sich daraus eine besondere Relevanz. Die vorhandenen Unterstützungsstrukturen auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene bieten grundsätzlich gute Voraussetzungen für eine systemische Begleitung von Lehrkräften und Schüler*innen. Gleichzeitig verdeutlichen die Ergebnisse dieser Arbeit, dass Unterstützung häufig erst in akuten Krisensituationen in Anspruch genommen wird. Systemische Beratung könnte hier einen präventiven Beitrag leisten, indem sie frühzeitig Reflexionsräume schafft, Verantwortung auf mehrere Schultern verteilt und Lehrkräfte in ihrer professionellen Rolle stärkt. Damit wird deutlich, dass systemische Beratung nicht nur eine Methode im Umgang mit einzelnen Schüler*innen darstellt, sondern ein zentrales Element professionellen Handelns in inklusiven Schulsettings sein kann.

Trotz der aufschlussreichen Ergebnisse weist diese Masterarbeit auch Grenzen auf. Die Untersuchung basiert auf einer begrenzten Anzahl von Interviews mit Lehrkräften und bildet somit ausschließlich deren Perspektive ab. Die Sichtweisen von Schüler*innen, Eltern oder weiteren pädagogischen Fachkräften konnten nicht einbezogen werden. Zudem sind die Ergebnisse kontextgebunden und lassen sich nicht ohne Weiteres auf andere Schulsysteme oder Bildungskontexte übertragen. Auch wurde der Fokus bewusst auf qualitative Beschreibungen gelegt, sodass keine Aussagen über Häufigkeiten oder Wirksamkeiten einzelner Methoden im Sinne quantitativer Evidenz getroffen werden können.

Für zukünftige Forschung ergeben sich daraus mehrere Ansatzpunkte. Weitere Studien könnten multiperspektivisch angelegt sein und neben Lehrkräften auch Schüler*innen, Eltern sowie Mitglieder multiprofessioneller Teams einbeziehen. Zudem wäre es sinnvoll, die Wirksamkeit systemischer Beratungsmethoden im schulischen Alltag systematisch zu evaluieren, etwa durch längsschnittliche Untersuchungen oder Praxisforschungsprojekte. Auch der Ausbau systemischer Beratungsangebote in der Lehrer*innenbildung und -fortbildung stellt ein relevantes Forschungs- und Entwicklungsfeld dar, insbesondere im Hinblick auf Prävention, professionelle Selbstfürsorge und nachhaltige Inklusion.

Abschließend lässt sich festhalten, dass diese Masterarbeit einen Beitrag dazu leistet, sozial-emotionale Verhaltensweisen im schulischen Kontext differenziert, systemisch und praxisnah zu betrachten. Sie zeigt auf, dass erfolgreiche Begleitung von Schüler*innen mit SEF weniger in einzelnen Methoden als vielmehr in einer professionellen Haltung, in reflektierter Beziehungsgestaltung und in der Einbettung pädagogischen Handelns in tragfähige Unterstützungsstrukturen liegt. Systemische Beratung eröffnet hierfür einen Ansatz, der nicht nur Schüler*innen stärkt, sondern auch Lehrkräfte in ihrer anspruchsvollen und verantwortungsvollen Aufgabe nachhaltig unterstützt.

