

EMPIRISCHE SONDERPÄDAGOGIK

ISSN 1869-4845

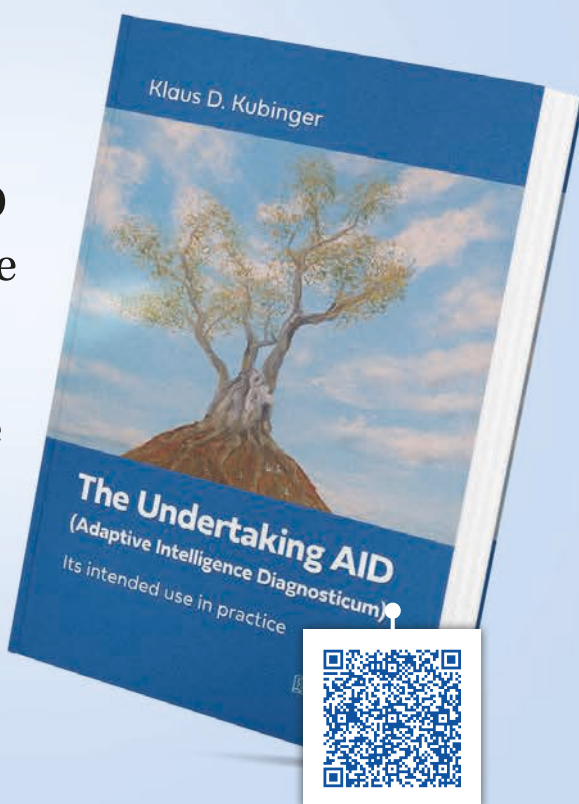
18. Jahrgang 2026 | Heft 1

Kubinger, Klaus D.

The Undertaking AID (Adaptive Intelligence Diagnosticum)

Its intended use in practice

This book addresses the intelligence test-battery AID (Adaptive Intelligence Diagnosticum; Kubinger, 2017; Kubinger & Holocher-Benetka, 2023). As a supplement to the respective manuals, it emphasizes the underlying mindset of that test-battery with regard to its intended practical use. In particular, it aims to illuminate a test taker's cognitive risk factors, protective factors, and developmental-promoting factors, thereby supporting enhancement-oriented assessment – including the potential for a screening with regard to hypothesizing some specific learning disorders/ partial performance weaknesses. The book provides vital support to the AID manuals. On the one hand, it is designed for readers who are already familiar with the AID and experienced in its application, but who seek more detailed, in-depth considerations



such as typical problems that can be solved and initial approaches to diagnosis-specific support programs. On the other hand, it is equally useful to newcomers: after reading it, they may feel encouraged to integrate the AID into their counseling practice, recognizing the distinct advantages of this intelligence test-battery.

96 Seiten
ISBN 978-3-69217-040-4

15,00 €

ebook
ISBN 978-3-69217-041-1

10,00 €

Preis inkl. MwSt.



PABST SCIENCE PUBLISHERS
Eichengrund 28
D-49525 Lengerich/Westfalen

☎ +49 (0) 5484-308

✉ pabst@pabst-publishers.com

🌐 www.pabst-publishers.com | www.psychologie-aktuell.com

Empirische Sonderpädagogik

18. Jahrgang · Heft 1 · 2026

Inhalt

- 3 Wie plausibel sind sonderpädagogische Förderentscheidungen bei Schüler:innen mit unauffälliger Lesekompetenz?
Michael Obry, Lena Nusser & Maja Stegenwallner-Schütz
- 20 Soziale Integration im Klassenverband stärken:
Effekte einer kontaktbasierten Spielintervention in der vierten Jahrgangsstufe
Markus Spilles, Corinna Hank & Christian Huber
- 34 Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Schulen mit
sonderpädagogischem Schwerpunkt Geistige Entwicklung
Nadine Poltz, Anna Seifart, Katrin Böhme, Oliver Wendt & Antje Ehlert
- 49 Konzeption und Validierung des „Einstellungsfragebogens zu Inklusion für
Fachkräfte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“ (EFI-OKJA)
Noemi Heister & Stefanie Köb
- 63 Wirkfaktoren gelingender Beratung: Ergebnisse einer deutschlandweiten
Befragung von Eltern von Kindern mit Behinderung
Christian Walter-Klose, Christin Kupitz & Sabrina Fuths

Impressum

Herausgeber:

PROF. DR. MATTHIAS GRÜNKE
Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Department Heilpädagogik und
Rehabilitation
Klosterstr. 79b
50931 Köln
matthias.gruenke@uni-koeln.de

PROF. DR. TIMO LÜKE
Karl-Franzens-Universität Graz
Inklusive Bildung und Unterrichtsentwicklung
Merangasse 70/II
8010 Graz, Österreich
timo.lueke@uni-graz.at

PROF. DR. JÜRGEN WILBERT
Universität Münster
Professur für Erziehungswissenschaft mit dem
Schwerpunkt Sonderpädagogik im Kontext
inklusive Bildung
Georgskommende 26
48143 Münster
juergen.wilbert@uni-muenster.de

Fachbeirat:

Dr. Stefan Blumenthal, Universität Rostock
Prof. Dr. Moritz Börnert-Ringleb,
Universität Hannover
Prof. Dr. Gino Casale, Universität Wuppertal
Prof. Dr. Armin Castello, Universität Flensburg
Prof. Dr. Jürgen Cholewa, Pädagogische
Hochschule Heidelberg
Prof. Dr. Michael Grosche,
Universität Wuppertal
Prof. Dr. Thomas Hennemann,
Universität zu Köln
Prof. em. Dr. Manfred Hintermair,
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Prof. Dr. Christian Huber, Universität Wuppertal
Dr. Johanna Krull, Universität zu Köln
Prof. Dr. Jan Kuhl,
Technische Universität Dortmund
Prof. Dr. Christian Liesen,
Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Prof. Dr. Friedrich Linderkamp,
Universität Wuppertal
Prof. Dr. Reto Luder,
Pädagogische Hochschule Zürich
Prof. Dr. Carina Lüke, Universität Würzburg
Prof. Dr. Claudia Mähler, Universität Hildesheim
Prof. Dr. Elisabeth Moser Opitz,
Universität Zürich
Prof. Dr. Christoph Michael Müller,
Universität Fribourg
Prof. em. Dr. Susanne Nußbeck,
Universität zu Köln

Prof. Dr. Christoph Ratz, Universität Würzburg
Prof. Dr. Gabriele Ricken, Universität Hamburg
Prof. Dr. Christian Rietz,
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Prof. Dr. Alfred Schabmann, Universität zu Köln
Prof. Dr. Roland Stein, Universität Würzburg
Prof. Dr. Mark Stemmler,
Universität Erlangen-Nürnberg
Prof. Dr. Karolina Urton, Universität Münster
Prof. Dr. Jürgen Walter, Universität Flensburg
Prof. em. Dr. Franz B. Wember,
Technische Universität Dortmund
Prof. Dr. Carmen Zurbriggen,
Universität Fribourg

Verlag:

Pabst Science Publishers
Eichengrund 28
D-49525 Lengerich/Westfalen
Tel. +49(0) 5484-308
Fax +49(0) 5484-550
E-Mail: pabst@pabst-publishers.com
www.pabst-publishers.com
www.psychologie-aktuell.com

Erscheinungsweise:

4xjährlich

Preise:

(Jahresabonnement: 40,- €
Einzelheft: 15,- €
inkl. MwSt. und Versand)

Verlagsredaktion:

Erika Wiedenmann
wiedenmann@pabst-publishers.com

Herstellung:

Patrick Orths
orths@pabst-publishers.com

Administration:

Karin Moenninghoff
moenninghoff@pabst-publishers.com

Druck:

Printed in the EU

ISSN 1869-4845 (Printausgabe)
ISSN 1869-4934 (ebook)

Wie plausibel sind sonderpädagogische Förderentscheidungen bei Schüler:innen mit unauffälliger Lesekompetenz?

Michael Obry¹, Lena Nusser² & Maja Stegenwallner-Schütz³

¹ Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung Gunzenhausen

² Leibniz-Institut für Bildungsverläufe Bamberg

³ Universität Koblenz

Zusammenfassung

Ziel der Studie ist es, potenzielle individuelle und strukturelle Einflussfaktoren auf die Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in den Bereichen Lernen oder Sprache (SPF-LS) bei Schüler:innen zu identifizieren, deren Lesekompetenz unauffällig ist, d. h. die sich nicht bedeutsam vom durchschnittlichen Niveau ihrer Jahrgangsstufe unterscheidet. Grundlage bilden Daten der INSIDE ("Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland") Studie ($N = 1527$), die Leistungsmaße in Lesekompetenz, Lesegeschwindigkeit, Mathematik und kognitiven Fähigkeiten sowie Kontextinformationen auf Klassen- und Schulebene umfassen. Zur Prüfung der Plausibilität der Zuweisungen eines SPF-LS erfolgt die Einteilung anhand eines Cut-off-Werts der Lesekompetenz in wahr-positive, falsch-positive, falsch-negative und wahr-negative Klassifikationen. Multivariate Mehrebenenanalysen zeigen, dass eine höhere Lesegeschwindigkeit ($OR \approx 0.63$) und eine höhere Mathematikkompetenz ($OR \approx 0.62$) die Odds einer falsch-positiven SPF-LS-Zuweisung bedeutsam reduzieren. Die Ergebnisse stützen die Annahme von Halo-Effekten in der diagnostischen Praxis und unterstreichen die Notwendigkeit standardisierter, objektiver Verfahren, um Fehleinschätzungen zu reduzieren und um vorhandene sonderpädagogische Ressourcen adäquat zu nutzen.

Schlüsselwörter: falsch-positive Klassifikationen, sonderpädagogischer Förderbedarf, Lesekompetenz

How Plausible Are Special Educational Needs Identification Decisions for Students with Typical Reading Achievement?

Abstract

The aim of this study is to identify potential individual and structural factors influencing the assignment of special educational needs in the areas of learning and language (SEN-LS) among students whose measured reading performance is consistent with grade-level expectations, i.e., does not differ from the average level of their grade. The analyses are based on data from the INSIDE ("Inclusion in lower secondary education in Germany") study ($N = 1527$), which includes measures of reading competence, reading fluency, mathematics,

and cognitive abilities, as well as contextual information at the class and school levels. To examine the plausibility of SPF-LS assignment, classifications were derived using a cut-off value for reading competence, resulting in true-positive, false-positive, false-negative, and true-negative cases. Multilevel regression analyses show that higher reading fluency ($OR \approx 0.63$) and higher mathematical competence ($OR \approx 0.62$) significantly reduce the odds of a false-positive SEN-LS assignment. The findings support the assumption of halo effects in diagnostic practice and highlight the need for standardized, objective procedures to avoid misjudgments and ensure the appropriate allocation of available special education resources.

Keywords: false positive classifications, special educational needs, reading literacy

Wie plausibel sind sonderpädagogische Förderentscheidungen bei Schüler:innen mit unauffälliger Lesekompetenz?

Der Grundsatz, Schüler:innen entsprechend ihren Potenzialen und Fähigkeiten bestmöglich zu fördern, stellt ein Leitprinzip des deutschen Bildungssystems dar. Er findet Ausdruck in Artikel 29 der UN-Kinderrechtskonvention (Konvention über die Rechte des Kindes, 1992) sowie in den bildungspolitischen Zielsetzungen der Kultusministerkonferenz (KMK, 2021). Wie dieses Ziel insbesondere für Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) angemessen umgesetzt werden kann, ist Gegenstand kontroverser Diskussionen (Grosche, 2015).

Seit der Ratifizierung der UN-Behinderntenrechtskonvention wurden im deutschen Bildungssystem schrittweise Reformen eingeleitet, die zu einem kontinuierlichen Anstieg an Schüler:innen mit SPF an allgemeinen Schulen geführt haben (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Infolgedessen sind nahezu alle Lehrkräfte mit der Aufgabe konfrontiert, Schüler:innen mit SPF bestmöglich zu fördern.

Ziel dieses Beitrags ist es zu untersuchen, welche individuellen und kontextuellen Merkmale auf Ebene der Schulklassse und Schule die Zuweisung eines SPF beeinflussen. Um die Plausibilität der Zuweisung eines SPF zu überprüfen, werden aus-

schließlich Schüler:innen mit unauffälligen Lesekompetenzen, die anhand eines Cut-off-Wertes bestimmt werden, in die Analysen einbezogen.

Die Förderschwerpunkte "Lernen" und "Sprache" bilden unter den Schüler:innen mit SPF, bei denen schulische Leistungsindikatoren (wie die Lesekompetenz) für die Zuweisung eines SPF besonders bedeutsam sind, die größten Gruppen (KMK, 2024). Für die Feststellung des Förderschwerpunktes "Lernen" ist ausschlaggebend, dass Schüler:innen die im schulischen Curriculum festgelegten Leistungsanforderungen nicht erreichen (KMK, 2019). Es wird davon ausgegangen, dass diesen Leistungsrückständen unterdurchschnittliche kognitive Grundfähigkeiten zugrunde liegen (Grünke & Grosche, 2014).

Anders verhält es sich beim Förderschwerpunkt "Sprache", bei dem unterdurchschnittliche schulische Leistungen auf den sprachlichen Entwicklungsstand zurückgeführt werden können. Betroffen sind dabei besonders sprachlich vermittelte Lernprozesse sowie der Lese- und Schreiberwerb. Andere Fähigkeitsbereiche, wie etwa mathematische Kompetenzen, können hingegen durchschnittlich ausgeprägt sein (KMK, 1998).

Schüler:innen mit SPF in den Bereichen Lernen oder Sprache (SPF-LS) haben üblicherweise Schwierigkeiten im Gebrauch sprachlicher Mittel. Dies erschwert nicht nur das selbständige Lernen, sondern auch den

Erwerb schulischer Kompetenzen insgesamt (Chudaske, 2012). Demnach sollten diejenigen Schüler:innen eine sonderpädagogische Förderung erhalten, die trotz allgemeiner pädagogischer Maßnahmen nicht in der Lage sind, die Lernziele ihrer Jahrgangsstufe zu erreichen. In der sonderpädagogischen Diagnostik stellen neben schulischen Leistungen weitere individuellen Fähigkeiten aus anderen Entwicklungsbereichen, wie beispielsweise der Sprachentwicklung, Problemlösung oder sozial-emotionalen Entwicklung und die häusliche Situation der Schüler:innen relevante diagnostische Kriterien dar (KMK, 1998; Grünke & Grosche, 2014).

Wird im Zuge eines Feststellungsverfahrens ein SPF zugewiesen, stehen in der Regel zusätzliche Ressourcen in Form von Lehrkräftestunden zur sonderpädagogischen Förderung zur Verfügung (Wrase, 2015). Obwohl sich in der Praxis gewisse Routinen etabliert haben und in einzelnen Bundesländern strenge Regelungen bestehen, gibt es bislang keine einheitlichen diagnostischen Standards, auf deren Grundlage ein SPF zugewiesen oder aberkannt werden kann (Sälzer et al., 2015). Diese Heterogenität spiegelt sich auch in variierenden Förderquoten wider (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024). Auch Koßmann (2020) legt nahe, dass die Leistungsheterogenität der Schüler:innen mit SPF im Bereich "Lernen" in Domänen wie Lesen und Mathematik im Vergleich zu Schüler:innen ohne SPF möglicherweise auf die Wahlfreiheit diagnostischer Verfahren zur Zuweisung von SPF zurückgeführt werden könnte. Zudem liefert die Studie Hinweise dafür, dass diese Heterogenität von Kontextfaktoren wie z. B. der mittleren Klassenleistung, beeinflusst wird. Dies impliziert, dass Schüler:innen, für die aufgrund objektiv gemessener Kompetenzen eine SPF-Zuweisung unplausibel erscheint, teilweise dennoch eine Zuweisung erhalten. Vor diesem Hintergrund verwenden wir die Lesekompetenz als Indikator, um unplausible Zuweisungen von SPF-LS zu identifizieren.

Schüler:innen können auch unabhängig von amtlichen Feststellungsverfahren sonderpädagogische Förderung erhalten, wenn die Schule intern die Zuweisung von SPF vornimmt (Gresch et al., 2017). In diesem Zusammenhang scheint es aus organisatorischer Perspektive möglich, dass an Schulen, deren Ressourcenausstattung für sonderpädagogische Förderung von der Anzahl der Schüler:innen mit SPF abhängt, institutionelle Anreizstrukturen entstehen, die SPF-Zuweisungen aufrechterhalten, um einen Verlust personeller Unterstützung zu vermeiden.

In Anbetracht beschränkter Ressourcen im Bildungssystem ist eine bedarfsgerechte und transparente Zuteilung entscheidend, um vorhandene Ressourcen angemessen einzusetzen. Vor dem Hintergrund der zuvor beschriebenen potenziellen Einflussfaktoren erscheint es plausibel, dass Entscheidungen zur Zuweisung eines SPF-LS nicht ausschließlich auf objektivierbaren Leistungsdaten beruhen (Goldan & Grosche, 2021; Kölm et al., 2020; Koßmann, 2020). Daher untersucht der Beitrag die Fragen, inwiefern neben der tatsächlichen Lesekompetenz auch weitere Faktoren, etwa individuelle Merkmale der Schüler:innen, Merkmale der Lerngruppe oder schulische Rahmenbedingungen, die Zuweisung eines SPF beeinflussen.

Theoretischer Hintergrund

Der Zuweisung eines SPF-LS gehen häufig geringe schulische Leistungen voraus. Den am Entscheidungsprozess beteiligten Lehrkräften obliegt es zu erkennen, ob die Lernentwicklung der Schüler:innen insoweit von der Norm abweicht, dass ein Risiko für das Verfehlen von Bildungszielen besteht (KMK, 2021). Dabei können Lehrkräfte auf unterschiedliche Weisen auf die Zuweisung eines SPF hinwirken: Zum einen können sie ein Feststellungsverfahren anstoßen. Zum anderen besteht an Schulen mit pauschaler Ressourcenverteilung auch die Möglichkeit,

Schüler:innen unabhängig von einem Feststellungsverfahren sonderpädagogisch zu fördern, um flexibel auf Bedarfssituationen reagieren zu können (Gresch et al., 2017). Verzerrungen in den Einschätzungen von Lehrkräften könnten in beiden Fällen dazu beitragen, dass sich die Lesefähigkeiten von Schüler:innen mit und ohne SPF-LS überschneiden, obwohl die Zuweisung eines SPF-LS eigentlich unterschiedliche Leistungsniveaus reflektieren sollte.

Halo-Effekte

Verzerrungen in den Einschätzungen von Lehrkräften lassen sich durch den Halo-Effekt erklären. Thorndike (1920) beschreibt den Halo-Effekt als eine Variante von Urteilsverzerrungen, wenn der Gesamteindruck Einfluss auf die Beurteilung einzelner menschlicher Eigenschaften oder Kompetenzen hat (*general impression halo*). Jede Beurteilung kann in Abhängigkeit vom Gesamteindruck negativ, nicht oder positiv verzerrt sein (Nisbett & Wilson, 1977). Zudem können Urteilsverzerrungen entstehen, wenn separate Dimensionen als konzeptuell ähnlich wahrgenommen und in Folge ähnlich bewertet werden (Balzer & Sulsky, 1992). Die urteilende Person zieht in diesem Fall eine oder mehrere besser wahrnehmbare Dimension(en) heran, wodurch sich die Einschätzung entsprechend verändern kann (*salient dimension model*, Fiscaro & Lance, 1990). Werden in einer solchen Situation Leistungen von urteilenden Personen über- oder unterschätzt, besteht ein Halo-Fehler (Fiscaro & Lance, 1990).

Der Halo-Effekt kann demnach eine Erklärung darstellen, wenn bei der Zuweisung von SPF-LS Merkmale relevant werden, die unabhängig von einem möglichen SPF-LS sind. Personen, die schnell lesen und Wörter flüssig dekodieren können, werden häufiger als kompetente Lesende wahrgenommen. Dies zeigt sich unter anderem darin, dass Lehrkräfte dazu neigen, bei Schüler:innen mit ausgeprägter Leseflüssigkeit deren tatsächliche Lesekompetenz zu überschätzen

(Meisinger et al., 2010). Lehrkräfte sind bei Schüler:innen mit SPF in ihrer Einschätzung der Lesegeschwindigkeit bzw. Dekodierfähigkeit akkurater als bei Schüler:innen ohne SPF, jedoch nicht bei der Einschätzung des Textverständnisses (Paleczek et al., 2017). Dies könnte ein Hinweis dafür sein, dass die Lesegeschwindigkeit insbesondere im unteren und mittleren Leistungsspektrum leichter wahrgenommen wird als das Leseverständnis. Darüber hinaus wurden immer wieder Zusammenhänge zwischen der Mathematikkompetenz und Lesekompetenz nachgewiesen (Balhinez & Shaul, 2019; Dompnier et al., 2006). Lesegeschwindigkeit und Mathematikkompetenz korrelieren mit der Lesekompetenz, sind aber separate Leistungsdimensionen. Da beide Leistungsdimensionen jedoch mit der schulischen Leistung von Schüler:innen assoziiert werden und für Lehrkräfte salient sind, könnten sie zu einer Verzerrung der Kompetenzeinschätzung beitragen.

Zudem können auch nicht leistungsbezogene Merkmale wie Geschlecht, sozioökonomischer Status und Migrationshintergrund bei der Leistungsbewertung und damit für die Zuweisung eines SPF-LS eine Rolle spielen. Studien zeigen, dass Lehrkräfte abhängig vom Geschlecht, sozioökonomischen Status und Ethnizität der Schüler:innen unterschiedliche Leistungserwartungen haben können (Wang et al., 2018). So zeigen Jungen im schulischen Kontext seltener angepassten Verhaltensweisen, die als lernförderlich wahrgenommen werden, was zu einer schlechteren Beurteilung gegenüber Mädchen beitragen kann (Hannover & Kessels, 2011). Bezüglich Schüler:innen mit Migrationshintergrund und/oder aus bildungsfernen Haushalten könnten Vorurteile zu negativen Leistungserwartungen führen (Wang et al., 2018). Auch gibt es Hinweise auf eine Überrepräsentation von Schüler:innen mit Migrationshintergrund in der Gruppe der Schüler:innen, denen ein sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben wurde (Kölm et al., 2020).

Klassenkompositionen

Wie Lehrkräfte die Leistungen ihrer Schüler:innen beurteilen, hängt oft nicht nur von individuellen Merkmalen einzelner Schüler:innen ab, sondern auch von Merkmalen innerhalb einer Klasse. Um die Leistung einzelner Schüler:innen zu beurteilen, orientieren sich manche Lehrkräfte an der durchschnittlichen Klassenleistung.