6. Literaturverzeichnis

- Arbeitsgemeinschaft der Wissenschaftlichen Medizinischen Fachgesellschaften e. V. (AWMF). (2018). Störungen des Sozialverhaltens: Empfehlungen zur Versorgung und Behandlung (S3-Leitlinie, AWMF-Registernummer 028-020, Langfassung). Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie (DGKJP).
- Arellano, G. (2024, 25. Juni). 31% du personnel des écoles primaires serait „au bord du burn-out“. RTL infos. <https://infos.rtl.lu/actu/luxembourg/a/2208086.html>
- Bachert, J. (2021). Unterrichtsstörungen: Entstehungsfelder, Perspektiven, Handlungsdimensionen. Möglichkeiten und Methoden der Schaffung einer konstruktiven Atmosphäre im methodischen Vergleich einer Regelschule mit einer Montessori-Schule. Abrufbar unter https://wef-wee.net/de/download/Bac_J.pdf
- Bolz, T., Schäfer, J., Grob, A. & Steinlin, C. (2023). Bindung und Emotionsverarbeitung bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Empirische Sonderpädagogik, 15(3), 234–251. DOI: 10.25656/01:30045
- Campbell, S. B., Shaw, D. S. & Gilliom, M. (2000). Early externalizing behavior problems: Toddlers and preschoolers at risk for later maladjustment. Development and Psychopathology, 12, 467-488.
- Centre pour le développement socio-émotionnel. (o. D.). Startseite. Abgerufen am 6. Mai 2025, von <https://cc-cdse.lu/de/>
- Centre de Compétence du soutien pour élèves à besoins éducatifs particuliers et/ou spécifiques (CC-CDSE). (o. D.). Unser Ansatz. CC-CDSE. Abgerufen am 6. Mai 2025, von <https://cc-cdse.lu/de/das-zentrum/unser-ansatz>
- Dilling, H., Mombour, W., Schmidt, M. H., & Schulte-Markwort, E. (Hrsg.). (2010). Internationale Klassifikation psychischer Störungen: ICD-10, Kapitel V (F): Klinisch-diagnostische Leitlinien (7., überarb. Aufl.). Huber.
- Dudenredaktion. (2025). Destruktivität. In Duden online. Dudenverlag. Abgerufen am 28. Mai 2025, von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Destruktivitaet>
- Dudenredaktion. (2025). Motivation. In Duden online. Dudenverlag. Abgerufen am 28. Mai 2025, von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Motivation>
- Dudenredaktion. (2025). Provokation. In Duden online. Dudenverlag. Abgerufen am 28. Mai 2025, <https://www.duden.de/rechtschreibung/Provokation>

- Dudenredaktion. (2025). Rückzug. In Duden online. Dudenverlag. Abgerufen am 28. Mai 2025, von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Rueckzug>
- Dudenredaktion. (2025). Unruhe. In Duden online. Dudenverlag. Abgerufen am 28. Mai 2025, von <https://www.duden.de/rechtschreibung/Unruhe>
- Dudenredaktion. (2025). Verstecken. In Duden online. Dudenverlag. Abgerufen am 28. Mai 2025, von <https://www.duden.de/rechtschreibung/verstecken>
- Dudenredaktion. (2025). Weglaufen. In Duden online. Dudenverlag. Abgerufen am 28. Mai 2025, von <https://www.duden.de/rechtschreibung/weglaufen>
- Dürr, K., Tschopp, C., & Langnickel, R. (2024). Lernförderlicher Unterricht durch Beziehungsorientierung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung: Das Beobachtungsinstrument CLASS im Einsatz. In S. Gengelmaier, L. Dietrich, J. Langer, S. Jurkowski, P.-C. Link, S. Franke & D. Laubenstein (Hrsg.), Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen. Heft 6: In den Fokus ver-rückt – Hidden Topics im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (S. 228–237). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Eckert, M. (2022). Umgang mit psychischen Störungen im Unterricht. Klinisches Classroom Management. Beltz.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). Teachers in Europe: Careers, development and well-being. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2797/997402>
- Fachportal Pädagogik. (2025). Lernverweigerung. Abgerufen am 28. Mai 2025, von <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=2260992>
- Fischer, P., Jander, K., & Krueger, J. (2018). Sozialpsychologie für Bachelor (2. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-56739-5>
- Guichet.lu. (2024, 20. September). Schüler mit besonderen Bildungsbedürfnissen im Grundschulwesen. Abgerufen am 6. Mai 2025, von <https://guichet.public.lu/de/citoyens/famille-education/enseignement-fondamental/besoins-specifiques.html>
- Hobl, B. (2009). Identitätsarbeit bei Kindern. In Unannehmbar-Sein Kindliche Identität im Dialog. (S. 73-88). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Institut de formation de l'Éducation nationale (IFEN). (o. D.). Catalogue des formations – Recherche : socio-émotionnel. IFEN. Abgerufen am 4. Oktober 2025, von <https://ssl.education.lu/ifen/catalog/search?s=socio-emotionnel>