Referenzgruppeneffekte beschreiben, wie sich die Zusammensetzung der Klasse (oder Schule) auf das akademische Selbstkonzept, die Leistungen von Schüler:innen sowie die Beurteilungen schulischer Leistungen durch Lehrkräfte auswirkt (Becker & Birkelbach, 2017). In leistungsstärkeren Klassen legen Lehrkräfte strengere Bewertungsmaßstäbe an als in leistungsschwachen Klassen (Becker & Birkelbach, 2017). Dies kann dazu führen, dass Schüler:innen in leistungsschwächeren Klassen besser beurteilt werden als Schüler:innen mit vergleichbaren Leistungen in leistungsstärkeren Klassen (Farkas et al., 1990; Südkamp & Möller, 2009; Meissel et al., 2017).

Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma

Ein weiterer potenzieller Mechanismus auf schulischer Ebene, der einen Bias in der Zuweisung eines SPF-LS induzieren kann, ist die Frage der Zugänglichkeit von Ressourcen: Das "Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma" (Füssl & Kretschmann, 1993). Die Diskussion dreht sich im Kern um die Frage, ob zusätzliche schulische Ressourcen unabhängig von tatsächlich festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarfen – d. h. anhand systemischer Kriterien anstatt individueller Kriterien der Schüler:innen – verteilt werden sollten. Die Zuweisung zusätzlicher Ressourcen in Verbindung mit der Zuweisung eines SPF könnte Anreize schaffen, häufiger Feststellungsverfahren zu eröffnen, um die Nachfrage nach zusätzlichen Ressourcen zu decken (Wocken, 1996). Daher wird in verschiedenen Bundesländern versucht, dem "Etikettierungs-

Ressourcen-Dilemma" durch pauschale Ressourcenzuweisung an Schulen zu begegnen (Wrase, 2015). In diesem Fall werden anhand von Sozialindizes Ressourcen zur Verfügung gestellt, die die Schulen variabel nach Bedarf einsetzen können. Ein formales Feststellungsverfahren ist nicht notwendig, um Schüler:innen kurzfristig ein ergänzendes Förderangebot bereitzustellen (Huber & Grosche, 2012).

Hypothesen

Ausgehend von den theoretischen Überlegungen und bisherigen Forschungsergebnissen werden im Folgenden drei Hypothesen formuliert, die sowohl individuelle Merkmale als auch schulische Kontextbedingungen als Einflussfaktoren auf die Zuweisung von SPF-LS berücksichtigen.

Auf individueller Ebene wird angenommen, dass im Sinne eines Halo-Effekts assoziierte Leistungsmerkmale die Zuweisung eines SPF beeinflussen. So wird erwartet, dass niedrigere Werte in der Lesegeschwindigkeit sowie geringer ausgeprägte mathematische Kompetenzen mit einer erhöhten Wahrscheinlichkeit für unplausible Zuweisungen eines SPF-LS einhergehen (H1).

Neben diesen individuellen Faktoren werden auch Klassenmerkmale im Sinn von Referenzgruppeneffekten als relevant erachtet. Es wird angenommen, dass in leistungsstarken Klassen die Wahrscheinlichkeit für unplausible Zuweisungen von SPF-LS steigt, wenn Schüler:innen mit geringeren Kompetenzen im Vergleich zu ihrer leistungsstarken Referenzgruppe als förderbedürftig wahrgenommen werden – auch dann, wenn ihre Lesekompetenz im Durchschnittsbereich liegt (H2). Da wir davon ausgehen, dass die Lesegeschwindigkeit besser wahrnehmbar ist für Lehrkräfte, haben wir uns dafür entschieden, die Klassenmittelwerte der Lesegeschwindigkeit als Referenz heranzuziehen.

Auch werden institutionelle Rahmenbedingungen im Sinne des Etikettierungs-Ressourcen-Dilemmas berücksichtigt. Es wird

erwartet, dass in Schulen, in denen die Ressourcenzuweisung (z. B. in Form von sonderpädagogischen Fachkräftestellen oder -stunden) an individuell festgestellte SPFs gekoppelt ist, mit einer erhöhten Anzahl von unplausiblen Zuweisungen an SPF-LS zu rechnen ist (H3).

Methoden

Stichprobe

Unsere Analysen führen wir anhand von Daten der Studie "Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland" (kurz: INSIDE; Gresch et al., 2026) durch. Für insgesamt 4654 Schüler:innen lag ein informiertes Einverständnis der Eltern vor. Wir verwenden Daten der 6. Jahrgangsstufe, die im Jahr 2019 und 2020 erhoben wurden, wobei insgesamt 4060 Schüler:innen an allen Kompetenzmessungen teilnahmen. Zudem machten Lehrkräfte Angaben zu demographischen Informationen.

Die Kompetenztestung (Stegwallner-Schütz et al., 2026) der Schüler:innen wurde von geschulten Erhebungsleiter:innen an den Schulen durchgeführt. Die verschiedenen Aufgabenformate (z. B. Einfachnennungen, Mehrfachnennungen, offene Angaben) wurden zur Veranschaulichung ergänzend anhand eines Posters erläutert.

In die Analyse gehen letztendlich 1527 Schüler:innen ein, da wir zum einen nur Schüler:innen berücksichtigt haben, die für jeden Kompetenztest einen gültigen Wert haben und deren Lesekompetenz größer gleich dem Cut-off-Wert liegt (siehe Abschnitt unten "*Plausibilität der SPF-LS-Zuweisungen*"). Zudem wurden nur Schüler:innen aus Klassen mit mindestens 5 Schüler:innen in die Analyse aufgenommen. Im Durchschnitt haben wir damit die Angaben von 8.40 Schüler:innen pro Klasse vorliegen. 55.08% ($SD = 0.50$; fehlende Werte: 0%) der Schüler:innen aus der Analysestichprobe sind weiblich und das Durchschnittsalter lag zum Zeitpunkt der Testung bei 13.56

($SD = 0.82$; fehlende Werte: 0.13%) Jahren. Der Anteil an Schüler:innen mit Migrationshintergrund lag bei 38.88% ($SD = 0.45$; fehlende Werte: 0.98%). 7.14% der Schüler:innen besuchen eine Hauptschule, 32.55% eine Mittelschule, 11.79% eine Realschule, 37.26% eine integrierte Gesamtschule und 11.26% ein Gymnasium.

Instrumente

Leseverständnis: In Anlehnung an das Nationale Bildungspanel (Blossfeld & Roßbach, 2019) wird Leseverständnis funktionell konzipiert, womit der Fokus insbesondere auf dem kompetenten Umgang mit alltäglichen Texten liegt (Gehrer et al., 2013). Die eingesetzten Textarten weisen unterschiedliche Funktionen auf und die zugehörigen Aufgaben stellen verschiedene kognitive Anforderungen an die Schüler:innen, wie das Auffinden von Informationen im Text, das Ziehen von Schlussfolgerungen sowie das Reflektieren über den Text (Gehrer et al., 2013). Für das Lösen der Aufgaben hatten die Schüler:innen 28 Minuten Zeit. Die Antworten des Lesekompetenztest wurden anhand der Item-Response-Theory (IRT) skaliert (EAP/PV Reliabilität= .80; WLE Reliabilität= .75) und der Schätzer für die Lesekompetenz (WLE) ist daher metrisch ($M = -0.02$; $SD = 1.37$; $Min = -4.36$; $Max = 4.83$) skaliert (Stegwallner-Schütz et al., 2022).

Lesegeschwindigkeit: Um die Dekodiergeschwindigkeit der Schüler:innen zu erfassen, wurden ihnen Sätze vorgelegt, die sie als wahr oder falsch klassifizieren mussten, wobei sie so viele wie möglich innerhalb von zwei Minuten bearbeiten sollen (Zimmermann et al., 2012). Die Satzlänge variiert zwischen 5 und 18 Wörtern. Fünf Sätze enthalten eine Negation und ein Satz zwei Negationen. Die insgesamt 51 Items weisen eine geringe Schwierigkeit auf, da insbesondere die Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit im Vordergrund steht. Insgesamt beantworteten 0.36 % Personen mit einem gültigen Summenwert alle Sätze korrekt. Damit ist der Deckeneffekt gering.

Es gibt keinen Bodeneffekt. Die Split-Half-Reliabilität des Lesegeschwindigkeitstests liegt bei .98 (Lockl et al., 2020). Der Summenwert wurde z-standardisiert ($M = 0.00$; $SD = 1.00$; $Min = -2.82$; $Max = 3.85$).

Mathematische Kompetenz: Der Test zur Erfassung der Mathematikkompetenz orientiert sich an alltagsnahen Problemen aus verschiedenen Inhaltsbereichen (*content areas*) (Neumann et al., 2013): *quantity, change and relationships, space and shape, data and chance*. Die Schüler:innen hatten 28 Minuten Zeit für den Mathematikkompetenztest. Die Daten wurden IRT-skaliert (EAP/PV Reliabilität = .77; WLE Reliabilität = .74), die Kompetenzscores sind damit metrisch ($M = -0.02$; $SD = 1.28$; $Min = -4.46$; $Max = 3.81$) skaliert (Stegenwallner-Schütz et al., 2022).

Kognitive Grundfähigkeiten: Die kognitiven Fähigkeiten wurden mit dem figuralen Untertest zum schlussfolgernden Denken des BEFKI 5-7 erfasst (Cronbach's Alpha = .77; Schroeders et al., 2020). Der Test besteht aus 16 Aufgaben mit je zwei Teilaufgaben. Es können zwischen 0 und 16 Punkte erreicht werden. Die Anzahl der korrekten Items wurde z-standardisiert ($M = 0.00$; $SD = 1.00$; $Min = -2.46$; $Max = 2.32$).

Kriterien für Ressourcenzuweisung: Schulleitungen teilnehmender Schulen wurden befragt, anhand welcher Kriterien ihrer Schule Ressourcen für sonderpädagogische Fachkräftestellen/-stunden zugewiesen werden. Die Variable erhielt den Wert 1, falls sonderpädagogische Fachkräftestellen/-stunden *ausschließlich* anhand von amtlich festgestellten oder schulintern diagnostizierten Förderbedarfen zugewiesen werden. Der Wert 0 wurde vergeben, falls dies nicht zutrifft. Für die Generierung der Variable wurden die Angaben aus der Erhebung 2019 und 2020 verwendet. Fehlte der Wert, wurde auf die Angaben aus einer deutschlandweiten Online-Befragung von Schulleitungen der Sekundarstufe I aus 2018 zurückgegriffen (Gresch et al., 2021).

Geschlecht: Wir verwenden Angaben von Lehrkräften über das Geschlecht der

Schüler:innen. "Weiblich" wurde als 1 und "männlich" als 0 codiert.

Migrationshintergrund: Wir nutzen die Angaben der Eltern. Fehlende Werte konnten teilweise durch die Angaben der Schüler:innen ersetzt werden. Personen ohne Migrationshintergrund bilden die Referenzgruppe.

Sozioökonomischer Status: Hierfür ziehen wir den höchsten ISEI (International Socio-Economic Index of Occupational Status) im Haushalt (HISEI) heran.

Sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen oder Sprache (SPF-LS): Ein sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich Lernen und/oder Sprache gilt in dieser Studie als zugewiesen, wenn nach Angaben der Lehrkräfte ein amtlich oder schulintern festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarf in den Bereichen Lernen und/oder Sprache vorliegt oder wenn Schüler:innen eine besondere Unterstützung erhalten, die über die allgemeine pädagogische Förderung hinausgeht, etwa in Form von Sprach- bzw. Leseförderung oder durch sonderpädagogische Förderung. Schüler:innen mit einem zusätzlichen Förderschwerpunkt „Geistige Entwicklung“ wurden von der Analyse ausgeschlossen. Kein SPF-LS liegt vor, wenn weder ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt wurde noch Hinweise auf einen relevanten Unterstützungsbedarf bestehen (z. B. Nachteilsausgleiche, eine attestierte Teilleistungsstörung oder zielfördernder Unterricht).

Plausibilität der SPF-LS-Zuweisungen

Die Plausibilität der Zuweisungen des SPF-LS wird anhand der Lesekompetenzwerte (WLEs) überprüft. Üblicherweise gelten Werte innerhalb einer Standardabweichung vom Mittelwert einer Referenzgruppe als unauffällig (Döring, 2023). In der vorliegenden Studie wird der durchschnittliche Leistungsbereich der Schüler:innen ohne SPF als Referenz herangezogen, um die unauffällige Lesekompetenz zu definieren. Dies ist notwendig, da unsere Gesamtstichprobe überproportional viele Schüler:innen mit SPF enthält. Der Cut-off-Wert wird be-

rechnet, indem das arithmetische Mittel der WLEs von Schüler:innen ohne zugewiesenen SPF herangezogen und davon eine Standardabweichung subtrahiert wird. Auf diese Weise ergibt sich ein Cut-off-Wert von -1.15 Logits (siehe Abbildung 1).

Die Klassifikation der SPF-LS-Zuweisungen erfolgt wie folgt: Schüler:innen mit einem SPF-LS und einem Lesekompetenzwert unterhalb des Cut-off-Werts bilden die wahr-positive Klasse. Entsprechend bilden Schüler:innen ohne SPF und einem Lesekompetenzwert größer gleich dem Cut-off-Wert die wahr-negative Klasse. Bei diesen Gruppen gilt die Zuweisung bzw. das Nichtvorliegen eines SPFs als plausibel. Anders verhält es sich mit den Schüler:innen mit einem SPF-LS und einem Lesekompetenzwert größer gleich dem Cut-off-Wert. Sie bilden die falsch-positive Klasse und stehen im Mittelpunkt der folgenden Analyse, da der zugewiesene SPF-LS auf Grundlage der unauffälligen Lesekompetenzwerte als unplausibel gelten kann. Schüler:innen ohne SPF und mit Lesekompetenzwerten unterhalb des Cut-off-Wertes bilden die falsch-negative Klasse, die jedoch nicht Gegenstand der Überprüfung der Plausibilität der SPF-Zuweisung ist.

Analysen

Die Datenanalyse erfolgt in R Version 4.5.1 (R Core Team, 2025). Zur Behandlung fehlender Werte in der Analysestichprobe wurden Mehrebenen-Imputationen mit den R-Paketen *mice* (Buuren & Groothuis-Oudshoorn, 2011) und *miceadds* (Robitzsch & Grund, 2023) durchgeführt, wobei 20 Datensätze erzeugt wurden. Alle relevanten Variablen, einschließlich Kovariaten mit fehlenden Werten, wurden in den Imputationsprozess einbezogen. Es wurde angenommen, dass die fehlenden Werte MAR (Missing At Random) sind. Für graphische Darstellungen haben wir das R-Paket *ggplot2* (Wickham, 2016) verwendet. Für die Datenanalyse verwenden wir Generalized Linear Mixed Models (*lme4*, Bates et al., 2015). Zur Erklärung der Gruppenzugehörigkeit (wahr-negativ vs. falsch-positiv) wurden nach und nach weitere Prädiktoren berücksichtigt. Auf der individuellen Ebene beziehen wir weitere Kompetenzdomänen ein, um zu testen, ob geringere gemessene Kompetenzen in anderen Domänen im Sinne eines Halo-Effekts zu vermehrt falsch-positiven Klassifikationen führen

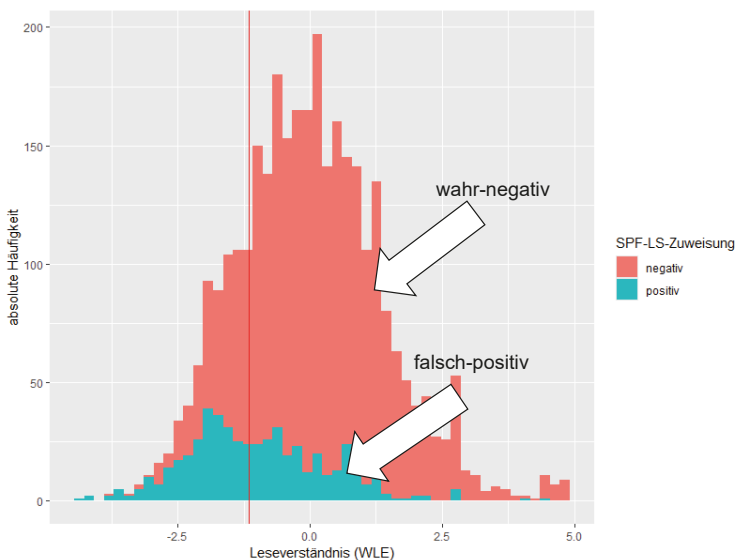


Abbildung 1

Absolute Häufigkeit mit Klassifikationen und Cut-off-Wert (Konstante in rot)

Tabelle 1
Klassifikation des SPF

	Lesekompetenz < Cut-off	Lesekompetenz >= Cut-off
SPF zugewiesen	wahr-positiv	falsch-positiv
kein SPF zugewiesen	falsch-negativ	wahr-negativ

Tabelle 2
Gruppengrößen der Klassifikationen gemäß Cut-off-Wert (Gesamtstichprobe)

	Lesekompetenz < Cut-off	Lesekompetenz >= Cut-off
SPF-LS zugewiesen	8.31 % (wahr-positiv)	8.25 % (falsch-positiv)
kein SPF-LS zugewiesen	13.01 % (falsch-negativ)	70.34 % (wahr-negativ)

Anmerkung. Fehlende Werte bleiben unberücksichtigt

(H1). Auf Klassenebene berücksichtigen wir zusätzlich die mittlere Lesekompetenz pro Klasse, um die Referenzgruppeneffekte auf Klassenebene zu testen (H2), wonach Schüler:innen mit vergleichbaren Leistungen in Klassen mit ausgeprägteren Fähigkeiten in der Lesegeschwindigkeit, vermehrt falsch-positiv klassifiziert werden. Auf schulischer Ebene untersuchen wir den Einfluss von Ressourcenzuweisung in Abhängigkeit von amtlich festgestellten oder schulintern diagnostizierten Förderbedarfen (H3). Zusätzlich kann auf der Individualebene auf Veränderungen in den Effekten der Prädiktoren geprüft werden, nachdem weitere Ebenen berücksichtigt wurden. In allen Modellen waren Prädiktoren für Geschlecht, Migrationshintergrund und Sozioökonomischer Status enthalten, um für diese Faktoren auf individueller Ebene zu kontrollieren. Random Intercepts wurden für die Zugehörigkeit einzelner Teilnehmer:innen zu derselben Klasse oder Schule spezifiziert.

Ergebnisse

Deskriptive Ergebnisse

In Tabelle 2 sind die Gruppengrößen der Klassifikation aufgeführt. Insgesamt wurden

21.26% der Fälle gemäß dem hier untersuchten Kriterium falsch klassifiziert. Dabei ist die falsch-negative Gruppe mit etwa 13% etwas größer als die falsch-positive Gruppe (ca. 8%).

Multivariate Ergebnisse

Modell 1 zeigt, dass sich die Chance (Odds = Verhältnis der Wahrscheinlichkeit und ihrer Gegenwahrscheinlichkeit) einer falsch-positiven Klassifikation verringert, je stärker Schüler:innen im Lesegeschwindigkeitstest ($OR = 0.60$) oder Mathematiktest ($OR = 0.62$) abschneiden (siehe Tabelle 3). Schüler:innen, die in diesen Tests schlechtere Ergebnisse erzielen, haben demnach eine höhere Chance, falsch-positiv klassifiziert zu werden.

Modell 2 berücksichtigt die Mittelwerte der Lesegeschwindigkeit auf der Klassenebene. Die Mittelwerte der Lesegeschwindigkeit auf der Klassenebene bilden keinen signifikanten Prädiktor.

Modell 3 enthält zusätzlich die Variable zur Ressourcenzuweisung auf der Schulebene. Diese ist kein signifikanter Prädiktor. Über alle Modelle hinweg sind hingegen die mathematische Fähigkeit und die Lesegeschwindigkeit robuste Prädiktoren auf der Individualebene.

Diskussion

Die Analysen zielten darauf ab, die Plausibilität von SPF-Zuweisungen in den Bereichen Lernen und Sprache zu prüfen und potenzielle Einflussfaktoren zu bestimmen. Hierfür wurden Schüler:innen mit SPF-LS und unauffälliger Lesekompetenz in den Fokus genommen, deren Leseleistungen somit nicht erwartungskonform zu ihrem Förderstatus ausfallen.

Dazu prüfen wir die Annahme, die aus Erklärungsansätzen zu Urteilsverzerrungen abgeleitet wurde, dass neben der Lesekompetenz auch andere Leistungsbereiche sowie weitere individuelle oder kontextuelle Merkmale zur Zuweisung von SPF-LS beitragen können.

In einem ersten Schritt wurde geprüft, ob geringer ausgeprägte Leistungen in anderen Kompetenzbereichen, insbesondere Lesegeschwindigkeit oder mathematische Kompetenz die Wahrscheinlichkeit erhöhen, trotz unauffälliger Lesekompetenz einen SPF-LS zugewiesen zu bekommen. Die Ergebnisse deuten auf Halo-Effekte hin: Entsprechend früheren Studien (Lervåg et al., 2018; Dompnier et al., 2006) konnte gezeigt werden, dass eine hohe Lesegeschwindigkeit sowie stark ausgeprägte mathematische Kompetenzen positiv mit sprachlichen Kompetenzen zusammenhängen und damit protektiv wirken, indem sie die Wahrscheinlichkeit einer falsch-positiven Klassifikation reduzieren. Umgekehrt wird Schüler:innen mit eher gering ausgeprägten Kompetenzen in diesen Bereichen ein SPF-LS mit einer höheren Wahrscheinlichkeit zugewiesen. Diese individuellen Faktoren zählen allesamt zu den Indikatoren der Schulleistung.

Der Einfluss individueller Merkmale der Schulleistung deutet auf eine mögliche Generalisierung von Leistungseindrücken durch Lehrkräfte in diagnostischen Prozessen hin. Die Lesegeschwindigkeit und mathematische Kompetenz unterscheiden sich jedoch in ihrer Nähe zum Konstrukt der Lesekompetenz. Modelle zur Entwicklung des Leseverständnisses betonen, dass Deko-

dierprozesse zunächst automatisiert werden müssen, um effizientes Lesen zu ermöglichen (Perfetti & Adlof, 2012). Entsprechend steht die Lesegeschwindigkeit in einem positiven Zusammenhang mit dem Leseverständnis (Cutting & Scarborough, 2006). Die mathematische Kompetenz korreliert zwar mit der Lesekompetenz (Gnams & Lockl, 2023), stellt jedoch anders als die Lesegeschwindigkeit keinen Indikator für einen spezifischen Teilprozess des Lesens dar. Während die Lesegeschwindigkeit beispielsweise unmittelbar von der Automatisierung der visuellen Worterkennung abhängt, hängt der Erwerb der Lesekompetenz nicht von genuin mathematischen Fähigkeiten ab.