- Klieme, E., Schüler, G., & Knoll, S. (2001). Mathematikunterricht in der Sekundarstufe I: „Aufgabenkultur“ und Unterrichtsgestaltung im internationalen Vergleich. In E. Klieme & J. Baumert (Hrsg.), TIMSS – Impulse für Schule und Unterricht. Forschungsbefunde, Reforminitiativen, Praxisberichte und Video-Dokumente (S. 43–57). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Kohrt, P., Gresch, C., & Henschel, S. (2024). Merkmale der Klassenzusammensetzung und der Unterrichtsgestaltung und die soziale Integration von Schüler*innen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht. *Unterrichtswissenschaft*, 52, 485–510. <https://doi.org/10.1007/s42010-024-00208-2>
- Kultusministerkonferenz. (2024). Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (Beschluss vom 13.12.2024). Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_12_13-Empfehlung-EmSoz-Entwicklung.pdf
- Lau, A., & Blazek, I. (2019). Was Kinder bewegt – Wie kann Bewegungs- und Spielfreude im Sportunterricht gefördert werden? (S. 147–158). In D. Rumpf & S. Winter (Hrsg.), *Kinderperspektiven im Unterricht: Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit*. Springer.
- Laucht, M. (2011). Störungen des Kleinkind- und Vorschulalters. In G. Esser (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Psychologie und Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen* (4., unveränd. Aufl., S. 126–142). Stuttgart: Thieme.
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers’ intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Manschke, D. (2009). Kulturbedingte Verhaltensauffälligkeiten am Beispiel von türkischen Schülerinnen und Schülern in der Regelschule (S. 143–160). In D. Menzel & W. Wiater (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Schüler*. Julius Klinkhardt.
- Martin, R. P., Lease, A. M. & Slobodskaya H. R. (2022). Kapitel 2: Die wichtigsten Verhaltenseigenschaften von Kindern. In *Temperament und Kinder: Profile der Individuellen Unterschiede*. (S. 15–30) <https://doi.org/10.1007/978-3-031-20481-4>
- Marschall, S., Würtz, E., Wallinda, K., Waschulewski, U. & Lindmeier, C. (2022). Beratungskompetenz fördern – ein Konzept phasenübergreifender Begleitung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4(3), 185–197. <https://doi.org/10.11576/pflb-5413>
- Mayring, P. (1991). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. v. Kardoff, H. Keupp, L. v. Rosenstiel, & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung : Grundlagen*,

- Konzepte, Methoden und Anwendungen (S. 209-213). Psychologie Verl. Union.
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ss0ar-37278>
- Menzel, D. (2009). Vorkommen und Ursachen von Unterrichts- und Verhaltensstörungen. Eine Einführung aus schulpädagogischer Perspektive. In Menzel D. & W. Wiater (Hrsg.), Verhaltensauffällige Schüler. Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten. (S. 11-37). Verlag Julius Klinkhardt.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse. (2025, 10. April). Das Bildungssystem in Luxemburg. Abgerufen am 6. Mai 2025, von <https://men.public.lu/de/systeme-educatif/organisation-gouvernance/systeme-educatif.html>
- Mosser, P. (2009). Sexueller Missbrauch als möglicher biographischer Hintergrund verhaltensauffälliger Jungen (S. 286–306). In D. Menzel & W. Wiater (Hrsg.), Verhaltensauffällige Schüler. Julius Klinkhardt.
- MSD Manual. (2023, Mai). Oppositionelle Verhaltensstörung (ODD). MSD Manual für Fachkreise. Abgerufen am 28. Mai 2025, von <https://www.msdmanuals.com/de/profi/p%C3%A4diatrie/psychiatrische-erkrankungen-bei-kindern-und-jugendlichen/oppositionelle-verhaltensst%C3%B6rung-odd>
- Nuyken, K. (o. J.). Sozialer Rückzug. Abgerufen am 10.01.2026 von <https://www.knuyken.de/glossar/sozialer-rueckzug/>
- Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire. (2024). Le bien-être en milieu scolaire : étude nationale auprès des élèves et des enseignants. OEJQS.
- Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire (OEJQS). (2023). The situation of pupils with special educational needs in inclusive education in Luxembourg – Topical report Part A. Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enfance et de la Jeunesse.
- Observatoire national de l'enfance, de la jeunesse et de la qualité scolaire (OEJQS). (2025). School matters. Erfolgsfaktoren für die Förderung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten. Thematischer Bericht. OEJQS. <https://www.oejqs.lu>
- Pit-ten Cate, I. M., Powell, J. J. W., & Krischler, M. (2021). Inklusion in Luxemburg: Definitionen, Ansichten und Bereitschaft zur inklusiven Bildung. In Nationaler Bildungsbericht Luxemburg 2021 (S. 74–79). Luxemburg: LUCET & SCRIPT.
- Richter, H. (2025). Schule und Exklusion: Eine herrschaftskritische Ethnografie. transcript Gesellschaft der Unterschiede. <https://doi.org/10.14361/9783839476857>

- Ricking, H. (2009). Schulabsentismus als pädagogische Herausforderung (S. 383–396). In D. Menzel & W. Wiater (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Schüler*. Julius Klinkhardt.
- Rumpf, D. (2019). Wut spielen, nicht wütend sein – Aggressionsprävention im Unterricht der Grundschule (S. 173–190). In D. Rumpf & S. Winter (Hrsg.), *Kinderperspektiven im Unterricht: Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit*. Springer.
- Schaupp, U. (2009). Aggression und Gewalt in der Schule: Schlag auf Schlag – „Pädagogische Präsenz“ statt Aggression und Gewalt in der Schule. In D. Menzel & W. Wiater (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Schüler* (S. 185–212). Julius Klinkhardt.
- von Schlippe, A. (2003). Grundlagen systemischer Beratung. In B. Zander & M. Knorr (Hrsg.), *Systemische Praxis der Erziehungs- und Familienberatung* (S. 30–54). Vandenhoeck & Ruprecht.
- socialnet Redaktion. (o. J.). Herausforderndes Verhalten. socialnet Lexikon. Abgerufen am 28. November 2025, von <https://www.socialnet.de/lexikon/Herausforderndes-Verhalten>
- Stadler, C., & Vriends, N. (2023). Oppositionelles und aggressives Verhalten: Wenn Liebe, Grenzen und Konsequenzen braucht. In S. Springmann-Preis (Hrsg.), *Notsignale aus dem Klassenzimmer: Hilfen und Lösungswege gemeinsam finden* (2. Aufl., S. 128–139). utb.
- Syndicat National des Enseignants SNE-CGFP. (2024, 14. November). STOP – Schoulpersonal un der Limitt. sne.lu. <https://www.sne.lu/post-296908v4/posts/56798>
- Ulrich, F. (2016). Externalisierende Verhaltensstörungen in der frühen Kindheit: Risikofaktoren und Früherkennung [Dissertation, Universität Bremen]. <https://d-nb.info/1107458412>
- Wiater, W. (2009). Von der Schwierigkeit, das Verhalten von Schülern zu ändern (S. 38–62). In D. Menzel & W. Wiater (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Schüler*. Julius Klinkhardt.
- Winkel, R. (2006): *Der gestörte Unterricht. Diagnostische und therapeutische Möglichkeiten*, 8. Aufl., Baltmannsweiler.
- Winkelmann, I. (2024). *Systemisch-ressourcenorientiertes Arbeiten in der Jugendhilfe* (3. Aufl.). Carl-Auer Verlag.
- Winter, S. (2019). Jeden Tag ein kleiner Abschied. Trauernde Kinder im Kontext inklusionssensibler Pädagogik (S. 91–104). In D. Rumpf & S. Winter (Hrsg.), *Kinderperspektiven im Unterricht: Zur Ambivalenz der Anschaulichkeit*. Springer.

Zdoupas, P. (2022). Selbstkonzept und Klassenlehrkraftverhalten. Befunde vergleichender Analysen zu Schüler*innen mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. Springer VS.

7. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Zyklen der Grundschule in Luxemburg.