In diesem Zusammenhang ist bemerkenswert, dass die Lesegeschwindigkeit und die mathematischen Fähigkeiten auch unter Berücksichtigung der kognitiven Fähigkeiten die falsch-positiv Klassifikation unter anderem von Schüler:innen mit SPF im Bereich „Lernen“ vorhersagen. Da beim Förderschwerpunkt Lernen per üblicher Definition unterdurchschnittliche kognitive Fähigkeiten als Grundlage zur Erklärung gering ausgeprägter schulischer Leistungen dienen, stellt sich die Frage, wie es zu einer SPF-LS-Zuweisung kommt, wenn Schüler:innen mit zugewiesenem SPF im Bereich „Lernen“ im Lesekompetenztest dennoch unauffällige Leistungen erzielen.

Zwei mögliche Erklärungen bieten sich an: Erstens können die Lesegeschwindigkeit und/oder die mathematischen Fähigkeiten neben den kognitiven Grundfähigkeiten valide Dimensionen darstellen, um Schüler:innen mit SPF-LS zu identifizieren. Sie dienen demnach als Indikatoren für umfassendere Lernschwierigkeiten.

Diese Sichtweise wird durch diagnostische Standards im Kontext der klinischen Lesediagnostik gestützt. Für die Diagnose von Lese-Rechtschreibstörungen ist nicht nur das Leseverständnis, sondern neben anderen Indikatoren der visuellen Worterkennung auch die Lesegeschwindigkeit relevant (Deutsche Gesellschaft für Kin-

Tabelle 3
Logistische Regressionsmodelle

	Modell 1			Modell 2			Modell 3		
	β	SE	OR	β	SE	OR	β	SE	OR
INDIVIDUALEBENE									
Intercept	-2.79***	0.27	0.06	-2.78***	0.27	0.06	-2.57***	0.35	0.08
weiblich (Ref.: männlich)	-0.48*	0.23	0.62	-0.48*	0.23	0.62	-0.48*	0.23	0.62
HISEI	-0.14	0.14	0.87	-0.13	0.14	0.88	-0.13	0.14	0.88
MHG (Ref.: kein MHG)	-0.20	0.25	0.82	-0.21	0.25	0.81	-0.20	0.25	0.82
BEFKI	-0.06	0.14	0.94	-0.05	0.14	0.95	-0.05	0.14	0.95
Lesegeschwindigkeit	-0.51***	0.14	0.60	-0.47**	0.15	0.63	-0.46**	0.15	0.63
Mathematik	-0.48***	0.12	0.62	-0.48***	0.12	0.62	-0.48***	0.12	0.62
KLASSENEBENE									
Mittelwert Lesengeschw.				-0.40	0.38	0.67	-0.42	0.38	0.66
SCHULEBENE									
Ressourcen (Ref.: SPF)							-0.36	0.43	0.70
Intercept Klassenebene									
VAR	0.66			0.68			0.68		
Intercept Schulebene									
VAR	1.93			1.88			1.79		
AIC	779.34			780.25			781.12		

Anmerkung. β : Koeffizient, SE: Standardfehler, OR: Odds-Ratios, HISEI: Highest International Socio-Economic Index of Occupational Status, MHG: Migrationshintergrund, BEFKI: Berliner Test zur Erfassung fluiden und kristalliner Intelligenz, AIC: Akaike Information Criterion, *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, + $p < 0.1$.

der- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie e.V., 2015). Möglicherweise wird also die Lesegeschwindigkeit als Indikator für die Zuweisung von SPF-LS herangezogen. Ebenfalls können gering ausgeprägte mathematische Fähigkeiten auf einen Lernrückstand hindeuten und für die Identifikation von Schüler:innen mit SPF-LS durchaus relevant sein.

Alternativ könnte die Rolle der Lesegeschwindigkeit und/oder der mathematischen Fähigkeiten bei der Identifizierung von Schüler:innen mit SPF-LS überschätzt werden, wenn primär Lesegeschwindigkeit und Mathematikkompetenzen zur Beurteilung sprachlicher Kompetenzen herangezogen werden. Für diese Interpretation und damit gegen die erste Sichtweise spricht, dass der Lesekompetenztest eine Zeitbe-

schränkung von 28 Minuten hat und damit eine gewisse Lesegeschwindigkeit voraussetzt. Zudem besteht die Möglichkeit, dass ein Teil der Schüler:innen mit SPF im Bereich "Lernen" das klinische Profil einer isolierten Rechenstörung aufweist, die fälschlicherweise als umfassender SPF gedeutet wurde. Zukünftige Studien sollten daher neben den Lesekompetenzen die mathematischen Kompetenzen berücksichtigen und die bidirektionalen Effekte im Längsschnitt betrachten, um diesen Sachverhalt aufzuklären. Es gibt zudem Hinweise, dass die Relevanz der Lesegeschwindigkeit im Laufe der Schuljahre abnimmt (Lervåg et al., 2018), was auf die weitreichende Automatisierung von Dekodierprozessen mit zunehmendem Alter hindeuten könnte.

Entgegen der zweiten Hypothese zur Klassenebene, also die Annahme, dass Schüler:innen mit durchschnittlicher Lesekompetenz in leistungsstarken Klassen eher als förderbedürftig wahrgenommen werden, zeigt sich kein klassischer Referenzgruppen-Effekt. Dieses Ergebnis steht im Kontrast zu zwei neueren Studien, die den Effekt der Klassenkomposition auf die Zuweisung eines SPF im Bereich "Lernen" in inklusiven Klassen in Deutschland zeigen (Kölm et al., 2020; Koßmann et al., 2024). Möglicherweise liegt das Nullresultat an der geringen Ausschöpfung auf Klassenebene und somit geringerer Klassengrößen im vorliegenden Datensatz als in den genannten Studien.

Die dritte Hypothese bezog sich auf die Schulebene und betraf die Annahme, dass Schüler:innen in Schulen, in denen die Ressourcenvergabe direkt an die Anzahl der Schüler:innen mit zugewiesenem SPF gekoppelt ist, häufiger einen SPF zugewiesen bekommen, da hier institutionelle Anreize bestehen könnten. Evidenz für diese Annahme findet sich in unserer Studie nicht, da die Ressourcenzuweisung keinen signifikanten Prädiktor darstellt und der numerische Effekt in die entgegengesetzte Richtung weist. Schulen, in denen die Ressourcenzuweisung von sonderpädagogischen Fachkräftestellen/-stunden von einem amtlich festgestellten oder schulintern diagnostizierten Förderbedarf abhängt, generieren womöglich sogar weniger falsch-positive Klassifikationen. Zukünftige Forschung sollte daher klären, unter welchen strukturellen Bedingungen Ressourcenzuteilungen tatsächliche Anreizwirkungen entfalten und wie sich diese auf diagnostische Entscheidungen auswirken.

Limitationen

Die vorliegenden Analysen weisen einige Einschränkungen auf. Potenzielle Halo-Fehler konnten anhand der Daten aus der INSIDE-Studie nicht direkt ermittelt, sondern Halo-Effekte lediglich indirekt ge-

schlussfolgert werden, da wir keine direkten Einschätzungen von Lehrkräften zu den sprachlichen oder mathematischen Kompetenzen der Schüler:innen, z. B. für einzelne Aufgaben oder für die Domänen insgesamt, vorliegen haben. Diese Informationen wären jedoch erforderlich, um in zukünftigen Studien ergänzend zu ermitteln, inwiefern sich Lehrkräfte an den tatsächlichen Zusammenhängen zwischen verschiedenen Konstrukten orientieren oder diese über- bzw. unterschätzen. Zudem wären längsschnittliche Analysen mit möglichst zeitnahen Messzeitpunkten nötig, um kausale Aussagen zu treffen und damit die im Diskussionsteil enthaltenen offenen Fragen nach kausalen Zusammenhängen klären zu können. Allerdings lassen sich diese beiden diskutierten Erklärungsansätze allein auf Grundlage statistischer Modelle nicht abschließend bewerten, da sie teilweise auch normativen Fragen unterliegen (beispielsweise der Frage nach der Mindestlesegeschwindigkeit).

Auch haben in der vorliegenden Datenbasis deutlich weniger Schüler:innen an der Befragung teilgenommen, als in den jeweiligen Klassen insgesamt vorhanden waren. Um systematische Verzerrungen von Erwartungswerten auf Klassenebene in den Modellen zu vermeiden, hatten wir das Kriterium gewählt, dass mindestens fünf Schüler:innen pro Klasse vertreten sein müssen.

Fazit

Die vorliegenden Analysen unterstreichen die Komplexität von SPF-Zuweisungen im schulischen Alltag und verdeutlichen, dass neben objektiven Leistungsmerkmalen auch subjektive Wahrnehmungen eine wichtige Rolle spielen können. Für die diagnostische Praxis ergibt sich daraus die Notwendigkeit, Entscheidungsprozesse kritisch zu reflektieren und transparente sowie möglichst standardisierte Diagnostikprozesse zu etablieren, um Fehleinschätzungen zu vermeiden. Eine zielführende Strategie besteht darin, Diagnostikprozesse trichterförmig zu

gestalten, indem kriteriengeleitete Lehrkräftebeobachtungen und Daten zum Lernverlauf mit Gruppenverfahren und bei Bedarf mit spezifischen Einzelverfahren kombiniert werden können. Ergänzend empfiehlt sich der Einsatz fortlaufender, curricular eingebetteter Lernverlaufsdiagnostik, um Entwicklungsverläufe abzubilden. Durch die Kombination von verschiedenen diagnostischen Informationsquellen sollten Verzerrungen reduziert und Förderentscheidungen besser begründet werden können.

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2024). *Bildung in Deutschland 2024: Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu beruflicher Bildung*. wbv Publikation. <https://doi.org/10.3278/6001820iiv>
- Balhinez, R., & Shaul, S. (2019). The relationship between reading fluency and arithmetic fact fluency and their shared cognitive skills: A developmental perspective. *Frontiers in Psychology, 10*, 1281. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01281>
- Balzer, W. K., & Sulsky, L. M. (1992). Halo and performance appraisal research: A critical examination. *Journal of Applied Psychology, 77*(6), 975–985. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.77.6.975>
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B., & Walker, S. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software, 67*(1), 1–48. <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- Becker, D., & Birkelbach, K. (2017). Bildungsungleichheit durch Schul- und Schulklasseneffekte. In R. Becker (Hrsg.), *Lehrbuch der Bildungssoziologie* (S. 179–210). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-15272-7_6
- Blossfeld, H.-P., & Roßbach, H.-G. (Hrsg.). (2019). *Education as a lifelong process: The German National Educational Panel Study (NEPS)* (Bd. 3). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-23162-0>
- Buuren, S. van, & Groothuis-Oudshoorn, K. (2011). mice: Multivariate imputation by chained equations in R. *Journal of Statistical Software, 45*(3), 1–67. <https://doi.org/10.18637/jss.v045.i03>
- Chudaske, J. (2012). *Sprache, Migration und schulfachliche Leistung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-93495-2>
- Cutting, L. E., & Scarborough, H. S. (2006). Prediction of reading comprehension: Relative contributions of word recognition, language proficiency, and other cognitive skills can depend on how comprehension is measured. *Scientific Studies of Reading, 10*(3), 277–299. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr1003_5
- Deutsche Gesellschaft für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie e.V. (2015). *Diagnostik und Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit Lese- und/oder Rechtsschreibstörung*. https://register.awmf.org/assets/guidelines/028-0441_S3_Lese-Rechtsschreibstörungen_Kinder_Jugendliche_2015-06.pdf
- Dompnier, B., Pansu, P., & Bressoux, P. (2006). An integrative model of scholastic judgments: Pupils' characteristics, class context, halo effect and internal attributions. *European Journal of Psychology of Education, 21*(2), 119–133. <https://doi.org/10.1007/BF03173572>
- Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Springer Berlin Heidelberg. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-64762-2>
- Farkas, G., Sheehan, D., & Grobe, R. P. (1990). Coursework mastery and school success: Gender, ethnicity, and poverty groups within an urban school district. *American Educational Research Journal, 27*(4), 807–827. <https://doi.org/10.3102/00028312027004807>
- Fisicaro, S. A., & Lance, C. E. (1990). Implications of three causal models for the measurement of halo error. *Applied Psychological Measurement, 14*(4), 419–429. <https://doi.org/10.1177/014662169001400407>
- Füssel, H.-P., & Kretschmann, R. (1993). *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder: Pädagogische und juristische Voraussetzungen. Gutachten im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung*. Witterschlick.
- Gehrer, K., Zimmermann, S., Artelt, C., & Weinert, S. (2013). NEPS framework for assessing reading competence and results from an adult pilot study. *Journal for Educational Research Online, 5*(2), 50–79. <https://doi.org/10.25656/01:8424>

- Gnambs, T., & Lockl, K. (2023). Bidirectional effects between reading and mathematics development across secondary school. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 26(2), 345–371. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01108-w>
- Goldan, J., & Grosche, M. (2021). Bestimmt das Angebot die Förderquote? – Effekte der räumlichen Nähe von Förderschulen auf den Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf an Grundschulen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 24(3), 693–713. <https://doi.org/10.1007/s11618-021-01010-x>
- Gresch, C., Kölm, J., & Kocaj, A. (2017). Amtlich festgestellter sonderpädagogischer Förderbedarf und sonderpädagogische Förderung. In P. Stanat, S. Schipolowski, R. Camilla, S. Weirich, & N. Haag (Hrsg.), *IQB-Bildungstrend 2016. Kompetenzen in den Fächern Deutsch und Mathematik am Ende der 4. Jahrgangsstufe im zweiten Ländervergleich* (S. 282–290). Waxmann. <https://doi.org/10.25656/01:15477>
- Gresch, C., Schmitt, M., Grosche, M., Böhme, K., Labsch, A., & Külker, L. (Hrsg.). (2026). *Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland: Erfolgsfaktoren und Herausforderungen* (1. Auflage). Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-48603-7>
- Gresch, C., Schmitt, M., Külker, L., Schledjewski, J., Böhme, K., & Grosche, M. (2021). Schulische Ausgangslagen und organisatorische Gestaltungsformen von Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(10), 484–507.
- Grosche, M. (2015). Was ist Inklusion? In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant, & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 17–39). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_1
- Grünke, M., & Grosche, M. (2014). Lernbehinderung. In G. W. Lauth, M. Grünke, & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2., überarb. u. erw. Auflage, S. 76–89). Hogrefe Verlag.
- Hannover, B., & Kessels, U. (2011). Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 89–103. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000039>
- Huber, C., & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 8, 312–322.
- KMK (Hrsg.). (1998). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 26.06.1998*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_06_26-FS-Sprache.pdf
- KMK (Hrsg.). (2019). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt LERNEN. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 14.03.2019*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2019/2019_03_14-FS-Lernen.pdf
- KMK (Hrsg.). (2021). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland 2019/2020. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf
- KMK (Hrsg.). (2024). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschulen) 2023/2024*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_So-Pae_Int_2023.pdf
- Kölm, J., Mahler, N., & Gresch, C. (2020). Die Bedeutung der Klassenzusammensetzung für das Vorliegen einer Diagnose eines sonderpädagogischen Förderbedarfs Lernen bei Schüler*innen mit Zuwanderungshintergrund. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer, & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 263–291). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9_9
- Konvention über die Rechte des Kindes, BGBl. II 121 (1992). <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Koßmann, R. (2020). Der sonderpädagogische Förderbedarf im Lernen im Spiegel einer deutschlandweiten Ländervergleichsstudie. *Behindertenpädagogik*, 59(1), 47–72. <https://doi.org/10.30820/0341-7301-2020-1-47>

- Koßmann, R., Kölm, J., & Gresch, C. (2024). Der "Fingerzeig" der Lehrkraft: Zusammenhänge zwischen Leistungs- und Verhaltensmerkmalen von Schulklassen und dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs im Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 27(5), 1281–1303. <https://doi.org/10.1007/s11618-024-01236-5>
- Lervåg, A., Hulme, C., & Melby-Lervåg, M. (2018). Unpicking the developmental relationship between oral language skills and reading comprehension: It's simple, but complex. *Child Development*, 89(5), 1821–1838. <https://doi.org/10.1111/cdev.12861>
- Lockl, K., Artelt, C., Carstensen, C., Durda, T., Gehrler, K., Hahn, I., Ihme, J. M., Kähler, J., Kock, A.-L., Köller, O., Litteck, K., Novita, S., Petersen, L. A., Senkbeil, M., & Wolter, I. (2020). Längsschnittliche Kompetenzmessung im NEPS: Anlage und deskriptive Befunde. *NEPS Survey Papers*, 80. <https://doi.org/10.5157/NEPS:SP80:1.0>
- Meisinger, E. B., Bradley, B. A., Schwanenflugel, P. J., & Kuhn, M. R. (2010). Teachers' perceptions of word callers and related literacy concepts. *School Psychology Review*, 39(1), 54–68.
- Meissel, K., Meyer, F., Yao, E. S., & Rubie-Davies, C. M. (2017). Subjectivity of teacher judgments: Exploring student characteristics that influence teacher judgments of student ability. *Teaching and Teacher Education*, 65, 48–60. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.021>
- Neumann, I., Duchardt, C., Grüßing, M., Heinze, A., Knopp, E., & Ehmke, T. (2013). Modeling and assessing mathematical competence over the lifespan. *Journal for Educational Research Online*, 5(2), 80–109. <https://doi.org/10.25656/01:8426>
- Nisbett, R. E., & Wilson, T. D. (1977). The halo effect: Evidence for unconscious alteration of judgments. *Journal of Personality and Social Psychology*, 35(4), 250–256. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.35.4.250>
- Paleczek, L., Seifert, S., & Gasteiger-Klicpera, B. (2017). Influences on teachers' judgment accuracy of reading abilities on second and third grade students: A multilevel analysis. *Psychology in the Schools*, 54(3), 228–245. <https://doi.org/10.1002/pits.21993>
- Perfetti, C. A., & Adlof, S. M. (2012). Reading comprehension: A conceptual framework from word meaning to text meaning. In J. Sabatini, E. Albro, & T. O'Reilly (Hrsg.), *Measuring Up: Advances in How We Assess Reading Ability* (S. 3–20). Rowman & Littlefield Education.
- R Core Team. (2025). *R: A language and environment for statistical computing*. R Foundation for Statistical Computing. <https://www.R-project.org/>
- Robitzsch, A., & Grund, S. (2023). *miceadds: Some additional multiple imputation functions, especially for "mice"*. <https://CRAN.R-project.org/package=miceadds>
- Sälzer, C., Gebhardt, M., Müller, K., & Pauly, E. (2015). Der Prozess der Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant, & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 129–152). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_5
- Schroeders, U., Schipolowski, S., & Wilhelm, O. (2020). *BEFKI 5-7 – Berliner Test zur Erfassung fluider und kristalliner Intelligenz für die 5. Bis 7. Jahrgangsstufe*. Hogrefe.
- Stegenwallner-Schütz, M., Obry, M., Wittmann, E., Gehrler, K., Nusser, L., & Böhme, K. (2022). IN-SIDE-Studie. Dokumentation der Skalierung der Kompetenzmessungen in den Bereichen Lesen und Mathematik des ersten Messzeitpunkts in der Jahrgangsstufe 6 (Kohorte 1). *LifBi Working Papers*, 108. <https://doi.org/10.5157/LIFBI:WP108:1.0>
- Stegenwallner-Schütz, M., Obry, M., Nusser, L., Gehrler, K., & Böhme, K. (2026). Längsschnittliche Veränderungen schulischer Kompetenzen von Schüler:innen mit besonderen Unterstützungsbedarfen in der Sekundarstufe I. In C. Gresch, M. Schmitt, M. Grosche, K. Böhme, A. Labsch, & L. Kölker (Hrsg.), *Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland* (Bd. 19, S. 131–172). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-48603-7_5
- Südkamp, A., & Möller, J. (2009). Referenzgruppeneffekte im Simulierten Klassenraum: Direkte und indirekte Einschätzungen von Schülerleistungen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 23(34), 161–174. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.23.34.161>
- Thorndike, E. L. (1920). A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*,

- 4(1), 25–29. <https://doi.org/10.1037/h0071663>
- Wang, S., Rubie-Davies, C. M., & Meissel, K. (2018). A systematic review of the teacher expectation literature over the past 30 years. *Educational Research and Evaluation*, 24(3–5), 124–179. <https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1548798>
- Wickham, H. (2016). *ggplot2: Elegant Graphics for Data Analysis*. Springer-Verlag New York. <https://ggplot2.tidyverse.org>
- Wocken, H. (1996). Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. *Sonderpädagogik*, 26(1), 34–38.
- Wrase, M. (2015). Die Implementation des Rechts auf inklusive Schulbildung nach der UN-Behindertenrechtskonvention und ihre Evaluation aus rechtlicher Perspektive. In P. Kuhl, P. Stanat, B. Lütje-Klose, C. Gresch, H. A. Pant, & M. Prenzel (Hrsg.), *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen* (S. 41–74). Springer Fachmedien Wiesbaden. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06604-8_2
- Zimmermann, S., Gehrler, K., Artelt, C., & Weinert, S. (2012). The assessment of reading speed in grade 5 and grade 9. *NEPS research data paper*. Leibniz-Institut für Bildungsverläufe

AutorInnen Informationen

 Michael Obry
<https://orcid.org/0009-0004-2475-1615>

 Lena Nusser
<https://orcid.org/0000-0002-2967-8734>

 Maja Stegenwallner-Schütz
<https://orcid.org/0000-0002-2103-2218>

Korrespondierender Autor

Michael Obry
 Stuttgarter Str. 1
 D-91710 Gunzenhausen
michael.obry@isb.bayern.de

Erstmals eingereicht: 09.09.2025
 Überarbeitung eingereicht: 12.06.2026
 Angenommen: 15.06.2026

Offene Daten	Die Daten werden im Juni 2026 als Scientific Use File der wissenschaftlichen Öffentlichkeit via des FDZ-LIfBi verfügbar gemacht.
Offener Code	Der Code wurde nicht veröffentlicht.
Offene Materialien	Studienmaterialien und Dokumentationen werden im Juni 2026 und nachfolgend der wissenschaftlichen Öffentlichkeit via des FDZ-LIfBi verfügbar gemacht.
Präregistrierung	Nein, die Studie wurde nicht präregistriert.
Votum Ethikkommission	Alle Verfahren entsprachen den einschlägigen nationalen Vorschriften, der Deklaration von Helsinki und den institutionellen Richtlinien. Nach den zum Zeitpunkt der Datenerhebung geltenden institutionellen und nationalen Vorschriften war für die Studie kein Votum einer Ethikkommission erforderlich. Forschungsarbeiten, die im Rahmen des Unterrichts an deutschen Schulen durchgeführt werden, bedürfen einer Genehmigung durch die jeweiligen Bundesländer, die ethische und datenschutzrechtliche Standards prüfen und freigeben. Die Studie entsprach diesen gesetzlichen Anforderungen und wurde von den Bundesländern mit teilnehmenden Schulen sowie von der zuständigen Datenschutzbehörde des koordinierenden Forschungsinstituts genehmigt. Die Teilnahme an der Studie war freiwillig, die Persönlichkeitsrechte aller Teilnehmenden wurden umfassend geschützt, und vor der Datenerhebung wurde von Lehrkräften, Schüler*innen und deren Eltern eine Einverständniserklärung eingeholt.
Finanzielle und weitere sachliche Unterstützung	Das diesem Beitrag zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter den Förderkennzeichen IN1503A, IN1503B, IN1503C und IN1503D gefördert. Die Verantwortung für den Inhalt dieser Veröffentlichung liegt bei den Autor:innen.
Autorenschaft	Conceptualization - MO, MSS, LN; Data curation & Formal analysis: MO; Visualization: MO; Writing – original draft: MO; Writing – review & editing: LN, MSS, MO
KI und generative Modelle	Im Rahmen der Erstellung des vorliegenden Manuskripts wurde das generative KI-System ChatGPT (OpenAI, GPT-4o, Free-Version) zur Unterstützung bei sprachlichen Formulierungen, der textlichen Überarbeitung einzelner Passagen sowie in seltenen Fällen zur Recherche wissenschaftlicher Literatur eingesetzt. Darüber hinaus wurden Entwürfe des deutschen und englischen Abstracts mithilfe des KI-Systems erstellt und anschließend von den Autor:innen überarbeitet und geprüft. Sämtliche wissenschaftlichen Inhalte, Analysen, Ergebnisse und Schlussfolgerungen wurden von den Autor:innen erstellt und geprüft. Die Autor:innen übernehmen die volle Verantwortung für den Inhalt des Beitrags.