Tabelle 2. Ablauf des diagnostischen Verfahrens zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in der Grundschule in Luxemburg

Tabelle 3. Stichprobenbeschreibung

Tabelle 4. Kategoriensystem „überfordernde Situation“

Tabelle 5. Kategorisierung „Externalisierendes Verhalten“

Tabelle 6. Kategorisierung „Internalisierendes Verhalten“

8. Anhang

Im Rahmen dieser Masterarbeit wurde Künstliche Intelligenz unterstützend eingesetzt, insbesondere zur sprachlichen Überarbeitung und Strukturierung von Texten sowie zur formalen Anpassung einzelner Abschnitte oder Sätzen. Die Nutzung beschränkte sich auf den Schreibprozess und diente der Verbesserung von Verständlichkeit und Kohärenz.

Die inhaltliche Konzeption der Arbeit, die Literaturoauswahl, die Erhebung und Auswertung der empirischen Daten sowie die Interpretation der Ergebnisse erfolgten vollständig eigenständig durch die Verfasserin. Die Verantwortung für alle Inhalte dieser Arbeit liegt ausschließlich bei der Autorin.

Fragebogen vor dem Interview

Die Resultate dieses Formulars dienen nur der Organisation der Interviews und werden deswegen nicht veröffentlicht.

1. Vorname, Name
2. Telefonnummer (Sie werden von mir über WhatsApp kontaktiert. Wenn Sie über einen anderen Weg kontaktiert werden möchten, dann geben Sie dies bitte im Kommentar unten an.)
3. Ich bin: (ankreuzen)
 - a. Weiblich
 - b. Männlich
 - c. Divers
 - d. Darüber will ich keine Auskunft geben
4. Hiermit bestätige, dass ich mindestens 3 Jahre Berufserfahrung habe.
5. Ich unterrichte im: (ankreuzen)
 - a. Cycle 2
 - b. Cycle 3
 - c. Cycle 4
6. Ich würde sagen, dass aktuell ... der Kinder meiner Klasse sozial-emotionalen Förderbedarf benötigen. (ankreuzen)
 - a. 0 %
 - b. 0-10 %
 - c. 10-20 %
 - d. 20-30 %
 - e. 30-40 %
 - f. 40-50 %
 - g. 50-60 %
 - h. 60-70%
 - i. 70-80 %
 - j. 80-90 %
 - k. 90-100 %

7. Folgende Verhaltensweisen begegnen Sie in bei Ihren Schüler*innen in der Klasse und Sie könnten ein konkretes Beispiel dazu im Interview erzählen: (ankreuzen)
- a. Oppositionelles Verhalten
 - b. Provokationen
 - c. Aggressives Verhalten
 - d. Destruktivität gegenüber Eigentum
 - e. Allgemeine Unruhe (dauerhafte akustische und/oder visuelle Störungen)
 - f. Rückzug
 - g. Verstecken
 - h. Weglaufen
 - i. Lernverweigerung
 - j. Mangelnde Motivation
8. Haben Sie Fragen oder Kommentare?

Interview-Fragen

1. Zunächst einmal vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, dieses Interview mit mir zu führen. Sie haben mir erzählt, dass Sie als Lehrer*in an einer Grundschule in Luxemburg tätig sind. Was hat Sie dazu bewegt, Lehrer*in zu werden, und wie lange üben Sie diesen Beruf bereits aus?
- a. In welcher Klasse unterrichten Sie derzeit?
2. Wie empfinden Sie derzeit Ihr Berufsleben? / Wie würden Sie Ihr aktuelles emotionales Befinden in Bezug auf Ihr Berufsleben beschreiben?
- a. Woran liegt es, dass Sie sich so (erschöpft/müde/¹⁰...) fühlen?
3. Was verstehen Sie unter „überfordernde Situation“ mit Schüler*innen?
- a. Was verstehen Sie unter:
 - i. oppositionelles Verhalten,
 - ii. Provokationen,
 - iii. Aggressionen,
 - iv. Destruktivität gegenüber Eigentum,

¹⁰ Frage basierend auf die davor analysierte Studie des OEJQS (2024).