Soziale Integration im Klassenverband stärken: Effekte einer kontaktbasierten Spielintervention in der vierten Jahrgangsstufe

Markus Spilles, Corinna Hank & Christian Huber

Universität Wuppertal

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag werden die Ergebnisse einer Pilotstudie zur spielerischen Förderung sozialer Integration vorgestellt. Vier vierte Klassen mit insgesamt $n = 96$ Schüler:innen wurden im Rahmen einer quasiexperimentellen Studie mit Prä- und Postmessung in eine Interventionsgruppe und eine Kontrollgruppe (jeweils $n = 48$) aufgeteilt. In den beiden Interventionsklassen wurde über zwei Wochen ein Spiel zum gegenseitigen Kennenlernen umgesetzt, das basierend auf den Kriterien der Intergroup Contact Theory konzipiert wurde. Überprüft wurde, ob die Schulkinder nach der Intervention der Meinung waren, ihre Mitschüler:innen besser zu kennen und ob sie diese besser sozial akzeptierten. Die Daten wurden via Peer Ratings erhoben und anhand von Mehrebenenanalysen unter Berücksichtigung der kreuzweisen dyadischen Nestung der Schulkinder ausgewertet. In den Ergebnissen zeigen sich im Hinblick auf beide Fragestellungen signifikante Interaktionen von Gruppenzugehörigkeit und Messzeitpunkt zugunsten der Interventionsbedingung. Es lässt sich vermuten, dass die soziale Akzeptanz in den Interventionsklassen durch das Spiel schwach gesteigert werden konnte.

Schlüsselwörter: Soziale Integration, soziale Akzeptanz, Intergroup Contact Theory, Primarschule, Interventionsstudie

Promoting Social Integration in the Classroom: Effects of a Contact-Based Play Intervention in Fourth Grade

Abstract

This article presents the results of a pilot study on a game-based intervention to foster social integration. Four fourth-grade classes with a total of $n = 96$ students were divided into an intervention group and a control group (each $n = 48$) as part of a quasi-experimental pretest-posttest design. In the two intervention classes, a game for getting to know each other, based on the criteria of Intergroup Contact Theory, was implemented over a period of two weeks. The study examined whether students reported knowing their classmates better after the intervention and whether they showed higher levels of social acceptance. Data were collected via peer ratings and analyzed using multilevel analyses, accounting

for the cross-dyadic nesting structure of the students. With regard to both outcomes, the results revealed significant interactions between group membership and time in favor of the intervention condition. The findings suggest that social acceptance in the intervention classes showed a small increase as a result of the game.

Keywords: Social integration, social acceptance, Intergroup Contact Theory, primary school, intervention study

Soziale Integration im Klassenverband stärken: Effekte einer kontaktbasierten Spielintervention in der vierten Jahrgangsstufe.

Soziale Integration beschreibt den Zustand sozialer Einbindung und Zugehörigkeit zu einer Gruppe und ist ein psychologisches Grundbedürfnis (Deci & Ryan, 2000). In der Schulforschung werden die Begriffe der sozialen Integration, Partizipation und Inklusion oft synonym verwendet und umfassen vier Dimensionen (Koster et al., 2009): Freundschaften, soziale Interaktionen, soziale Akzeptanz durch die Mitschüler:innen und die subjektive Wahrnehmung sozialer Integration.

Eine geringe soziale Integration ist mit schwachen Schulleistungen (Wentzel et al., 2021), einer gestörten Entwicklung der exekutiven Funktionen (Calero et al., 2017) sowie einer verzerrten sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (Syrjämäki & Hietanen, 2019) assoziiert. Gerade die Situation von Schüler:innen mit Verhaltensproblemen erscheint besonders kritisch (Schürer, 2020). Einerseits führen Verhaltensprobleme zu einer geringeren sozialen Akzeptanz durch die Mitschüler:innen (Krull et al., 2018). Andererseits erhöht sozialer Ausschluss wiederum die Wahrscheinlichkeit für bspw. aggressives Verhalten (Quarmley et al., 2022). Die Durchbrechung dieses reziproken Zusammenhangs ist somit eine äußerst wichtige und zugleich herausfordernde Aufgabe für Lehrkräfte.

Nach Huber (2019) bietet die Schule jedoch einen vielversprechenden Rahmen zur Förderung sozialer Integration, die an drei zentralen Säulen ansetzen könnte: So-

ziale Kompetenzen, Lehrkraftfeedback und Kontakte im Unterricht.

Die Unterstützung sozialer Integration durch die Förderung sozialer Kompetenzen fußt auf der Annahme, dass ein Mangel an ebendiesen zum sozialen Ausschluss des betroffenen Individuums führt (Huber, 2019). Entsprechende Förderprogramme konnten bisher jedoch nur unzureichende Effekte auf die soziale Integration erreichen (Garrote et al., 2017). Garrote et al. (2017) führen dies unter anderem auf die oftmalige Durchführung von Sozialkompetenztrainings in Kleingruppen zurück. Die separate Förderung könnte positive Kontakterfahrungen zwischen allen Schüler:innen und einen Transfer der erlernten Kompetenzen in den Klassenraum erschweren.

Auf Basis der sozialen Referenzierungstheorie (Feinman, 1992) ist anzunehmen, dass insbesondere dann, wenn Schüler:innen sich in ihrem sozialen Urteil über eine:n Mitschüler:in unsicher sind, öffentliche Äußerungen der Lehrkraft gegenüber dieser Person die eigene Haltung mitformen. Durch ihr Feedback im Unterricht könnten Lehrkräfte somit die soziale Integration ihrer Schüler:innen beeinflussen. Experimentelle Studien (Nicolay & Huber, 2021) und Felduntersuchungen (Spilles et al., 2023; Wullschlegler et al., 2020) stützen diese Annahme. Auf Basis einer aktuellen Interventionsstudie von Spilles et al. (2024) lässt sich vermuten, dass Lehrkräfte durch eine bewusste Veränderung ihres Feedbackverhaltens tatsächlich die soziale Integration von Schüler:innen, die selten positives Feedback im Unterricht erhalten, verbessern könnten.

Bei der Förderung sozialer Integration durch Kontakte im Unterricht stehen die Annahmen der Intergroup Contact Theory (IC-Theorie; Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006) im Fokus. Diese geht davon aus, dass über die Initiierung positiver Kontakterfahrungen auch die soziale Integration unterstützt werden könnte. Weber und Huber (2020), Garrote et al. (2017) und Spilles et al. (2018) diskutieren in diesem Zusammenhang Kooperatives Lernen oder tutorielle Lernverfahren als vielversprechende Unterrichtsmethoden. Die Übersichtsarbeiten verweisen jedoch auch auf die bislang eher unzureichende Studienlage, insbesondere im deutschen Sprachraum.

Die aktuelle Studie fußt auf den Annahmen der IC-Theorie und prüft, ob eine spielerische Unterstützung positiver Kontakterfahrungen die soziale Integration unterstützen könnte. Im nachfolgenden Kapitel werden die IC-Theorie und mögliche Förderansätze ausführlicher dargestellt.

Förderung sozialer Integration über die Intergroup Contact Theory

Die IC-Theorie unterstreicht die Bedeutung spezifischer Kriterien, die einen positiven sozialen Kontakt zwischen zwei oder mehr Menschen fördern. Allport (1954) geht davon aus, dass positive Sozialkontakte zwischen Individuen zum Abbau von Vorurteilen gegenüber einer Gruppe führen können, wenn sie bestimmte Bedingungen erfüllen. Pettigrew und Tropp (2006) ergänzen die IC-Theorie von Allport (1954) und zeigen metaanalytisch auf, dass Intergruppenkontakte unter bestimmten Umständen zu einer Verbesserung der Einstellungen gegenüber einer Person (Primäreffekt) und zur Reduktion von Vorurteilen gegenüber einer sozialen Gruppe (Transfereffekt) führen können. Eine Darstellung der kontaktförderlichen Bedingungen findet sich in Tabelle 1.

Die einzelnen Bedingungen lassen sich dabei nicht unabhängig voneinander umsetzen und betrachten. Piercy et al. (2002)

plädieren dafür, dass für wirksame Sozialkontakte möglichst viele der kontaktförderlichen Bedingungen realisiert werden sollten.

Während die Wirksamkeit von Sozialkontakten zur Reduktion interethnischer Vorurteile als gesichert gilt (Lemmer & Wagner, 2015; Pettigrew & Tropp, 2006), leiten sich Effekte auf die soziale Integration bisher primär aus vereinzelt Interventionen ab. Bei peer-gestützten Lernformen wie dem Peer-Tutoring oder dem Kooperativen Lernen werden die Strukturen kooperativer Aufgabenstellungen genutzt, um optimale Sozialkontakte zwischen Schüler:innen zu evozieren. Tatsächlich bestätigen einige Publikationen einen positiven Effekt solcher Verfahren auf bestimmte Aspekte sozialer Integration (Garrote et al., 2017; Spilles et al., 2018; Weber & Huber, 2020). In einer aktuellen Studie konnten Hank et al. (2023) zeigen, dass die vierwöchige Umsetzung einer integrationsförderlichen Variante des Kooperativen Lernens, die auf Basis der IC-Theorie konzipiert wurde (Hank et al., 2022), zu mehr (reziproken) sozialen Wahlen und weniger sozialen Ablehnungen führte.

Peer-gestützte Lernformen konzentrieren sich meist primär auf die Förderung fachlicher Inhalte. Dies ermöglicht Lehrkräften zwar eine ökonomische Förderung sozialer und leistungsbezogener Indikatoren (Spilles et al., 2018), birgt aber auch die Gefahr, dass z. B. die kontaktförderliche Bedingung der Intimität (vgl. Tabelle 1) nur erschwert gewährleistet werden kann. Die vorliegende Studie soll daher die Befunde zur Wirkung von Kontakten auf die soziale Integration um eine Methode ergänzen, die auf das gegenseitige Kennenlernen von Schüler:innen in einem spielerischen Rahmen abzielt und dabei prinzipiell alle kontaktförderlichen Bedingungen der IC-Theorie erfüllt, insbesondere aber die Intimität in den Fokus rückt. Mit Intimität oder Selbstoffenbarung ist gemeint, dass persönliche und tiefere Einblicke in die Gedanken, Gefühle und Erfahrungen anderer Menschen ermöglicht

Tabelle 1
 Kontaktförderliche Bedingungen

<i>1. Statusgleichheit</i> In der Kontaktsituation sollten alle Schüler:innen gleiche Rechte und Pflichten haben.
<i>2. Gemeinsame Ziele</i> Die Schüler:innen sollten im Rahmen des Sozialkontakts ein gemeinsames Ziel verfolgen und sich darüber bewusst sein.
<i>3. Positive Interdependenz</i> Das Erreichen eines Ziels sollte den Schüler:innen nur möglich sein, wenn sie miteinander kooperieren und interagieren.
<i>4. Legitimation durch eine Autorität</i> Der Kontakt sollte durch eine Autorität (in der Regel die Klassenleitung) legitimiert sein, z. B. durch die Vorgabe des Settings oder die Umsetzung von Kooperationsregeln.
<i>5. Qualität des Kontakts</i> Der Kontakt sollte von den Schüler:innen als positiv bzw. gewinnbringend erlebt werden.
<i>6. Intimität des Kontakts</i> In der Kontaktsituation sollten persönliche Informationen ausgetauscht werden und die Möglichkeit zur Selbstoffenbarung der Schüler:innen bestehen.
<i>7. Länge des Kontakts</i> Kontakte sollten regelmäßig und ausreichend lang sein, was auch die Wahrscheinlichkeit für intime und qualitativ hochwertig erlebte Kontakte erhöht.
<i>8. Sicherheit</i> Kontakte sollten für Schüler:innen in einem sicheren und angstfreien Rahmen stattfinden.
<i>9. Zwanglosigkeit</i> Kontakte sollten in einer zwanglosen und freundlichen Umgebung stattfinden und die Möglichkeit eines informellen Austauschs bieten. Insbesondere im Zwangskontext Schule wird damit die Schaffung von informellen Austauschoptionen relevant.

Anmerkungen. Basierend auf den Ausführungen von Hank et al. (2022).

werden (Hank et al., 2022). Durch die gezielten Fragen im Spiel werden die Teilnehmenden angeregt, sich über oberflächliche Informationen hinaus mitzuteilen und sich gegenseitig auf einer persönlicheren Ebene kennenzulernen. Dabei entsteht eine Form der Vertrautheit, die auf Selbstoffenbarung, gegenseitigem Zuhören und dem Aufbau eines sicheren, wertschätzenden Kommunikationsraums basiert.

Fragestellungen

Insgesamt erscheint die Evidenzlage zur Förderung der sozialen Integration durch Maßnahmen, die auf Basis der IC-Theorie konzipiert wurden, relativ schwach (Garotte et al., 2017; Spilles et al., 2018; Weber & Huber, 2020). Darüber hinaus zielen fast alle entsprechenden pädagogischen Interventionen auf die parallele Förderung

fachlicher Inhalte ab, was insbesondere die Erfüllung des Kriteriums der Intimität erschwert. Mit dem aktuellen Beitrag soll die Konzeption einer weiteren, spielbasierten Methode vorgestellt werden, die dieses Problem nicht aufweist. Es werden die Ergebnisse einer ersten Pilotstudie vorgestellt, die sich folgenden Fragestellungen widmet:

Fragestellung 1 (Kennenlernen)

Geben die Schüler:innen an, sich nach der Intervention gegenseitig besser zu kennen?

Die vorgestellte Intervention zielt auf die Einhaltung aller Kriterien der erweiterten IC-Theorie ab (vgl. Tabelle 1). Ein expliziter Fokus liegt jedoch auf dem Kriterium der Intimität. Daher wäre es von besonderem Interesse zu wissen, ob die Schüler:innen glauben, sich nach der Durchführung des Spiels gegenseitig besser zu kennen.

Fragestellung 2 (soziale Akzeptanz)

Erhöht sich durch die Intervention die soziale Akzeptanz gegenüber den Mitschüler:innen? Da im Sinne der IC-Theorie angenommen wird, dass ein optimaler Sozialkontakt Vorurteile gegenüber anderen Menschen (und Gruppen) reduzieren kann (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006), wird in diesem Sinne lediglich die soziale Akzeptanz eines Kindes durch die Mitschüler:innen in den Fokus gerückt. Darüber hinaus wurde die Maßnahme in der Pilotstudie nur für kurze Zeit umgesetzt, was Effekte auf weitere Dimensionen nach Koster et al. (2009; Freundschaften, Interaktionen, subjektive Wahrnehmung der eigenen sozialen Integration) unwahrscheinlich macht.

Methode

Stichprobe

Die Studie wurde in vier vierten Grundschulklassen aus Nordrhein-Westfalen umgesetzt. Zwei Klassen dienten als Interventionsgruppe, zwei Klassen als Kontrollgruppe. Jede Klasse besuchten $n = 24$ Schüler:innen, sodass insgesamt eine Stichprobe von $n = 96$ resultiert. Eine Beschreibung der Stichprobe findet sich in Tabelle 2. Zwischen Interventions- und Kontrollgruppe ergaben sich für alle abhängigen Variablen und Kontrollvariablen (s. u.) lediglich signifikante Unterschiede in der mittleren Ausprägung von Verhaltensproblemen, $t(94) = 2.98, p < .01, d = 0.61$.

Durchführung

Studiendesign

Die Studie wurde in Form eines quasiexperimentellen Prä-Post-Designs mit einer Interventionsgruppe und einer Kontrollgruppe ca. sechs Wochen vor den Sommerferien im Jahr 2023 durchgeführt. Während in den Interventionsklassen das nachfol-

gend beschriebene Spiel zum gegenseitigen Kennenlernen für zwei Wochen umgesetzt wurde, fand in den Kontrollklassen der herkömmliche Unterricht statt.

Pädagogische Intervention

Die pädagogische Intervention wurde vor dem Hintergrund der IC-Theorie (Allport, 1954; Pettigrew & Tropp, 2006) in Form eines Spiels zum gegenseitigen Kennenlernen konzipiert und zielt darauf ab, möglichst alle Kriterien von (theoretisch) integrationsförderlichen Sozialkontakten (vgl. Tabelle 1) – aber insbesondere das Kriterium der Intimität – zu erfüllen. Es wurde innerhalb der Interventionsklassen über zwei Wochen täglich in Vierergruppen für ca. 15 Minuten umgesetzt. Die Gruppenkonstellationen variierten basierend auf einem Implementationsplan täglich (zufällige Zusammensetzungen). Als Spielmaterialien erhielt jede Gruppe ca. 90 Fragekarten, auf denen jeweils eine Hauptfrage und darunter eine Vertiefungsfrage formuliert waren (bspw. Hauptfrage: „Mit wem würdest du gerne mal einen Tag verbringen?“ Vertiefungsfrage: „Was würdest du mit dieser Person unternehmen?“). Die Fragen wurden in Anlehnung an die Vorschläge von Döpfner (2019) zur Förderung intensiver Gespräche zwischen Erwachsenen und Kindern ausgewählt. Über die Fragen sollten weniger oberflächliche Eigenschaften erfragt, sondern im Sinne der Selbstoffenbarung intime Einblicke in die Persönlichkeit der anderen Kinder ermöglicht werden. Die Fragen von Döpfner (2019) wurden dazu kindgerecht adaptiert. Darüber hinaus erhielten die Gruppen vier Zuweisungskarten, die pro Spielphase jedem Kind ein anderes Gruppenmitglied zuordneten (s. u.). Jede der insgesamt zehn Sitzungen lief gleich ab und war in vier Phasen unterteilt. Im Folgenden wird der idealtypische Ablauf beispielhaft für eine Vierergruppe dargestellt:

1. Spielvorbereitung: Die Kinder mischen die 90 Fragekarten und vier Zuweisungskarten. Sie ziehen blind vier Fragekarten

Tabelle 2
Stichprobenbeschreibung

	Kontrollgruppe	Interventionsgruppe
Schulkinder <i>n</i>	48	48
Klassen <i>n</i>	2	2
Anteil Mädchen %	64.60	70.80
Alter <i>M (SD)</i>	10.15 (0.88)	10.48 (0.95)
Verhaltensprobleme <i>M (SD)</i>	1.28 (1.43)	2.07 (1.18)
Lernprobleme <i>M (SD)</i>	2.00 (1.54)	2.00 (1.22)

Anmerkungen. Verhaltens- und Lernprobleme wurden von den Klassenleitungen jeweils auf einem Likert-Item je Schulkind (0 = *sehr gering*, ..., 4 = *sehr hoch*) eingeschätzt.

- und legen diese verdeckt auf einen Stapel in die Mitte. Die Kinder legen ebenfalls die vier Zuweisungskarten verdeckt auf einen weiteren Stapel.
2. Raten: Die Kinder decken die erste Fragekarte auf. Jedes Kind überlegt sich in Bezug auf sich selbst eine richtige und eine falsche Antwort auf die aufgedeckte Hauptfrage. Wichtig hierbei ist, dass die falsche Antwort realistisch ist und von den anderen Kindern nicht mühelos als falsch identifiziert werden kann. Wenn sich alle Kinder eine richtige und eine falsche Antwort auf die aufgedeckte Hauptfrage überlegt haben, startet das erste Kind und präsentiert beide Antworten. Die restlichen Kinder diskutieren gemeinsam, welche Antwort richtig sein könnte und einigen sich auf eine der beiden Antworten. Das Kind löst die richtige Antwort auf und beantwortet in diesem Zuge auch die Vertiefungsfrage. Später müssen sich die anderen Kinder an beide Antworten erinnern. Nun präsentiert das nächste Kind seine beiden Antworten (usw.). Für jede Antwort, die von den Gruppenmitgliedern korrekt als die richtige Antwort identifiziert wurde, sammelt die Gruppe einen Punkt. In der ersten Runde können somit maximal vier Punkte erzielt werden. Nun wird die zweite Fragekarte aufgedeckt und die nächste Runde gespielt (usw.). Über alle vier Spielrunden hinweg können maximal 16 Punkte erreicht werden.
 3. Erinnern: Nach den vier Raterunden bekommen die Kinder die Möglichkeit, weitere Bonuspunkte zu sammeln. Hierfür werden die vier Fragekarten nochmals gemischt und umgedreht auf einen Stapel gelegt. Jedes der vier Kinder zieht nun eine der vier Fragekarten und eine der vier Zuweisungskarten, die diesem Kind ein anderes Kind aus der Gruppe zuordnet (bspw. „das Kind links neben dir“). Jedes Kind muss sich nun an die korrekten Antworten auf die Haupt- und Vertiefungsfrage des Kindes, das ihm durch die Zuweisungskarte zugeteilt wurde, erinnern. Für jede der richtig erinnerten Antworten erhält die Gruppe einen Bonuspunkt (insgesamt maximal vier Bonuspunkte).
 4. Auswerten: Mit Hilfe eines Auswertungsplans werden die Punkte aus den vier Runden der Ratephase und die Bonuspunkte aus der Erinnerungsphase addiert. Die Gruppe kann in Summe bis zu 20 Punkte erspielen. Alle Gruppen, die mehr als zehn Punkte sammeln, erhalten eine Belohnung durch die Klassenleitung. Die Belohnungen werden in jeder Klasse von den Klassenleitungen

selbst gewählt. Die Klassenleitung kann die Mindestanzahl an Punkten anpassen (bspw. mindestens 15 Punkte).

Die Konzeption der Intervention erfüllt die im Theorieteil beschriebenen neun Kriterien der erweiterten IC-Theorie (Hank et al., 2023) wie folgt:

1. Statusgleichheit: Alle Gruppenmitglieder haben denselben Status, da jedes Kind jede der zentralen Aufgaben im Rahmen des Spiels übernimmt (Antworten ausdenken, richtige Antwort raten, richtige Antwort erinnern). Durch den spielerischen Charakter kann ein durch Leistungsheterogenität bestehender Statusunterschied, der bei einer kooperativen fachlichen Aufgabe besteht, umgangen werden.
2. Gemeinsame Ziele: Alle Gruppenmitglieder arbeiten an dem gemeinsamen Ziel, am Ende möglichst viele Punkte zu erspielen und eine Belohnung zu erhalten. Das gemeinsame Ziel ist allen Gruppenmitgliedern bekannt.
3. Positive Interdependenz: Die Gruppenmitglieder sind positiv voneinander abhängig, da das Spiel nur gemeinsam umgesetzt werden kann und jede Person einen (und zwar exakt denselben und damit statusgleichen) Beitrag für das gemeinsame Ziel leistet. In der Ratephase müssen sich die Kinder außerdem gemeinsam auf eine der beiden Antworten einigen. Das Spiel lässt sich somit auch als ein interdependentes Gruppenkontingenzverfahren (Litow & Pumroy, 1975) charakterisieren.
4. Legitimation durch eine Autorität: Die Umsetzung des Spiels wird von der Klassenleitung legitimiert. Die transparente Kommunikation der Regeln sowie die durch die Lehrkraft vergebene Verstärkung machen die Legitimation durch die Lehrkraft für die Schüler:innen konstant sichtbar.
5. Qualität des Kontakts: Dem Kontakt wird eine hohe Qualität unterstellt, da die Kinder vermutlich neues und interessantes Wissen über die Mitschüler:innen erlangen und das gemeinsame Spiel sowie die damit verbundene Belohnung Freude bereiten sollte. Eine Interaktion kann auch aufgrund der Belohnung durch die Lehrkraft als gewinnbringend erlebt werden.
6. Intimität des Kontakts: Die Kinder erhalten durch die Beantwortung der Fragen (Döpfner, 2019) tiefere und persönliche Einblicke in ihre Mitschüler:innen.
7. Länge des Kontakts: Der Kontakt fand im Rahmen der Pilotstudie für zwei Wochen an jedem Schultag für ca. 15 Minuten statt. Im Interventionszeitraum kann somit von regelmäßigen Kontakten ausgegangen werden.
8. Sicherheit: Die Intervention wurde bewusst als Spiel konzipiert, um über diesen Weg einen möglichst sicheren und angstfreien Rahmen zu schaffen. Die individuelle Verantwortung für den Gruppenerfolg (richtige Antwort raten, an die richtige Antwort erinnern) sind dabei sehr niederschwellig und weniger von kognitiven Fähigkeiten abhängig als bspw. beim Kooperativen Lernen. Zusätzlich ermöglichen die transparenten Abläufe und die Wiederholung des Spiels den Schüler:innen eine Orientierung innerhalb der ungewohnten Kontaktsituation.
9. Zwanglosigkeit: Das Spiel wurde als Möglichkeit des gegenseitigen Kennenlernens konzipiert und sollte eine möglichst freundliche Umgebung schaffen.

Erhebungsinstrumente

Fragestellung 1 (Kennenlernen)

Das Kriterium der Intimität, das im Rahmen der konzipierten Intervention im Fokus steht, wurde auf Basis eines Peer Ratings überprüft. Jedes Kind beantwortete zu jedem anderen Kind der Klasse die Frage „Wie gut kennst du dieses Kind?“ jeweils auf einem Likert-Item (0 = *gar nicht gut*, ..., 4 = *sehr gut*). Den Kindern wurden hierzu einige Beispiele präsentiert („Du weißt, was das Kind mag/nicht mag.“, „Du weißt, was dem Kind wichtig ist.“, „Du sprichst mit

dem Kind über persönliche Dinge.“, „Du weißt oft, wie sich das Kind fühlt.“).

Fragestellung 2 (soziale Akzeptanz)

Die soziale Akzeptanz wurde auf Basis der soziometrischen Methode (Moreno, 1974) ebenfalls anhand eines Peer Ratings erfragt. Jedes Kind beantwortete in Bezug zu jedem anderen Kind der Klasse die Frage „Wie gerne würdest du neben diesem Kind sitzen?“ jeweils auf einem Likert-Item (0 = *gar nicht gerne*, ..., 4 = *sehr gerne*).

Kontrollvariablen

Da soziometrische Wahlen durch das Geschlecht beeinflusst werden (Spilles et al., 2023), wurde das Geschlecht der Kinder erhoben und mit 0 = weiblich und 1 = männlich kodiert. Auch Lern- und Verhaltensprobleme gehen mit einer verminderten sozialen Integration einher (Schürer, 2020), weshalb diese von den Klassenleitungen jeweils auf einem Likert-Item je Schulkind (0 = *sehr gering*, ..., 4 = *sehr hoch*) eingeschätzt wurden.

Vor dem Hintergrund der IC-Theorie ist die Berücksichtigung von Faktoren, die gegenseitiges Kennenlernen oder die soziale Akzeptanz eines Kindes bedingen, sowohl auf Seiten der Beurteilten als auch auf Seiten der Urteilenden von Bedeutung. In vergangenen Studien konnte gezeigt werden, dass Kinder dazu neigen, eher gleichgeschlechtliche Kinder sozial zu akzeptieren. Außerdem waren Verhaltensprobleme sowohl auf Seiten der beurteilten Kinder als auch auf Seiten der urteilenden Kinder prädiktiv für soziometrische Wahlen (Spilles et al., 2023). Aus diesem Grund werden die Kontrollvariablen sowohl auf Ebene der beurteilten als auch auf Ebene der urteilenden Kinder berücksichtigt.

Soziale Validität

Die Kinder der Interventionsgruppe wurden nach der Durchführung gefragt, inwieweit ihnen das Spiel gefallen hat. Hierzu beant-

worteten sie sechs Fragen (z. B. „Das Kennenlernspiel hat mir Spaß gemacht.“ vgl. Tabelle 4) jeweils auf einem Likert-Item (0 = *stimmt gar nicht*, ..., 4 = *stimmt genau*).

Datenanalyse

Den Daten liegt eine komplexe Mehrebenenstruktur zugrunde. Zunächst sind die Kinder innerhalb ihrer Schulklassen genestet. Darüber hinaus sind die Kinder untereinander kreuzweise genestet (Kind 1 beurteilt Kind 2, Kind 2 beurteilt Kind 1). Jede der vier Klassen wurde von 24 Schüler:innen besucht, die je Peer Rating jeweils eine Einschätzung zu ihren 23 Mitschüler:innen abgaben. Für jede Klasse resultieren somit 552 Dyaden, in denen die Kinder als Urteilende sowie als Beurteilte auftauchen. Für alle vier Klassen ergeben sich insgesamt 2.208 Dyaden. Weiterhin sind die beiden Messzeitpunkte der Prä- und Posterhebung innerhalb der Dyaden genestet. Der finale Datensatz umfasst somit 4416 Zeilen. Die Untersuchung der vorgestellten Mehrebenenstruktur ermöglicht es, Prädiktoren sowohl auf Ebene der Beurteilten als auch auf Ebene der Urteilenden zu analysieren, wie bereits im Kapitel zu den Kontrollvariablen beschrieben wurde.

In Bezug zu beiden abhängigen Variablen (Kennenlernen/soziale Akzeptanz) ergeben sich für die verschiedenen Ebenen folgende Intraklassenkorrelationen: $ICC(1)_{\text{Klasse}} = .01/.01$, $ICC(1)_{\text{Beurteilte}} = .14/.13$, $ICC(1)_{\text{Urteilende}} = .21/.17$, $ICC(1)_{\text{Dyaden}} = .66/.67$. Es zeigt sich somit, dass der größte Anteil der Varianz durch die dyadische Beziehung der Kinder erklärt werden kann. Da die Klassenebene in der vorliegenden Stichprobe nahezu keine Varianz in den abhängigen Variablen erklärt und zudem nur eine geringe Anzahl an Klassen vorliegt, wurde diese Ebene in den Analysen nicht berücksichtigt.

Für jede der beiden Fragestellungen wurde ein eigenes Mehrebenenmodell (random intercept) gerechnet. Statistisch kontrolliert wurde für das Geschlecht sowie Lern- und Verhaltensprobleme. Alle drei Kontrollvaria-

blen wurden am Klassenmittelwert zentriert und sowohl auf Ebene der Urteilenden (U) als auch auf Ebene der Beurteilten (B) in die Modelle aufgenommen. Außerdem wurde die Interaktion beider Ebenen berechnet. Hierüber kann bspw. dafür kontrolliert werden, dass Kinder dazu neigen, eher gleichgeschlechtliche Kinder sozial zu akzeptieren. Um den Interventionseffekt zu überprüfen, wurden außerdem die Haupteffekte von Gruppenzugehörigkeit und Messzeitpunkt sowie die statistische Interaktion beider Faktoren aufgenommen. Die Rechnungen erfolgten mit Hilfe der R-Pakete *lme4* (Bates et al., 2015) und *lmerTest* (Kuznetsova et al., 2017).

Ergebnisse

Nachfolgend werden aus Sparsamkeitsgründen nur die Ergebnisse zu den Fragestellungen 1 und 2 berichtet. Die Darstellung und Diskussion der Ergebnisse zu den Kontrollvariablen erfolgen aufgrund der Komplexität an anderer Stelle. Eine umfassende Berichterstattung findet sich auf <https://osf.io/jm8ez>.

Fragestellung 1 (Kennenlernen)

Mit Blick auf Fragestellung 1 spricht der signifikante Interaktionseffekt von Zeit und Gruppe für eine divergierende Entwicklung von Interventions- und Kontrollgruppe über die zwei Messzeitpunkte hinweg (Tabelle 4). Die deskriptiven Daten bestätigen einen leicht negativen Trend für die Kontrollgruppe, die Mittelwerte der Interventionsgruppe von Prä- und Postmessung sind gleich (Tabelle 3). Die korrigierte Effektstärke ($d_{\text{kor}} = 0.09$) spricht dafür, dass kein Effekt vorliegt, auch wenn der positive Wert auf eine leicht günstigere Tendenz zugunsten der Interventionsgruppe verweist.

Fragestellung 2 (soziale Akzeptanz)

Mit Blick auf Fragestellung 2 ergibt sich ebenfalls ein signifikanter Interaktionseffekt von Zeit und Gruppe (Tabelle 4). Die de-

skriptiven Daten sprechen für eine leicht positive Entwicklung der Interventionsgruppe und eine leicht negative Entwicklung der Kontrollgruppe vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt (Tabelle 3). Die korrigierte Effektstärke ($d_{\text{kor}} = 0.21$) verweist auf einen kleinen Effekt zugunsten der Interventionsgruppe.

Soziale Validität

Die Antworten zu den sechs Fragen zur sozialen Validität (Tabelle 5) liegen im Durchschnitt zwischen den Polen „stimmt eher“ (3) bis „stimmt genau“ (4), was für eine grundsätzlich positive Einschätzung der Maßnahme durch die Kinder der Interventionsgruppe spricht.

Diskussion

Ziel des Beitrags war die Vorstellung einer Methode zur spielerischen Förderung sozialer Integration, die vor dem Hintergrund der IC-Theorie (Allport, 1954) konzipiert wurde und im Vergleich zu bisherigen Interventionsansätzen (z. B. Hank et al., 2023) insbesondere das Kriterium der Intimität fokussiert. In einer Pilotstudie wurde überprüft, ob Viertklässler:innen nach einer zweiwöchigen Intervention der Meinung sind, ihre Mitschüler:innen besser zu kennen und ob sie diese eher sozial akzeptieren.

Beantwortung der Fragestellungen und Diskussion der Ergebnisse

Die Annahme, dass die Schüler:innen nach der Intervention angeben, sich gegenseitig besser zu kennen, wird vor dem Hintergrund der Studienergebnisse nicht bestätigt. Zwar spricht die signifikante Interaktion von Messzeitpunkt und Gruppenzugehörigkeit für eine divergierende Entwicklung von Interventions- und Kontrollgruppe. Aufgrund der stagnierenden Deskriptivwerte der Interventionsklassen und dem rückläufigen Trend in der Kontrollgruppe kann das

Tabelle 3
Deskriptive Statistik

	Prä <i>M</i> (<i>SD</i>)	Post <i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>d</i> _{korr}
Kennenlernen (Kontrollgruppe)	1.98 (1.41)	1.85 (1.46)	0.09
Kennenlernen (Interventionsgruppe)	2.05 (1.44)	2.05 (1.42)	
Soziale Akzeptanz (Kontrollgruppe)	2.01 (1.50)	1.84 (1.53)	0.21
Soziale Akzeptanz (Interventionsgruppe)	1.85 (1.53)	2.00 (1.56)	

Anmerkungen. Die Peer Ratings zum gegenseitigen Kennen und zur sozialen Akzeptanz wurden jeweils auf einem Likert-Item je Schulkind (0 = *gar nicht gut/sehr ungerne*, ..., 4 = *sehr gut/sehr gerne*) eingeschätzt. $d_{\text{korr}} = d_{\text{Post}} - d_{\text{Prä}}$.

Tabelle 4
Ergebnisse der Mehrebenenanalysen

	Fragestellung 1 (Kennenlernen)			Fragestellung 2 (soziale Akzeptanz)		
Prädiktoren	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>p</i>
Geschlecht B	0.12	0.11	.300	0.10	0.12	.395
Geschlecht U	−0.02	0.15	.873	−0.17	0.15	.241
Geschlecht B * U	1.98	0.09	< .001	2.46	0.10	< .001
Verhaltensprobleme B	−0.15	0.05	.005	−0.20	0.06	< .001
Verhaltensprobleme U	−0.10	0.07	.174	−0.12	0.07	.088
Verhaltensprobleme B * U	0.05	0.01	< .001	0.06	0.02	< .001
Lernprobleme B	−0.03	0.05	.511	−0.04	0.05	.497
Lernprobleme U	0.04	0.07	.518	0.05	0.07	.502
Lernprobleme B * U	0.03	0.01	.037	0.02	0.02	.180
Gruppe	0.01	0.17	.972	−0.21	0.17	.229
Messzeitpunkt	−0.16	0.04	< .001	−0.18	0.04	< .001
Gruppe * Messzeitpunkt	0.20	0.06	< .001	0.39	0.06	< .001
Zufallseffekte						
σ²	0.69			0.75		
τ ₀₀ (Beurteilte)	0.23			0.24		
τ ₀₀ (Urteilende)	0.43			0.40		
τ ₀₀ (Dyaden)	0.49			0.58		
ICC	.63			.62		
Modellvergleich						
<i>R</i> ² <i>m</i> / <i>R</i> ² <i>c</i>	.125 / .672			.172 / .686		
<i>AIC</i> / <i>BIC</i> / <i>Devianz</i>	11671 / 11777 / 11637			12068 / 12174 / 12034		
<i>p</i> (Chi–Quadrat–Test)	<.001 (vs. Kontrollvariablen)			<.001 (vs. Kontrollvariablen)		

Anmerkungen. U = Urteilende, B = Beurteilte.

Tabelle 5
Soziale Validität

	<i>M (SD)</i>
Das Kennenlernspiel hat mir Spaß gemacht.	3.28 (1.09)
Ich würde das Kennenlernspiel gerne weiterhin spielen.	3.11 (1.14)
Es war schön, persönliche Dinge von meinen Mitschüler:innen zu erfahren.	3.00 (1.04)
Ich kenne meine Mitschüler:innen nun besser.	3.00 (0.89)
Das Raten beim Kennenlernspiel hat Spaß gemacht.	3.47 (1.00)
Es war toll, beim Kennenlernspiel eine Belohnung zu bekommen.	3.06 (1.29)

Anmerkungen. Fragen wurden von den Kindern der Interventionsgruppe jeweils auf einem Likert-Item (0 = *stimmt gar nicht*, ..., 4 = *stimmt genau*) eingeschätzt.

inferenzstatistische Ergebnis jedoch nicht im Sinne der intendierten Wirkrichtung interpretiert werden. Eine mögliche Erklärung hierfür könnte sein, dass den Schüler:innen der Interventionsklassen aufgrund der Spielanlage bewusst geworden sein könnte, sich tatsächlich gegenseitig nicht so gut zu kennen, auch wenn sie im Rahmen des Spiels neue und persönliche Informationen über diese erhalten haben. Dieser Effekt könnte dadurch entstanden sein, dass die Kinder im Rahmen des Spiels bislang Unbekanntes über ihre Mitschüler:innen erfuhren und sich somit ihrer Unkenntnis bewusster wurden.

Die Frage, ob sich durch die Intervention die soziale Akzeptanz gegenüber den Mitschüler:innen erhöht, wird mit Zurückhaltung positiv beantwortet, da der gefundene Effekt gering ausfällt und durch den abfallenden Trend der Kontrollgruppe unterstützt wird. In Rücksprache mit den Klassenleitungen könnte der negative Trend der Kontrollgruppe dadurch entstanden sein, dass sich die Schüler:innen während der Untersuchung kurz vor den Sommerferien und somit auch vor dem anstehenden Schulwechsel befanden, was vielleicht die abnehmenden Wünsche, neben den anderen Kindern der eigenen Schulklasse zu sitzen, abschwächt haben könnte. In den Interven-

tionsklassen konnte dieser spekulierte Effekt abgeschwächt werden, hier zeigte sich eine positive Entwicklung im Vergleich von Prä- und Postmessung. Der intendierte Interventionseffekt geht mit bisherigen Hinweisen einher, dass die schulische Förderung sozialer Integration auf Basis der IC-Theorie (Allport, 1954) ein sinnvoller Ansatzpunkt sein könnte (Hank et al., 2023), auch wenn die konkreten Wirkmechanismen aufgrund der verschiedenen Facetten der Maßnahme sowie Effekte auf weitere Dimensionen der sozialen Integration (Koster et al., 2009) noch überprüft werden müssen.

Pädagogische Implikationen

Auch wenn die empirische Evidenz der Maßnahme für eine Implementationsempfehlung nicht hinreichend ist, bietet diese Lehrkräften dennoch einen Ansatz, die kontaktförderlichen Bedingungen der IC-Theorie (vgl. Tabelle 1) und insbesondere das Kriterium der Intimität zu adressieren, was in einer parallel fachlich ausgerichteten Unterrichtssituation wie dem Peer-Tutoring oder dem Kooperativen Lernen (Hank et al., 2023; Spilles et al., 2018; Weber & Huber, 2020) nur bedingt möglich ist. Von Nachteil ist, dass im Rahmen des Spiels keine Unterrichtsinhalte integriert werden können, was

eine langfristige Implementation in Schulklassen erschwert. Denkbar ist jedoch, dass das vorgestellte Spiel die Durchführung peer-gestützter Lernformate vorbereiten oder ergänzen könnte. In vergangenen Beiträgen wurde bereits darauf hingewiesen, dass solche flankierenden Maßnahmen (wie z. B. Trainings zum Geben guter Hilfestellungen) eine sinnvolle Ergänzung zum peer-gestützten Lernen sind, insbesondere für Schüler:innen mit Schwierigkeiten im Bereich des Sozialverhaltens (Spilles et al., 2018). Der spielerische und somit zwanglose Rahmen zum gegenseitigen Kennenlernen der vorgestellten Maßnahme könnte insbesondere für sozial ausgegrenzte Schüler:innen eine gute Vorbereitung der umfangreichen Kontakterfahrungen bei der Durchführung peer-gestützter Lernformate sein.

Limitationen und Forschungsperspektiven

Aufgrund des Pilotcharakters ergeben sich zahlreiche Limitationen der Studie. Perspektivisch müsste beispielsweise die Maßnahme unter anderem über einen längeren Zeitraum, mit unterschiedlichen Zielgruppen, mit größeren Stichproben, im Hinblick auf die Wirkung bzgl. verschiedener Dimensionen sozialer Integration und unter Berücksichtigung verschiedener Wirkmechanismen (bspw. mit und ohne Gruppenkontingenzverfahren) evaluiert werden. Außerdem wären die Akzeptanz und Wirksamkeit verschiedener Spielvarianten zu überprüfen. Aufgrund des deskriptiven Charakters der Fragen zur sozialen Validität lassen sich nur bedingt Aussagen über die tatsächliche Akzeptanz des hier vorgestellten Spiels treffen. Auch könnten verschiedene Spielvarianten gegenübergestellt werden um zu prüfen, welche spezifischen Komponenten das Spiel wirksam machen. Aufgrund der detaillierten Beschreibung der Intervention wäre es möglich und wünschenswert, dass diese oder modifizierte Versionen auch von anderen Forschungsgruppen unter Berücksichtigung der benannten Limitationen beleuchtet werden.

Gerade die Analyse unterschiedlicher Wirkfacetten wäre dabei von großer Relevanz. Intendiert war eine Fokussierung des Kriteriums der Intimität – möglicherweise sind jedoch andere Kriterien (bspw. eine gesteigerte positive Interdependenz durch das Gruppenkontingenzverfahren) ausschlaggebender für den Interventionserfolg als das gegenseitige Kennenlernen auf Basis der ausgewählten Fragen. Außerdem sollte berücksichtigt werden, dass trotz der Zielsetzung der Zwanglosigkeit, die über den spielerischen Charakter operationalisiert wurde, ein gewisser Zwang nicht abzusprechen ist, da die Umsetzung durch die Klassenleitung vorgegeben war. Dass die Schüler:innen angaben, ihre Mitschüler:innen nach der Intervention nicht besser zu kennen, jedoch besser sozial zu akzeptieren, wirft ebensolche Fragen auf und müsste perspektivisch differenzierter betrachtet werden.