- v. Rückzug,
 - vi. Verstecken,
 - vii. Weglaufen,
 - viii. allgemeine Unruhe (dauerhafte akustische und/oder visuelle Störungen),
 - ix. Lernverweigerung,
 - x. mangelnder Motivation?
4. Wie oft erleben Sie überfordernde Situationen mit Schüler*innen mit sozial-emotionalem Förderbedarf?
- a. In welchem Kontext erleben Sie solche Situationen?
5. Finden Sie, dass Sie für die von Ihnen zuvor beschriebenen Situationen vorbereitet wurden im Studium?
- a. Gab es Bereiche, in denen Sie sich gut/weniger gut vorbereitet gefühlt haben? Wenn ja, welche?
6. Wie bewerten Sie die Möglichkeit, in solchen Situationen Hilfe zu suchen, z. B. bei Kolleg*innen, der Direktion oder anderen Ansprechpersonen?“
7. Könnten Sie eine bestimmte Situation schildern über:
- a. oppositionelles Verhalten,
 - b. Provokationen,
 - c. Aggressionen,
 - d. Destruktivität gegenüber Eigentum,
 - e. Rückzug,
 - f. Verstecken,
 - g. Weglaufen,
 - h. allgemeine Unruhe (dauerhafte akustische und/oder visuelle Störungen),
 - i. Lernverweigerung,
 - j. mangelnde Motivation
8. Vielen Dank für Ihre Ausführungen. Möchten Sie noch etwas hinzufügen?

9. Zusammenfassung

Lehrkräfte in Luxemburg sehen sich zunehmend mit beruflichen Herausforderungen konfrontiert, die mit inklusiver Bildung, heterogenen Lerngruppen und einer wachsenden Zahl von Schüler*innen mit sozial-emotionalem Förderbedarf zusammenhängen. Diese Schüler*innen zeigen häufig externalisierende oder internalisierende Verhaltensmuster, die Lernprozesse beeinträchtigen und zusätzliche Anforderungen an Lehrkräfte stellen, was nicht selten zu Erfahrungen beruflicher Überforderung führt.

Diese Masterarbeit untersucht, welche systemischen Beratungsmethoden Lehrkräfte dabei unterstützen können, Schüler*innen mit sozial-emotionalem Förderbedarf wirksam zu begleiten. Vor dem Hintergrund des luxemburgischen Grundschulsystems zielt die Studie darauf ab, praxisnahe systemische Beratungsmethoden zu identifizieren, die die professionelle Handlungskompetenz von Lehrkräften stärken. Die Untersuchung folgt einem qualitativen Forschungsdesign. Es wurden bestehende nationale Daten zum Wohlbefinden von Lehrkräften analysiert sowie sechs leitfadengestützte Interviews mit erfahrenen Grundschullehrkräften in Luxemburg durchgeführt. Die Daten wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring ausgewertet.

Die Ergebnisse zeigen, dass herausforderndes Verhalten überwiegend als Ausdruck emotionaler Überforderung, begrenzte Selbstregulation und unerfüllter Beziehungsbedürfnisse verstanden wird und weniger als absichtliches Fehlverhalten. Auf Grundlage dieser Befunde werden systemische Beratungsmethoden als ein wertvoller Ansatz zur Unterstützung von Lehrkräften und zur Förderung inklusiver Bildungspraxis in Luxemburg identifiziert.

10. Abstract

Teachers in Luxembourg increasingly face professional challenges related to inclusive education, heterogeneous classrooms, and a growing number of students with social-emotional support needs. Such students often exhibit externalizing or internalizing behavior patterns that disrupt learning processes and place additional demands on teachers, frequently leading to experiences of professional overload.

This master's thesis examines which systemic counseling approaches can support teachers in effectively accompanying students with social-emotional support needs. Using the Luxembourgish primary school system as its contextual framework, the study aims to identify practice-oriented systemic counseling methods that strengthen teachers' professional action competence. The study follows a qualitative research design. Existing national data on teachers' well-being were analyzed, and six semi-structured interviews with experienced primary school teachers in Luxembourg were conducted. The data were analyzed using qualitative content analysis according to Mayring.

The findings indicate that challenging behavior is primarily understood as an expression of emotional overload, limited self-regulation, and unmet relational needs rather than intentional misconduct. Based on these results, systemic counseling approaches are identified as a valuable means of supporting teachers and fostering inclusive educational practice in Luxembourg.