Literatur

- Allport, G. W. (1954). *The Nature of Prejudice*. Addison-Wesley Publishing Company.
- Bates, D., Mächler, M., Bolker, B. M., & Walker, S. C. (2015). Fitting linear mixed-effects models using lme4. *Journal of Statistical Software*, 67, 1–48. <https://doi.org/10.18637/jss.v067.i01>
- Calero, M. D., Gómez-Pérez, M. M., & Sierra, S. M. (2017). Learning potential and executive functions in children in social exclusion: Using a mediational training programme. *Educational & Child Psychology*, 34. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2017.34.1.9>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Döpfner, U. (2019). *Der Zauber guter Gespräche: Kommunikation mit Kindern, die Nähe schafft*. Beltz.
- Feinman, S. (1992). Social Referencing and Conformity. In S. Feinman (Hrsg.), *Social referencing and the social construction of reality in infancy* (S. 229–268). Plenum Press.
- Garrote, A., Sermier Dessemontet, R., & Moser Opitz, E. (2017). Facilitating the social partici-

- pation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review*, 20, 12–23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001>
- Hank, C., Weber, S., & Huber, C. (2022). Potenziale des Kooperativen Lernens bei der Förderung sozialer Integration. Die Unterrichtsmethode des Integrationsförderlichen Kooperativen Lernens (IKL). *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91, 1–17. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art05d>
- Hank, C., Weber, S., & Huber, C. (2023). Die Rolle des Kooperativen Lernens bei der Förderung sozialer Integration: Eine Interventionsstudie. *Unterrichtswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s42010-023-00174-1>
- Huber, C. (2019). Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht. Sozialpsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88, 27–43. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2019.art06d>
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 117–140. <https://doi.org/10.1080/13603110701284680>
- Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33, 235–253. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424780>
- Kuznetsova, A., Brockhoff, P. B., & Christensen, R. H. B. (2017). lmerTest Package: Tests in linear mixed effects models. *Journal of Statistical Software*, 82, 1–26. <https://doi.org/10.18637/jss.v082.i13>
- Lemmer, G., & Wagner, U. (2015). Can we really reduce ethnic prejudice outside the lab? A meta-analysis of direct and indirect contact interventions. *European Journal of Social Psychology*, 45, 152–168. <https://doi.org/10.1002/ejsp.2079>
- Litow, L., & Pumroy, D. K. (1975). A brief review of classroom group-oriented contingencies. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(3), 341–347. <https://doi.org/10.1901/jaba.1975.8-341>
- Moreno, J. L. (1974). *Die Grundlagen der Soziometrie: Wege zur Neuordnung der Gesellschaft* (3. Aufl.). Westdeutscher Verlag.
- Nicolay, P., & Huber, C. (2021). Wie Schulleistung und Lehrkraftfeedback die soziale Akzeptanz beeinflussen: Ergebnisse einer Experimentalstudie. *Empirische Sonderpädagogik*, 13, 3–20. <https://doi.org/10.25656/01:23568>
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751–783. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.5.751>
- Piercy, M., Wilton, K., & Townsend, M. (2002). Promoting the social acceptance of young children with moderate-severe intellectual disabilities using cooperative-learning techniques. *American Journal of Mental Retardation*, 107(5), 352–360. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2002\)107<0352:PTSAOY>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2002)107<0352:PTSAOY>2.0.CO;2)
- Quarmley, M., Feldman, J., Grossman, H., Clarkson, T., Moyer, A., & Jarcho, J. M. (2022). Testing effects of social rejection on aggressive and prosocial behavior: A meta-analysis. *Aggressive Behavior*, 48, 529–545. <https://doi.org/10.1002/ab.22026>
- Schürer, S. (2020). Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung in der allgemeinen Grundschule – Ein Literaturreview. *Empirische Sonderpädagogik*, 12, 295–319. <https://doi.org/10.25656/01:21613>
- Spilles, M., Hagen, T., & Hennemann, T. (2018). Tutorielle Leseverfahren mit Grundschulkindern mit externalisierenden Verhaltensproblemen. *Empirische Sonderpädagogik*, 10, 39–71. <https://doi.org/10.25656/01:15960>
- Spilles, M., Huber, C., & Nicolay, P. (2024). Feedback-Memory: An approach to promoting the social acceptance of students rarely receiving positive teacher feedback. *Unterrichtswissenschaft*. <https://doi.org/10.1007/s42010-024-00194-5>
- Spilles, M., Huber, C., Nicolay, P., König, J., & Hennemann, T. (2023). Der Zusammenhang von Regeleinhaltung und Lehrkraftfeedback mit der sozialen Akzeptanz von Grundschulkindern. Eine empirische Analyse unter Berücksichtigung von Schulkind-Dyaden. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 141–160. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01138-4>

Syrjämäki, A. H., & Hietanen, J. K. (2019). The effects of social exclusion on processing of social information - A cognitive psychology perspective. *The British Journal of Social Psychology*, 58, 730–748. <https://doi.org/10.1111/bjso.12299>

Weber, S., & Huber, C. (2020). Förderung sozialer Integration durch Kooperatives Lernen – Ein systematisches Review. *Empirische Sonderpädagogik*, 12, 257–278. <https://doi.org/10.25656/01:21611>

Wentzel, K. R., Jablansky, S., & Scalise, N. R. (2021). Peer social acceptance and academic achievement: A meta-analytic study. *Journal of Educational Psychology*, 113, 157–180. <https://doi.org/10.1037/edu0000468>

Wullschleger, A., Garrote, A., Schnepel, S., Jaquiéry, L., & Moser Opitz, E. (2020). Effects of teacher feedback behavior on social acceptance in inclusive elementary classrooms: Exploring social referencing processes in a natural setting. *Contemporary Educational Psychology*, 60, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2020.101841>

AutorInnen Informationen

-  Markus Spilles
<https://orcid.org/0000-0002-9680-1237>
-  Corinna Hank
<https://orcid.org/0000-0002-2108-0543>
-  Christian Huber
<https://orcid.org/0000-0003-1793-4080>

Korrespondierender Autor

Markus Spilles
 Bergische Universität Wuppertal
 School of Education
 Institut für Bildungsforschung
 Gaußstraße 20
 D-42119 Wuppertal
spilles@uni-wuppertal.de

Erstmals eingereicht: 06.11.2025
 Überarbeitung eingereicht: 07.01.2026
 Angenommen: 19.01.2026

Offene Daten	Die Daten können bei Markus Spilles (spilles@uni-wuppertal.de) angefragt werden.
Offener Code	Der R-Code kann bei Markus Spilles (spilles@uni-wuppertal.de) angefragt werden.
Offene Materialien	Die Materialien können bei Markus Spilles (spilles@uni-wuppertal.de) angefragt werden.
Präregistrierung	Nein, die Studie wurde nicht im Vorfeld registriert.
Votum Ethikkommission	Aufgrund der Unbedenklichkeit der Studie wurde im Vorfeld kein Votum einer Ethikkommission eingeholt.
Finanzielle und weitere sachliche Unterstützung	Es gab keine finanziellen oder sachlichen Unterstützungen.
Autorenschaft	MS hat die Studie geplant und die Daten ausgewertet. MS und CHa haben das Manuskript geschrieben. CHu hat das Manuskript kommentiert und Hinweise zur Verbesserung gegeben.
KI und generative Modelle	Es wurden keine generativen Modelle eingesetzt.

Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Nadine Poltz, Anna Seifart, Katrin Böhme, Oliver Wendt & Antje Ehlert

Universität Potsdam

Zusammenfassung

Über das Belastungs- und Beanspruchungserleben von Lehrkräften an Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt Geistige Entwicklung (SPS GE) ist nur wenig bekannt. Die Ergebnisse anderer Schularten lassen sich auf Grund der schulformspezifischen Bedingungen (z. B. kleine Lerngruppen, sehr heterogene Unterstützungsbedarfe der Schüler:innen) nur eingeschränkt übertragen. Ziel der Studie ist daher die Untersuchung, (1.) welche Belastungsfaktoren von Lehrkräften an diesen Schulen wahrgenommen werden und inwiefern diese mit einer unterschiedlich ausgeprägten Beanspruchung einhergehen. Daneben soll der Frage nachgegangen werden, (2.) in welchem Zusammenhang Lehrkraftkooperationen mit Beanspruchungserleben stehen und (3.) welche Rolle die Qualifikation der Lehrkräfte in diesem Zusammenhang spielt. Hierfür wurden 160 Lehrkräfte an Schulen mit SPS GE (79% weiblich; 39% Seiten- bzw. Quereinstieg) zu ihren beruflichen Belastungen in den Bereichen Schulleitung, Eltern und Schüler:innen sowie zur erlebten Beanspruchung und zum Ausmaß kooperativer Aktivitäten im Kollegium befragt. Es zeigte sich, dass elternbezogene Belastungen von jeder dritten und schüler:innenbezogene Belastungen von etwa jeder fünften Lehrkraft wahrgenommen wurden. Von schulleitungsbezogenen Belastungen berichtete nur jede zehnte Lehrkraft. Mittels einer Mehrebenenregressionsanalyse und unter Kontrolle des Alters, des Geschlechts und der Arbeit in Voll-/Teilzeit konnten lediglich schüler:innen- und schulleitungsbezogene Belastungsfaktoren sowie der Abschluss der Lehrkräfte, nicht jedoch elternbedingte Faktoren oder kollegiale Kooperationen Unterschiede im Beanspruchungserleben erklären. Dabei gingen höher ausgeprägte Belastungen im Bereich Schüler:innen und Schulleitung und ein regulärer Lehramtseinstieg (im Vergleich zum Seiten- bzw. Quereinstieg) mit einer höher erlebten Beanspruchung einher. Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der besonderen Bedingungen an Schulen mit SPS GE diskutiert.

Schlüsselwörter: Belastung, Beanspruchung, sonderpädagogischer Schwerpunkt Geistige Entwicklung, Lehrkräfte, Quer- und Seiteneinstieg

Stress and strain of teachers at schools with special educational needs

Abstract

Little is known about stress and strain experienced by teachers in schools with special educational needs for intellectual development (SPS GE). Findings from other school types can only be transferred to a limited extent due to the specific conditions of these schools (e.g., small learning group sizes, highly heterogeneous student needs). The present study therefore aimed to examine (1) which stress factors are perceived by teachers in these schools and how these are associated with perceived strain. In addition, the study investigated (2) the relationship between teacher collaboration and perceived strain, and (3) the role of teachers' professional qualifications in this context. A total of 160 teachers working in SPS GE schools (79% female; 39% alternatively qualified) were surveyed regarding occupational stress factors related to school leadership, parents, and students, as well as their perceived strain and the extent of collaborative activities. Results showed that one in three teachers reported parent-related stress, and about one in five reported student-related stress. Stress related to school leadership was reported by only one in ten teachers. A multilevel regression analysis controlling for age, gender, and full- vs. part-time employment revealed that only student- and leadership-related stressors, as well as teachers' entry pathway into the profession, explained differences in perceived strain. Specifically, higher student- and leadership-related stress and having completed a traditional teacher education program (compared to lateral entry) were associated with higher levels of perceived strain. The findings are discussed in light of the particular working conditions in SPS GE schools.

Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Schulen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Die Schüler:innenschaft mit sonderpädagogischem Schwerpunkt Geistige Entwicklung (kurz SPS GE) stellt in Bezug auf Leistungsfähigkeit, Kompetenzen und des notwendigen Pflege- und Unterstützungsbedarfes eine heterogene Gruppe dar (z. B. Kannevischer & Wagner, 2014; Kultusministerkonferenz, 2021; Müller et al., 2020). Vor diesem Hintergrund sind die Rahmenlehrpläne im SPS GE weniger präzise spezifiziert als jene allgemeinbildender Schulen. Lehrkräfte verfügen dadurch über einen größeren pädagogischen Gestaltungsspielraum, wodurch Auswahl, Gestaltung und unterrichtliche Qualität der Lerngegenstände maßgeblich in ihrer Verantwortung liegen (Zentel & Froschauer, 2022). Ein wichtiger Faktor, der mit Unterrichtsqualität, motivationalen und leistungsbezogenen Schüler:innenergebnissen in Verbindung gebracht wird, ist das

individuelle Beanspruchungserleben der Lehrkräfte (z. B. Braun et al., 2019; Klusmann et al., 2006, 2022).

Um zu erklären, wie aus objektiven, berufsbedingten Anforderungen (*Belastungen*) eine *Beanspruchung*, d. h. eine individuelle belastungsbedingte Reaktion wird (Scharenberg & Rollett, 2013, S. 129), wird ein individueller Bewertungsprozess angenommen, der die Ressourcen und Coping-Strategien berücksichtigt (Böhm-Kasper et al., 2001; Lazarus, 1995; Rudow, 1995). Eine häufig herangezogene kurzfristige belastungsbedingte Reaktion ist die *psychophysische Beanspruchung*, d. h. die psychische und subjektiv erlebte Anspannung (Rudow, 1995). Integrative Rahmenmodelle gehen davon aus, dass Beanspruchung aus dem Zusammenspiel verschiedener Belastungsfaktoren und individueller Ressourcen entsteht (vgl. Cramer et al., 2018). Befunde zeigen, dass insbesondere soziale Interaktionen und Emotionsarbeit im schulischen Alltag als psychisch beanspruchend erlebt werden (z. B. Darius et al., 2016; Squillaci & Hofmann,

2021; Van Dick & Wagner, 2001), wobei vor allem Belastungen im Zusammenhang mit Schüler:innen ($r = .18$ bis $.50$), Eltern ($r = .27$) und der Schulleitung ($r = .32$) mit emotionaler Erschöpfung – einer langfristigen Folge berufsbedingter Belastungen – assoziiert sind (Darius et al., 2016).

Lehrkräfte von Schüler:innen mit SPS GE werden jedoch nur selten fokussiert. Häufig werden sie mit Förderschullehrkräften anderer sonderpädagogischer Schwerpunkte gemeinsam betrachtet (z. B. Robert Bosch Stiftung, 2024; Seibt et al., 2016). Ein qualitativer Vergleich arbeitsbedingter Anforderungsprofile zeigt, dass Förderschullehrkräfte zum Teil über andere berufliche Anforderungen berichten (z. B. der Umgang mit Gefährdungssituationen) als Lehrkräfte im Regelschulbereich, gleichzeitig aber über eine positive, wertschätzende Haltung ihren Schüler:innen gegenüber verfügen (Weiß et al., 2013). Ein aktueller Vergleich deutscher Grund-, Sekundar- und Förderschullehrkräfte mittels Fragebogen konnte keinen Unterschied in der emotionalen Erschöpfung finden (Klusmann et al., 2023). In einer sächsischen Studie berichteten Oberschul- und Gymnasialschullehrkräfte tendenziell häufiger über emotionale Erschöpfung, als Grund-, Berufs- und Förderschullehrkräfte, die sich in ihren Ausprägungen nicht unterschieden (Seibt et al., 2016). Lehrkräfte an Schulen mit SPS GE stehen jedoch vor strukturellen Besonderheiten, die sich von denen von Lehrkräften an Regelschulen unterscheiden. So werden alle Schulen mit SPS GE im Bundesland Brandenburg als Ganztagschulen geführt. Lehrkräfte unterrichten meist in kleinen Klassen (Amstad et al., 2023) mit durchschnittlich einer weiteren Lehrperson (Poltz et al., 2025) und sind speziell an die besonderen Bedürfnisse der Schüler:innen mit einem dauerhaften Unterstützungsbedarf in verschiedenen Entwicklungsbereichen ausgerichtet, der über rein schulisches Lernen hinausgeht und die Förderung lebensweltbezogener Kompetenzen hervorhebt (Kultusministerkonferenz, 2021). Hinzu

kommen populationsspezifische Charakteristika, zu denen unter anderem komplexe und Mehrfachbehinderungen und erhöhte Komorbiditäten (z.B. Stereotypien, psychische Auffälligkeiten) zu zählen sind. Eine schweizerische Untersuchung mit 283 Lehrkräften an Schulen mit SPS GE zeigt, dass die überwiegende Mehrheit ein eher unauffälliges Beanspruchungserleben zeigt (Amstad et al., 2023). Neben schulischen Kontextbedingungen sind in einer weiteren schweizerischen Studie mit Förderschullehrkräften an inklusiv und exklusiv arbeitenden Schulen vor allem die Beziehung zu den Eltern ($\eta^2 = .03$), zum Kollegium ($\eta^2 = .02$) und zu den Schüler:innen ($\eta^2 = .02$) mit emotionaler Erschöpfung assoziiert (Squillaci & Hofmann, 2021). Diese Befunde legen nahe, dass zentrale interaktionale Belastungsfaktoren für Förderschullehrkräfte bedeutsam sind.

Die bisherige Forschung fokussierte vor allem langfristige Beanspruchungsfolgen. Unklar bleibt, (1.) welche konkreten Arbeitsbedingungen Lehrkräfte an Schulen mit SPS GE als belastend wahrnehmen und wie diese mit der kurzfristigen Beanspruchungsreaktion, d. h. der psychophysischen Anspannung zusammenhängen. Da insbesondere soziale Interaktionen und Emotionsarbeit im schulischen Alltag als psychisch beanspruchend erlebt werden (z. B. Darius et al., 2016; Squillaci & Hofmann, 2021), werden Belastungen im Zusammenhang mit Schüler:innen, Eltern und der Schulleitung fokussiert. Im Sinn der skizzierten Modelle (Böhm-Kasper et al., 2001; Cramer et al., 2018; Rudow, 1995) wird ein positiver Zusammenhang zwischen der subjektiven Wahrnehmung dieser Belastungsfaktoren und der psychophysischen Beanspruchung angenommen.

Lehrkraftkooperation und Beanspruchungserleben

Kooperationen im Kollegium werden in der Forschung zum Wohlbefinden von Lehrkräften häufig in den Kontext sozialer Unterstüt-

zungen eingeordnet (Fussangel & Dizinger, 2014; Hascher & Waber, 2021; Scharenberg & Rollett, 2013), welche als wesentliche Faktoren zur Bewältigung arbeitsbedingter Belastungen zählen (Schaarschmidt, 2005; Schaarschmidt & Kieschke, 2013; Scharenberg & Rollett, 2013; Talmor et al., 2005). Die Ergebnisse des Deutschen Schulbarometers zeigen einen geringen, signifikant negativen Zusammenhang zwischen der Häufigkeit kollegialer Kooperationen und der emotionalen Erschöpfung (Robert Bosch Stiftung, 2024). Gräsel et al. (2006) differenzieren drei Formen der Lehrkraftkooperationen, die sich in der Intensität der Zusammenarbeit unterscheiden: Austausch, arbeitsteilige Kooperation (im weiteren Verlauf als Arbeitsteilung betitelt) und Kokonstruktion (für eine aktualisierte Begriffsbestimmung kokonstruktiver Kooperation s. Grosche et al., 2020). Muckenthaler et al. (2019) fanden, dass Lehrkräfte, die einem Cluster häufig kooperierender Personen angehörten, deutlich weniger belastungsbedingte Reaktionen zeigten als Personen, die weniger komplexe Formen der Zusammenarbeit nutzten (vor allem auf Austausch basierend) und zudem weniger häufig kooperierten. Eine differenzierte Analyse der drei Formen zeigt zudem, dass lediglich die intensivste Form der Kooperation, der Kokonstruktion, d. h. die „gemeinsame, zyklische, intensive und interdependente Aushandlung und Reflexion von Innovationen und ihren Konkretisierungen“ (Grosche et al., 2020, S. 467) negativ in geringer Effektstärke ($r = -.15$ bzw. $-.22$) mit dem Beanspruchungserleben von Ganztagschullehrkräften einhergeht (Dizinger et al., 2011; Fussangel & Dizinger, 2014).

Weitere Forschung zeigt jedoch auch, dass die Arbeit im Team dann als belastend wahrgenommen wird, wenn auf struktureller Ebene eine mangelnde Aufgabenteilung oder Zeitmangel für Absprachen herrschen und zum anderen auf emotionaler und sozialer Ebene die Lehrkräfte nur bedingt konfliktfähig sind (Hedderich & Hecker, 2009). Dies scheint insbesondere auf Koopera-

tionen zuzutreffen, die eine intensive Zusammenarbeit erfordern (Arndt & Werning, 2013). Vor dem Hintergrund, dass Lehrkräfte an Schulen mit SPS GE durchschnittlich zu zweit in der Lerngruppe arbeiten, soll die Studie (2.) die Frage klären, in welchem Zusammenhang die Häufigkeit der Lehrkraftkooperationen unterschiedlicher Intensität (Austausch, Aufgabenteilung und Kokonstruktion) mit der Wahrnehmung von Belastungsfaktoren einerseits und der psychophysischen Beanspruchung andererseits stehen. Es wird auch für Lehrkräfte an Schulen mit SPS GE angenommen, dass eine häufigere Kooperation mit einem geringer wahrgenommenen Beanspruchungserleben einhergeht. Dabei werden gemäß Dizinger et al. (2011) und Fussangel und Dizinger et al. (2014) die höchsten Zusammenhänge für die Kokonstruktion erwartet.

Unterschiede im Belastungs- und Beanspruchungserleben von Lehrkräften in Abhängigkeit ihres Abschlusses

Aktuell sind an Schulen im Bundesland Brandenburg 15% aller Lehrkräfte sogenannte *Seiten- bzw. Quereinsteiger:innen* (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2023). Darunter sind Lehrkräfte zu verstehen, die ohne Lehramtsstudium in den Schuldienst einsteigen (Lucksnat et al., 2022). Vor allem an Schulen mit SPS GE ist der Anteil an Seiten- und Quereinsteiger:innen mit 33% sehr hoch (Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, 2023). Trotz der zunehmenden Bedeutung von Seiten- und Quereinsteiger:innen im Schuldienst liegen zum Belastungs- und Beanspruchungserleben dieser Personengruppe bisher nur wenige Befunde vor. So zeigen aktuelle Ergebnisse des Deutschen Schulbarometers (Robert Bosch Stiftung, 2024) geringere Erschöpfungsraten von Lehrkräften im Seiten- bzw. Quereinstieg (für keinen Unterschied bei Oberschullehrkräften s. Lucksnat et al., 2022). Inwiefern diese Ergebnisse sich auch auf Lehrkräfte an Schulen

mit SPS GE übertragen lassen, soll eine (3.) weitere Frage dieser Arbeit sein. Es wird angenommen, dass Lehrkräfte im Seiten- bzw. Quereinstieg an Schulen mit SPS GE ein geringeres Beanspruchungserleben zeigen als grundständig qualifizierte Lehrkräfte.

Methode

Untersuchungsablauf und Stichprobenbeschreibung

Die Studie ist Teil einer größeren Querschnittserhebung (Böhme et al., 2025), die die schulischen Rahmenbedingungen und die pädagogische Praxis an Schulen mit dem SPS GE im Bundesland Brandenburg untersuchte. In die Erhebung wurden alle 30 Schulen in öffentlicher Trägerschaft dieses SPS des Bundeslandes Brandenburg einbezogen. Die Schulleitungen wurden gebeten, Flyer und Informationsschreiben an die Lehrkräfte ihrer Schulen weiterzuleiten. Auf diesem Weg wurden insgesamt $N = 864$ Lehrkräfte zur Teilnahme eingeladen. Die Datenerhebung erfolgte mittels Online-Fragebogen im Oktober und November 2022. Eine Stichprobe von 160 Lehrkräften (78,8% weiblich, 20,6% männlich, 0,6% divers) aus 27 Schulen nahm an der Erhebung teil. Dies ergibt eine Ausschöpfungsquote von 18,5%. Davon gaben 86,3% an, in Vollzeit zu arbeiten und 39,4% Seiten- bzw. Quereinsteiger:in zu sein, was nahezu der Quote in der angefragten Stichprobe von 35,4% entspricht. Etwa die Hälfte der befragten Personen gab zudem an, 31 bis 40 Jahre (26,3%) oder 41 bis 50 Jahre alt zu sein (23,1%), ein weiteres Drittel (38,8%) gab an, 51 bis 60 Jahre alt zu sein. 3,8% gaben an, zwischen 20 und 30 Jahre, 8,1% über 60 Jahre alt zu sein.

Messinstrumente

Berufliche Belastungen und psychophysische Beanspruchung wurden in Anlehnung an Skalen der Studie *Kompetenzen und Ein-*

stellungen von Schülerinnen und Schülern – Jahrgangsstufe 4 (KESS 4) erhoben (Bos et al., 2016). Die Auswahl der Skalen sowie notwendige Itemkürzungen und Anpassungen der Skalierung (vierstufige Likertskala: 1 = „trifft nicht zu“ bis 4 = „trifft genau zu“) erfolgten theoriegeleitet und waren dem Umstand geschuldet, dass die Studie Teil einer umfangreicheren Querschnittserhebung mit mehreren Fragestellungen war. Die verwendeten Items können dem elektronischen Supplement ESM1 entnommen werden. Aus Mangel an normierten Schwellenwerten wurden zur weiteren Beschreibung des Belastungserlebens analog zu Richter und Pant (2016) die Antwortkategorien „trifft eher zu“ und „trifft genau zu“ als Zustimmung zusammengefasst und entsprechend Werte oberhalb des theoretischen Skalenmittels von 2.5 als wahrgenommene Belastung gewertet.

Berufliche Belastungsfaktoren

Als berufliche Belastungen wurden (1.) *schulleitungsbezogene Belastungen* (drei Items, $\alpha = .89$), (2.) *schüler:innenbezogene Belastungen* (zwei Items; $\alpha = .74$) und (3.) *elternbezogene Belastungen* (drei Items, $\alpha = .76$) erhoben. Zur Erfassung schüler:innenbezogener Belastung gingen auf Grund mangelnder Trennschärfe bzw. unzureichender Ladungen in der konfirmatorischen Faktorenanalyse lediglich zwei Items in die Analyse ein.

Psychophysische Beanspruchung

Vier Items der entsprechenden Skala wurden herangezogen. Der Wert für Cronbachs Alpha lag bei $\alpha = .89$. Die drei Dimensionen beruflicher Belastungsfaktoren und die psychophysische Beanspruchung ließen sich erwartungsgemäß mit sehr gutem Modellfit voneinander trennen ($\chi^2(59) = 68.69$, $p = .182$, RMSEA = .032 [90 %-CI: .000 - .061], CFI = .99) und luden signifikant und in bedeutsamer Höhe auf den vier Dimensionen.

Häufigkeit kooperativer Aktivitäten im Kollegium

Die Lehrkräfte wurden gebeten, auf einer vierstufigen Likertskala (1 = „*nie oder sehr selten*“; bis 4 = „*fast immer oder immer*“) Aktivitäten der Skalen (1.) Austausch (sieben Items, $\alpha = .91$, z.B. „Im Kollegium tauschen wir Materialien aus“), (2.) Arbeitsteilung (drei Items, $\alpha = .89$, z.B. „Wir sprechen uns fachbezogen ab, wie wir gemeinsam einzelne Schüler:innen fördern können“) und (3.) Kokonstruktion (vier Items, $\alpha = .82$, z.B. „Wir arbeiten in unserer Schule intensiv in fachbezogenen Teams zusammen“) einzuschätzen (in Anlehnung an Lenkeit et al., 2022).

Analysestrategie

Zur Untersuchung der Zusammenhänge zwischen den wahrgenommenen Belastungsfaktoren, der Häufigkeit von Kooperationshandlungen im Kollegium und der psychophysischen Beanspruchung werden zunächst Korrelationen zwischen den Variablen berechnet. Nur eine Person gab auf die Frage nach dem Geschlecht divers an. Diese wird bei allen Analysen, die das Geschlecht einschließen, ausgeschlossen. In einem zweiten Schritt werden Mehrebenenregressionsmodelle in MPLUS (Version 8) mit psychophysischer Beanspruchung als abhängige Variable gerechnet. Die mehrebenenanalytische Betrachtung begründet sich darin, dass Lehrkräfte einer Schule systematisch ähnlichen Bedingungen ausgesetzt sind, welche auf die psychophysische Beanspruchung wirken und folglich die Ergebnisse systematisch verzerren könnten (Geisser, 2011). Die Schulzugehörigkeit wird als Clustervariable auf Level zwei definiert. Vier Personen werden wegen mangelnder Schulzuordnung, zwei weitere wegen fehlenden Werten in den Prädiktorvariablen ausgeschlossen. Die Mehrebenenregressionsanalyse beruht folglich auf $n = 155$ Lehrkräften aus 27 Schulen ($M = 5,74$ Lehrkräfte pro Schule, Range: 1–17). Ein Nullmodell ergab eine

Intraklassenkorrelation von .094. Dies zeigt, dass 9,4% der Varianz im Beanspruchungserleben auf Unterschiede zwischen Schulen zurückzuführen sind und rechtfertigt die Anwendung einer mehrebenenanalytischen Regression. Das Alter der Lehrpersonen, das Geschlecht und die Arbeit in Voll- bzw. Teilzeit werden als Kontrollvariablen aufgenommen (vgl. Amstad et al., 2023). Zusätzlich werden die drei Skalen beruflicher Belastungsfaktoren, die drei Skalen der Kooperationsaktivitäten und die Variable Seiten- bzw. Quereinstieg als Level-1 Variablen aufgenommen. Die Standardfehler der Parameterschätzung werden über das robuste Maximum-Likelihood-Verfahren geschätzt, das auch bei leichten Abweichungen von der Normalverteilung robuste Standardfehler liefert. Die dargestellten Ergebnisse beruhen auf einem Random-intercept-fixed slopes-Modell, das im Vergleich zu einem erweiterten Modell mit zufällig variierenden Steigungskoeffizienten je Schule günstigere Informationskriterien aufwies (AIC = 313.62, BIC = 353.18 vs. AIC = 336.93, BIC = 413.01). Zusätzlich zeigte sich unter Schätzung der Random Slopes, dass weder die Varianzen der beruflichen Belastungsfaktoren noch der Kooperationsskalen signifikant zwischen den Schulen variieren. Die Überprüfung auf Multikollinearität der Level-1 Variablen ergab unkritische VIF-Werte (maximal 2.3), sodass von keiner bedeutsamen Verzerrung der Regressionskoeffizienten auszugehen ist.

Ergebnisse

(Wahrnehmung von) Belastungsfaktoren, kooperative Aktivitäten und psychophysische Beanspruchung der Lehrkräfte an Schulen mit SPS GE

Die deskriptiven Statistiken der erhobenen Variablen sind in Tabelle 1 dargestellt. Die Lehrkräfte zeigten im Mittel die höchsten Zustimmungsraten in Bezug auf elternbezogene Belastungen, die geringsten bezüg-

lich schulleitungsbezogener Belastungen. Alle Mittelwertsunterschiede zwischen den drei Skalen beruflicher Belastungen sind mit $p < .05$ signifikant. Eine Betrachtung der Kooperationshäufigkeiten zeigt, dass die von Lehrkräften am häufigsten angegebene Form die Arbeitsteilung ist. Die geringsten Zustimmungsraten erfuhr die Kokonstruktion. Auch bezüglich der Häufigkeit kooperativer Aktivitäten sind alle Mittelwertsunterschiede mit $p < .05$ signifikant.

Die Anzahl an Personen (in Prozent), die die erfragten beruflichen Faktoren als belastend wahrnahm bzw. über eine psychophysische Beanspruchung berichtete, ist in Abbildung 1 dargestellt. Es zeigte sich, dass lediglich 11% der Lehrkräfte über schulleitungsbezogene Belastungen berichteten. Deutlich mehr Lehrkräfte (22%) berichteten von schüler:innenbezogenen Belastungen. Durch elternbezogene Faktoren fühlte sich ein Drittel der befragten Lehrkräfte belastet. Knapp ein Drittel der Lehrkräfte gab zudem an, sich erhöht beansprucht zu fühlen. Die Zustimmungsraten auf Einzelitemebene können im Supplement Tabelle ESM1 eingesehen werden.

Die Bedeutung von Belastungsfaktoren und Kooperationsaktivitäten für das Beanspruchungserleben

Die Interkorrelationen aller Variablen sind in Tabelle 2 dargestellt. Die drei Skalen beruflicher Belastungen korrelierten signifikant positiv mit der psychophysischen Beanspruchung und signifikant negativ mit den erfragten kooperativen Aktivitäten. Schulleitungsbezogene Belastungen korrelierten weder mit schüler:innen- noch mit elternbezogenen Belastungen, hingen jedoch mäßig negativ mit den kooperativen Aktivitäten zusammen. Schüler:innen- und elternbezogene Belastungen standen in mäßigem Zusammenhang zueinander, zeigten jedoch keine bedeutsamen Korrelationen zu kooperativen Aktivitäten. Die psychophysische Beanspruchung hing gering bis mäßig negativ mit den kooperativen Akti-

vitäten zusammen. Von den erfassten Kontrollvariablen korrelierte ausschließlich das Geschlecht mäßig negativ mit psychophysischer Beanspruchung (d. h. Frauen geben eine höhere psychophysische Beanspruchung an) und das Alter mäßig positiv mit elternbezogenen Belastungen und der Häufigkeit kooperativer Aktivitäten.

Unter Kontrolle der Schulzugehörigkeit als Clustervariable zeigt sich in der Mehrebenenregressionsanalyse, dass schüler:innen- und schulleitungsbezogene Belastungen sowie die Variable des Seiten- bzw. Quereinstiegs einen signifikanten Anteil an Varianz psychophysischer Beanspruchung aufklären konnten (siehe Tabelle 3). Seiten- bzw. Quereinstieg ging mit einer geringeren psychophysischen Beanspruchung einher. Sowohl die drei Skalen kooperativer Aktivitäten als auch die weiteren erhobenen Kontrollvariablen waren darüber hinaus nicht erklärungs wirksam. Das Modell erklärte 34,4% der Varianz auf Individualebene.

Ein vergleichender Blick in die drei Skalen beruflicher Belastungen offenbart keine signifikanten Unterschiede zwischen Lehrkräften im Seiten- bzw. Quereinstieg und grundständig qualifizierten Lehrkräften (siehe Abbildung 2). Seiten- und Quereinsteiger:innen fühlten sich im Vergleich zu grundständig qualifizierten Lehrkräften jedoch signifikant weniger psychophysisch beansprucht: $t(158) = 1.91, p = .029, d = 0.31$.

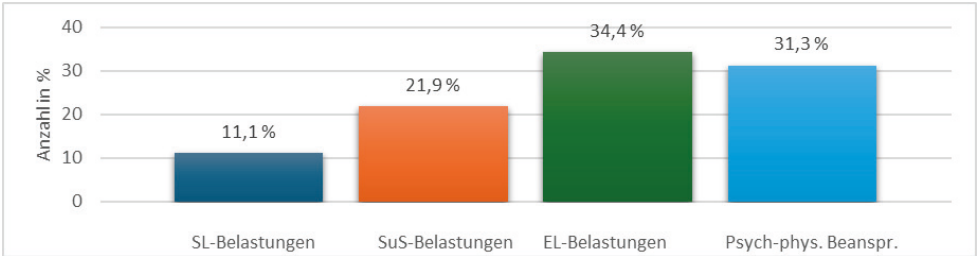
Diskussion

Ziel der vorliegenden Studie war die Untersuchung des Belastungs- und Beanspruchungserlebens von Lehrkräften an Schulen mit SPS GE. Im Fokus standen die Bedeutung wahrgenommener beruflicher Belastungsfaktoren, die Häufigkeit kooperativer Aktivitäten im Kollegium und der Einstieg in den Lehrkraftberuf als Seiten- bzw. Quereinsteiger:in für die psychophysische Beanspruchung der Lehrkräfte als kurzfristige belastungsbedingte Reaktion.

Tabelle 1
Deskriptive Statistiken erhobener Skalen (N = 160)

Variable	M	SD	Range	Schiefte
Schulleitungsbezogene Belastung	1.57	0.71	1-4	1.21
Schüler:innenbezogene Belastung	2.16	0.87	1-4	0.45
Elternbezogene Belastung	2.24	0.76	1-4	0.21
Psychophysische Beanspruchung	2.14	0.77	1-4	0.30
Kooperation - Austausch	2.49	0.73	1.14-4	0.43
Kooperation - Arbeitsteilung	2.79	0.85	1-4	-0.20
Kooperation - Kokonstruktion	2.04	0.68	1-4	0.19

Abbildung 1
Darstellung der Anteile an Lehrkräften (in Prozent), die sich durch die erfragten beruflichen Faktoren belastet und psychophysisch beansprucht fühlt.



Anmerkung: SL-Belastungen = Schulleitungsbezogene Belastungen, SuS-Belastungen = Schüler:innenbezogene Belastungen, EL-Belastungen = Elternbezogene Belastungen, Psych-phys. Beanspr. = Psychophysische Beanspruchung

Tabelle 2
Interkorrelationen erhobener Variablen (N = 160)

Variable	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Geschlecht ¹	-.16*	-.25**	-.09	.03	-.11	.02	-.17*	.04	.02	.13
2 Vollzeit ²		.09	.10	.01	-.03	.04	.10	-.10	-.04	-.08
3 Alter			.15	-.03	.12	.22**	.06	.21**	.22**	.30***
4 Seiten-/Quereinstieg ³				<.01	.07	.09	.15	-.14	-.13	-.02
5 Schulleitungsbezogene Belastung					.04	.10	.38***	-.44***	-.34***	-.37***
6 Schüler:innenbezogene Belastung						.39***	.39***	-.10	-.10	-.06
7 Elternbezogene Belastung							.22**	-.16*	-.11	.01
8 Psychophysische Beanspruchung								-.37***	-.27***	-.28***
9 Kooperation - Austausch									.62***	.61***
10 Kooperation - Arbeitsteilung										.68***
11 Kooperation - Kokonstruktion										

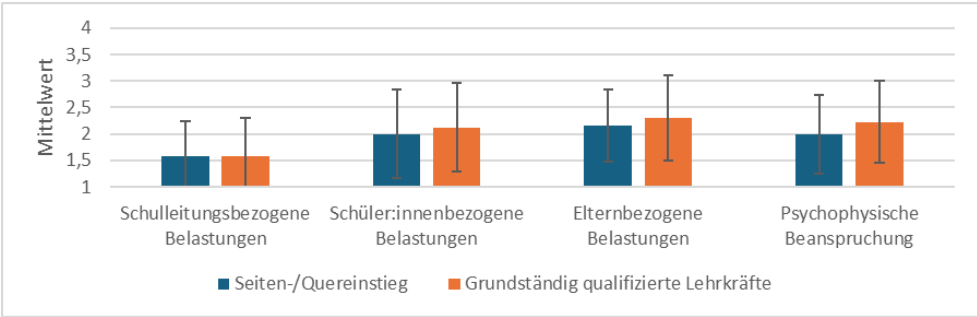
Anmerkung. *** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$; ¹ 1 = weiblich, 2 = männlich, $n = 159$;
² 1 = Vollzeit, 2 = Teilzeit; ³ 1 = Seiten-/Quereinstieg, 2 = Grundständig qualifizierter Lehramtseinstieg.

Tabelle 3
Ergebnisse der Mehrebenenregressionsanalyse (Random-Intercept-Modell) mit psychophysischer Beanspruchung als abhängige Variable ($n = 155$ Lehrkräfte auf Level 1; 27 Schulen auf Level 2).

Parameter	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>p</i>
Prädiktor (Level 1)				
Geschlecht ¹	-0.13	0.14	-.07	.367
Vollzeit ²	0.14	0.19	.07	.482
Alter ³	< 0.01	0.05	< .01	.998
Schulleitungsbezogene Belastung	0.31	0.05	.31	<.001
Schüler:innenbezogene Belastung	0.28	0.07	.32	<.001
Elternbezogene Belastung	0.06	0.06	.06	.342
Kooperation - Austausch	-0.15	0.10	-.15	.107
Kooperation - Arbeitsteilung	0.05	0.09	.06	.541
Kooperation - Kokonstruktion	-0.07	0.10	-.06	.513
Seiten-/Quereinstieg ⁴	0.21	0.08	.14	.015
Varianzkomponenten				
Between (Level 2)	0.05	0.03	--	.099
Within (Level 1)	0.34	0.06	--	<.001

Anmerkung. ¹ 1 = weiblich, 2 = männlich; ² 1 = Vollzeit, 2 = Teilzeit; ³ 1 = Seiten-/Quereinstieg, 2 = Grundständig qualifizierter Lehramtseinstieg

Abbildung 2
Mittelwerte mit Fehlerindikatoren (Standardabweichung) der drei Skalen beruflicher Belastungen und der psychophysischen Beanspruchung von Lehrkräften im Seiten- bzw. Quereinstieg und grundständig qualifizierten Lehrkräften ($n = 160$).



Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften an Schulen mit SPS GE

Die Ergebnisse zeigen, dass nahezu ein Drittel der Befragten sich erhöht beansprucht fühlte, während die Mehrheit der Lehrkräfte keine Anzeichen kurzfristiger Beanspruchungsfolgen angab. Ein deskriptiver Vergleich mit der KESS-4 Studie deutet darauf hin, dass die Lehrkräfte an Schulen

mit SPS GE im Vergleich zu den Hamburger Primarstufenlehrkräften eine geringere Beanspruchung erleben. Auch Amstad und Kolleg:innen (2023) fanden für langfristige Beanspruchungsfolgen in einer schweizerischen Stichprobe ein unauffälliges Beanspruchungserleben von Lehrkräften an Schulen mit dem SPS GE

Den Hauptbelastungsfaktor stellten die Eltern der Schüler:innen mit SPS GE dar. So-

wohl schulleitungs- als auch schüler:innen-bezogene Belastungsfaktoren wurden von deutlich weniger Lehrkräften wahrgenommen. Dies steht im Kontrast zu Befunden aus allgemeinen Schulen, in dem schulleitungsbezogene Faktoren als sehr viel belastender wahrgenommen zu werden scheinen als eltern- oder schüler:innenbezogene Faktoren. Eine mögliche Erklärung für diesen Unterschied könnte in unterschiedlichen schulstrukturellen Bedingungen liegen. So lernen an Schulen mit SPS GE deutlich weniger Schüler:innen gemeinsam in einer Lerngruppe als an Regelschulen (Amstad et al., 2023). Daneben weichen die unterschiedlichen Zielstellungen zwischen den beiden Schulformen voneinander ab (Seifart & Wendt, 2025). Diese Besonderheiten in der Zielausrichtung führen möglicherweise dazu, dass Schulleitungen an Schulen mit SPS GE den Lehrkräften mehr individuelle Freiheiten in Bezug auf die Gestaltung von Unterricht und pädagogisch gelenkter Betreuungszeit geben als Schulleitungen an allgemeinbildenden Schulen.

Obwohl elternbezogene Faktoren die höchsten Zustimmungsraten erfuhren, klärten sie in der Mehrebenenregressionsanalyse keine eigenständige Varianz auf. Dies deutet darauf hin, dass wahrgenommene Belastungen nicht automatisch mit einer kurzfristigen Beanspruchung einhergehen. Ein Blick in die Einzelitems zeigt, dass bestimmte Aspekte der Elternarbeit sehr wohl als belastend erlebt werden. So empfanden 52,5% der Lehrkräfte es als belastend, wenn die Eltern sich nicht für die individuelle Entwicklung ihrer Kinder interessierten und 40,3% berichteten unrealistische Erwartungen der Eltern als belastend. Dies bestätigen auch die qualitativen Ergebnisse des Projektes (Wendt & Sliwinski, 2025), wonach Schulleitungen und Lehrkräfte mangelndes elterliches Interesse als Herausforderung beim Gelingen der Elternarbeit angaben.

Der fehlende Beitrag an aufgeklärter Varianz hinsichtlich der kurzfristigen psychophysischen Beanspruchung steht jedoch im Kontrast zu regressionsanalytischen Be-

funden langfristiger Beanspruchungsfolgen: So zeigten Squillaci und Hofmann (2021), dass die Beziehung zu den Eltern ($\eta^2 = .03$) ebenso mit emotionaler Erschöpfung assoziiert ist wie schüler:innen- und schulleitungsbezogene Faktoren. Elternbezogene Belastungen beeinflussen möglicherweise eher langfristige Beanspruchungsprozesse als die unmittelbare psychophysische Anspannung. Allerdings fehlen vergleichbare Untersuchungen speziell für den SPS GE und die Erklärungsversuche bleiben spekulativ.

Vor dem Hintergrund integrativer Modelle der Belastungs- und Beanspruchungsforschung (Cramer et al., 2018) zeigen die eigenen Ergebnisse, dass nicht jede wahrgenommene Belastung gleichermaßen in kurzfristige Beanspruchungsreaktionen übergeht. Dass elternbezogene Belastungen zwar häufig berichtet, jedoch nicht erklärungsrelevant für psychophysische Beanspruchung wurden, könnte darauf hindeuten, dass sie im schulischen Alltag weniger unmittelbar relevant sind als Interaktionen mit Schüler:innen oder der Schulleitung. Auch personale und organisationale Ressourcen spielen in diesen Modellen eine wesentliche Rolle (Cramer et al., 2018). Die Ergebnisse sprechen somit dafür, Belastungsfaktoren nicht isoliert zu betrachten, sondern ihre Wirkung im Zusammenspiel mit strukturellen Bedingungen und verfügbaren Ressourcen zu analysieren.

Zur Bedeutung kooperativer Aktivitäten im Kollegium

Die korrelativen Ergebnisse zeigen, dass häufigere kooperative Aktivitäten mit einer geringer erlebten psychophysischen Beanspruchung einhergingen. Dies ließ sich anders als bei Fussangel und Dizinger (2014) auf allen drei Niveaus kooperativer Aktivitäten finden. Eine direkte Übertragbarkeit von Befunden aus dem Kontext allgemeinbildender Schulen, erscheint jedoch nur eingeschränkt möglich. Lehrkräfte an Schulen mit SPS GE arbeiten im Durchschnitt zu

zweit in einer kleinen, sehr heterogenen Lerngruppe (Poltz et al., 2025). Kooperation ist hier strukturell verankert und Teil der täglichen Unterrichtsorganisation und kann folglich nicht primär als eine zusätzliche Ressource betrachtet werden (z. B. Scharenberg & Rollett, 2013).

Die Ergebnisse der Mehrebenenregressionsanalyse deuten darauf hin, dass häufige kooperative Aktivitäten nicht per se entlastend wirken. Wahrgenommene Belastungen durch Schulleitungshandeln und durch Schüler:innen zeigten einen deutlich größeren Einfluss auf die psychophysische Beanspruchung und führten dazu, dass den Skalen kooperativer Aktivitäten auf allen drei Niveaus kein erklärungsrelevanter Anteil an Varianz blieb. Dies spricht dafür, dass rein strukturell verankerte Kooperation allein nicht ausreicht, um berufsbedingte Belastungen zu kompensieren. Negativer Beanspruchung von Lehrkräften kann somit nicht allein durch ein „Mehr“ an kooperativen Aktivitäten entgegengewirkt werden. Bereits frühere Untersuchungen ordneten einer als unterstützend wahrgenommenen Schulleitung eine protektive Wirkung auf das Wohlbefinden von Lehrkräften zu (z. B. Hascher & Waber, 2021). Dies scheint auch auf Lehrkräfte an Schulen mit SPS GE zuzutreffen.

Die besondere Rolle des Lehramtszugangs

Neben schüler:innen- und schulleitungsbezogenen Belastungen konnte lediglich der Lehramtszugang einen relevanten Anteil an Varianz psychophysischer Beanspruchung erklären. Lehrkräfte im Seiten- bzw. Quereinstieg berichteten über ein geringeres Beanspruchungserleben als grundständig qualifizierte Lehrkräfte. Somit lassen sich nicht nur in Bezug auf langfristige Beanspruchungsfolgen, nämlich der emotionalen Erschöpfung, Unterschiede zwischen den beiden Personengruppen finden (Robert Bosch Stiftung, 2024). Unterschiede werden bereits im Bereich kurzfristiger

Beanspruchungsfolgen, die in dieser Studie durch eine geringere psychophysische Beanspruchung abgebildet wurden, deutlich. Hinsichtlich der als belastend wahrgenommenen Faktoren zeigten sich jedoch keine Unterschiede. Eine mögliche Erklärung könnte in der fachlichen, pädagogischen oder therapeutischen Vorbildung der Seiten- bzw. Quereinsteiger:innen liegen. Denkbar wäre, dass diese Vorqualifikationen als spezifische personale Ressourcen fungieren und zu einer geringeren Beanspruchung führen. Eine differenzierte Analyse der Qualifikationsprofile sollte in zukünftigen Arbeiten in den Blick genommen werden. Untersuchungen zum Belastungs- und Beanspruchungserleben dieser Personengruppe, insbesondere aber zu Faktoren, die Unterschiede in ebendiesem erklären könnten, stehen noch am Anfang. Lucksnat und Kolleg:innen (2022) fanden an Oberschulen zwar keinen bedeutsamen Unterschied zwischen grundständig qualifizierten Lehrkräften und Seiten- bzw. Quereinsteiger:innen hinsichtlich ihrer emotionalen Erschöpfung. Die Untersuchung zeigt aber dennoch relevante Unterschiede zwischen den Personengruppen in der initialen Motivation und Enthusiasmus (Lucksnat et al., 2022). Eine differenzierte Untersuchung dieser Faktoren sollte ein weiterer Fokus zukünftiger Untersuchungen sein.

Limitationen

Die Begrenzung auf drei Skalen berufsbedingter Belastungsfaktoren sowie eine Auswahl einzelner Items war auf Grund des angelegten Studiendesigns und der Einbettung in ein umfangreiches Gesamtprojekt notwendig. Es ist jedoch davon auszugehen, dass Lehrkräfte an Schulen mit SPS GE weiteren Belastungsfaktoren ausgesetzt sind, die in dieser Studie keine Berücksichtigung finden konnten. Gleiches gilt für Lehrkraftkooperation, die in der vorliegenden Studie als einzige Ressource betrachtet wurde. Daneben zielte die Studie ausschließlich auf die Erfassung der von den Lehrkräften

wahrgenommenen Belastungsfaktoren ab. Die Erhebung mittels Selbstberichten ist ein übliches Vorgehen, vernachlässigt jedoch die Erfassung objektiver Belastungsfaktoren, wie beispielsweise die Anzahl an Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten, Pflegebedarfen oder emotionalen Schwierigkeiten in der Klasse. Daneben sind die Ergebnisse aufgrund unterschiedlicher struktureller, rechtlicher und organisatorischer Rahmenbedingungen sonderpädagogischer Förderung nur eingeschränkt auf andere Bundesländer und Länder übertragbar. Eine methodische Limitation der Studie besteht in der begrenzten Anzahl an Schulen (Level 2), wodurch die Schätzung der zwischen-schulischen Effekte mit Vorsicht zu interpretieren sind.

Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse zeigen, dass es vor allem elternbezogene Belastungen waren, über die Lehrkräfte berichteten, die aber nur gering mit negativen Beanspruchungsfolgen einhergingen. Schüler:innenbezogene Faktoren wurden von jeder fünften, schulleitungsbezogene Faktoren nur von jeder zehnten Lehrkraft als belastend erlebt und waren für das Ausmaß an psychophysischer Beanspruchung erklärungs wirksam. Kollegiale Kooperationen konnten entgegen den eigenen Erwartungen keine weitere Varianz aufklären. Der Einstieg in den Lehrkraftberuf erwies sich jedoch als erklärungs wirksam.

Die vorliegende Untersuchung konnte wichtige neue Erkenntnisse zum Beanspruchungs- und Belastungserleben einer Gruppe von Lehrkräften liefern, die in bisherigen Forschungsarbeiten wenig Beachtung fand. Die Befunde verdeutlichen, dass das Beanspruchungserleben von Lehrkräften an Schulen mit SPS GE im Zusammenspiel struktureller Bedingungen, wesentlicher berufsbedingten Belastungsfaktoren und individueller Ressourcen verstanden werden muss. Es bleibt demnach festzuhalten, dass weitere Arbeiten auf diesem Gebiet drin-

gend notwendig sind, nicht zuletzt vor dem Hintergrund des akuten Lehrkräftemangels (Klemm, 2022) und der hohen Bedeutung der Gesundheit der Lehrkräfte für unterrichtliche Qualität (z. B. Braun et al., 2019; Klusmann et al., 2006, 2022).

Literatur

- Amstad, M., Hofmann, V., & Müller, C. M. (2023). Beanspruchungserleben von Lehrpersonen an Schulen für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung. Zusammenhänge mit Klasseneigenschaften. *Empirische Sonderpädagogik*, 15(1), 79–98.
- Arndt, A.-K., & Werning, R. (2013). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Lehrkräften für Sonderpädagogik. Ergebnisse eines qualitativen Forschungsprojektes. *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln*, 12–40.
- Böhme, K., Ehlert, A., Poltz, N., Seifart, A., Sliwinski, E., & Wendt, O. (2025). *Evaluation der Förderschulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im Land Brandenburg (2022–2024)*. Universitätsverlag Potsdam. <https://doi.org/10.25932/publi-hup-68366>
- Böhm-Kasper, O., Bos, O., Körner, S. C., & Weishaupt, H. (2001). EBI. Das Erfurter Belastungsinventar zur Erfassung von Belastung und Beanspruchung von Lehrern und Schülern am Gymnasium. In H. Mertens & H. Weishaupt (Hrsg.), *Schulforschung und Schulentwicklung. Aktuelle Forschungsbeiträge* (Bd. 14, S. 35–66). Universität Erfurt.
- Bos, W., Pietsch, M., List, M. K., Guill, K., Gröhllich, C., Scharenberg, K., & Wendt, H. (2016). *KESS 4—Skalenhandbuch zur Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften (IPN) an der Universität Kiel.
- Braun, S. S., Roeser, R. W., Mashburn, A. J., & Skinner, E. (2019). Middle School Teachers' Mindfulness, Occupational Health and Well-Being, and the Quality of Teacher-Student Interactions. *Mindfulness*, 10(2), 245–255. <https://doi.org/10.1007/s12671-018-0968-2>
- Cramer, C., Friedrich, A., & Merk, S. (2018). Be-

- lastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, (1). <https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v0i1.237>
- Darius, S., Seiboth, F., Bunzel, K., Seibt, R., & Böckelmann, I. (2016). Belastungsfaktoren und Burnout-Risiko bei Lehrkräften unterschiedlichen Alters. *Arbeitsmed Sozialmed Umweltmed*, 51, 353–359.
- Dizinger, V., Fussangel, K., & Böhm-Kasper, O. (2011). Interprofessionelle Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive der Lehrkräfte. Wie lässt sie sich erfassen und wie wird sie im schulischen Belastungs- und Beanspruchungsgeschehen bewertet? In K. Speck, T. Olk, O. Böhm-Kasper, H. J. Stolz, & C. Wiezorek (Hrsg.), *Ganztagschulische Kooperation und Professionsentwicklung: Studien zu multiprofessionellen Teams und sozial-räumlicher Vernetzung* (S. 114–127). Juventa.
- Fussangel, K., & Dizinger, V. (2014). The challenge of change? The development of all-day schools and its implications for teacher stress. *Journal for educational research online*, 6(3), 115–133. <https://doi.org/10.25656/01:9690>
- Geiser, C. (2011). *Datenanalyse mit Mplus: Eine anwendungsorientierte Einführung* (2. durchgesehene Aufl.). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Gräsel, C., Fußangel, K., & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen-eine Aufgabe für Sisyphos? *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 205–219. <https://doi.org/10.25656/01:4453>
- Grosche, M., Fussangel, K., & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften. Aktualisierung und Erweiterung der Konstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66(4), 461–479. <https://doi.org/10.25656/01:25803>
- Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review*, 34, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411>
- Hedderich, I., & Hecker, A. (2009). *Belastung und Bewältigung in integrativen Schulen: Eine empirisch-qualitative Pilotstudie bei LehrerInnen für Förderpädagogik*. Julius Klinkhardt.
- Kannewischer, S., & Wagner, M. (2014). Diagnostik im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In W. Dworschak, S. Kannewischer, C. Ratz, & M. Wagner (Hrsg.), *Schülerschaft mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SfGE)* (S. 111–132). Athena Verlag.
- Klemm, K. (2022). *Entwicklung von Lehrkräftebedarf und -angebot in Deutschland bis 2035*. <https://www.vbe.de/service/expertise-lehrkraeftebedarf-angebot-bis-2035>
- Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff, J., Lüdtke, O., & Hamre, B. K. (2022). Does instructional quality mediate the link between teachers' emotional exhaustion and student outcomes? A large-scale study using teacher and student reports. *Journal of Educational Psychology*, 114(6), 1442–1460. <https://doi.org/10.1037/edu0000703>
- Klusmann, U., Aldrup, K., Roloff-Bruchmann, J., Carstensen, B., Wartenberg, G., Hansen, J., & Hanewinkel, R. (2023). Teachers' emotional exhaustion during the COVID-19 pandemic: Levels, changes, and relations to pandemic-specific demands. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103908. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103908>
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., & Baumert, J. (2006). Lehrerbelastung und Unterrichtsqualität aus der Perspektive von Lehrenden und Lernenden. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 20(3), 161–173. <https://doi.org/10.1024/1010-0652.20.3.161>
- Kultusministerkonferenz. (2021). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.03.2021*. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_03_18-Empfehlungen-Schwerpunkt-Geistige-Entwicklung.pdf
- Lazarus, R. S. (1995). Stress und Stressbewältigung—ein Paradigma. In S.-H. Filip (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse* (3. Aufl., Bd. 3, S. 198–232). Psychologie Verlags Union.
- Lenkeit, J., Hartmann, A., Ehlert, A., Knigge, M., Spörer, N., Rogge, F., & Kobs, S. (2022). *Schulische Inklusion auf dem Weg*. Waxmann.
- Lucksnat, C., Richter, E., Schipolowski, S., Hoffmann, L., & Richter, D. (2022). How do traditionally and alternatively certified teachers differ? A comparison of their motives for teaching,

- their well-being, and their intention to stay in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103784. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103784>
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg. (2023). *Antwort der Landesregierung—Seiteneinsteiger im Schuldienst des Landes Brandenburg* [Brief]. https://www.parlamentsdokumentation.brandenburg.de/starweb/LBB/ELVIS/parladoku/w7/drs/ab_7000/7066.pdf
- Muckenthaler, M., Tillmann, T., Weiß, S., Hillert, A., & Kiel, E. (2019). Belastet Kooperation Lehrerinnen und Lehrer? Ein Blick auf unterschiedliche Kooperationsgruppen und deren Belastungsleben. *Journal for educational research online*, 11(2), 147–168. <https://doi.org/10.25656/01:18030>
- Müller, C. M., Amstad, M., Begert, T., Egger, S., Nenniger, G., Schoop-Kasteler, N., & Hofmann, V. (2020). Die Schülerschaft an Schulen für Kinder und Jugendliche mit einer geistigen Behinderung. Hintergrundmerkmale, Alltagskompetenzen und Verhaltensprobleme. *Empirische Sonderpädagogik*, 12(4), 347–368. <https://doi.org/10.25656/01:21615>
- Poltz, N., Ehlert, A., & Seifart, A. (2025). Besonderheiten der Schüler:innen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung. In K. Böhme, A. Ehlert, N. Poltz, A. Seifart, E. Sliwinski, & O. Wendt (Hrsg.), *Evaluation der Förderschulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im Land Brandenburg (2022–2024)* (S. 43–78). Universitätsverlag Potsdam. <https://doi.org/10.25932/publishup-68366>
- Richter, D., & Pant, H. A. (2016). *Lehrerkooperation in Deutschland: Eine Studie zu kooperativen Arbeitsbeziehungen bei Lehrkräften der Sekundarstufe I*. Bertelsmann Stiftung.
- Robert Bosch Stiftung. (2024). *Deutsches Schulbarometer: Befragung Lehrkräfte 2024. Ergebnisse zur aktuellen Lage an allgemein- und berufsbildenden Schulen*. Robert Bosch Stiftung.
- Rudow, B. (1995). *Die Arbeit des Lehrers: Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrbelastung und Lehrer Gesundheit*. Hans Huber.
- Schaarschmidt, U. (2005). *Psychische Belastung im Lehrerberuf*. https://www.arbeitsschutz-schulenden.de/fileadmin/Dateien/Psychosoziale_Themen/Dokumente/psychische_belastung_im_lehrerberuf.pdf
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2013). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf: Modelle, Befunde, Interventionen* (S. 81–97). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_5
- Scharenberg, K., & Rollett, W. (2013). Schulische Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften Eine Überprüfung des Erfurter Modells im Rahmen. In K. Schwippert, M. Bensen, & N. Berkmeyer (Hrsg.), *Schul- und Bildungsforschung. Diskussionen, Befunde und Perspektiven. Festschrift für Wilfried Bos* (S. 129–146). Wachsmann.
- Seibt, R., Meyer, K., Druschke, D., Stepulat, A., Spitzer, S., & Scheuch, K. (2016). Gesundheitsbericht der Sächsischen Bildungsagentur 2016. *Gesundheit von Lehrkräften unterschiedlicher Schularten*. SBA, Chemnitz.
- Seifart, A., & Wendt, O. (2025). Die Beschulung von Schüler:innen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung im Bundesland Brandenburg: Hintergründe, Ziele und Strukturen. In K. Böhme, A. Ehlert, N. Poltz, A. Seifart, E. Sliwinski, & O. Wendt (Hrsg.), *Evaluation der Förderschulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im Land Brandenburg (2022–2024)* (S. 9–19). Universitätsverlag Potsdam. <https://doi.org/10.25932/publishup-68366>
- Squillaci, M., & Hofmann, V. (2021). Working in Inclusive or Non-Inclusive Contexts: Relations Between Collaborative Variables and Special Education Teachers' Burnout. *Frontiers in Education*, 6. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.640227>
- Talmer, R., Reiter *, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215–229. <https://doi.org/10.1080/08856250500055735>
- Van Dick, R., & Wagner, U. (2001). Stress and strain in teaching: A structural equation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 243–259. <https://doi.org/10.1348/000709901158505>
- Weiß, S., Kollmannsberger, M., & Kiel, E. (2013). Sind Förderschullehrkräfte anders? Eine vergleichende Einschätzung von Expertinnen und Experten aus Regel- und Förderschulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 5(2), 167–186. <https://doi.org/10.25656/01:8916>

Wendt, O., & Sliwinski, E. (2025). Die Beschulung von Schüler:innen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung im Bundesland Brandenburg: Hintergründe, Ziele und Strukturen. In K. Böhme, A. Ehlert, N. Poltz, A. Seifart, E. Sliwinski, & O. Wendt (Hrsg.), *Evaluation der Förderschulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im Land Brandenburg (2022–2024)* (S. 281–299). Universitätsverlag Potsdam. <https://doi.org/10.25932/publishup-68366>

Zentel, P., & Froschauer, H. (2022). Schule und Lebensqualität. In P. Zentel (Hrsg.), *Lebensqualität und geistige Behinderung: Theorien, Diagnostik, Konzepte*. Kohlhammer Verlag.

AutorInnen Informationen

-  Nadine Poltz
<https://orcid.org/0000-0001-7359-5197>
-  Anna Seifart
<https://orcid.org/0009-0001-5937-6171>
-  Katrin Böhme
<https://orcid.org/0009-0008-5393-724X>
-  Oliver Wendt
<https://orcid.org/0000-0002-7363-3779>
-  Antje Ehlert
<https://orcid.org/0000-0001-9363-7307>

Korrespondierende Autorin

Nadine Poltz
Universität Potsdam
Inklusionspädagogik
Karl-Liebknecht-Str. 24-25
D-14476 Potsdam
nadine.poltz@uni-potsdam.de

Erstmals eingereicht: 24.09.2025
Überarbeitung eingereicht: 01.06.2026
Angenommen: 09.06.2026

Offene Daten	Die Daten wurden in keinem Repositorium hinterlegt. Sie können bei der Erstautorin angefragt werden.
Offener Code	Die Mehrebeneregression wurde in MPLUS durchgeführt. Der Code kann bei der Erstautorin angefragt werden.
Offene Materialien	Die Materialien können bei der Erstautorin angefragt werden.
Präregistrierung	Nein
Votum Ethikkommission	Nein
Finanzielle und weitere sachliche Unterstützung	Die Studie wurde finanziert vom Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg sowie des Landesinstituts für Schulen und Medien Berlin-Brandenburg.
Autorenschaft	NP: Schreiben des Manuskriptes, Datenanalyse, Datenerhebung; AS: Review des Manuskriptes, Datenerhebung; KB, OW und AE: Datenerhebung, Projektleitung, Projektplanung, Review des Manuskriptes;
KI und generative Modelle	Zur Übersetzung der deutschen Zusammenfassung wurde DeepL unterstützend herangezogen. Darüber hinaus wurden keine generativen Modelle verwendet.

Konzeption und Validierung des „Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Fachkräfte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“ (EFI-OKJA)

Noemi Heister & Stefanie Köb

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Zusammenfassung

Im vorliegenden Beitrag wird die Adaption und Validierung des „Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Fachkräfte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“ (EFI-OKJA) beschrieben. Der Fragebogen kombiniert sprachlich angepasste Items des EFI-L (Seifried, 2015) mit adaptierten Items aus der MATPIES (Lohmann et al., 2016) und ergänzt weitere Items, die spezifische Bedarfe der OKJA adressieren. Die Validierung erfolgte anhand einer Stichprobe von $n = 358$ Fachkräften der OKJA. Mittels explorativer und konfirmatorischer Faktorenanalysen konnte eine dreifaktorielle Struktur identifiziert werden. Im Unterschied zum ursprünglichen EFI-L, der zwei schüler:innenbezogene („Fachliche Förderung“, „Soziale Integration“) und einen lehrkraftbezogenen Faktor („Persönliche Bereitschaft“) auswies, zeigte sich in der Adaption für die OKJA eine veränderte Konstellation. Besucher:innenbezogene Aspekte bündeln sich in einem gemeinsamen Faktor („Potenziale der OKJA“). Ergänzt wird er durch zwei fachkraftbezogene Faktoren („Kompetenz“ und „Handlungsbereitschaft“). Die Ergebnisse der Validierung belegen, dass ein reliables und valides Instrument zur Erfassung inklusionsbezogener Einstellungen von Fachkräften der OKJA vorliegt, das kognitive, affektive und behaviorale Komponenten sowie selbst- und fremdbezogene Perspektiven integriert.

Schlüsselwörter: Einstellungen; Inklusion; Behinderung; Offene Kinder- und Jugendarbeit; Soziale Arbeit

Design and validation of the “Attitude Questionnaire on Inclusion for Professionals in Open Child and Youth Work” (EFI-OKJA)

Abstract

This article describes the adaptation and validation of the “Attitude Questionnaire on Inclusion for Professionals in Open Child and Youth Work” (EFI-OKJA). The questionnaire combines linguistically adapted items from the EFI-L (Seifried, 2015) with adapted items from the MATPIES (Lohmann et al., 2016) and adds further items that address the specific needs of the field. The validation was carried out using a sample of $n = 358$ professionals working in the field of child and youth work. Exploratory and confirmatory factor analyses

identified a three-factor structure. In contrast to the original EFI-L, which identified two student-related factors (“academic support,” “social integration”) and one teacher-related factor (“personal readiness”), the adaptation revealed a different constellation. Visitor-related aspects are bundled into a common factor (“potential of child and youth work”). This is supplemented by two professional-related factors (“competence” and “willingness to act”). The validation results confirm that a reliable and valid instrument is available for assessing the attitudes towards inclusion of professionals working in the field of child and youth work, integrating cognitive, affective, and behavioral components as well as self- and visitor-related perspectives.

Keywords: Attitudes; Inclusion; Disability; Open child and youth work; social pedagogy

Konzeption und Validierung des „Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Fachkräfte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit“ (EFI-OKJA)

Mit dem Inkrafttreten des Kinder- und Jugendstärkungsgesetz im Jahr 2021, ist die Kinder- und Jugendhilfe dazu verpflichtet, all ihre Aufgabenfelder und Hilfemaßnahmen inklusiv weiterzuentwickeln. Der gesetzliche Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe besteht u.a. in der Förderung der Entwicklung junger Menschen sowie in der „Erziehung zu einer selbstbestimmten, eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit“ (SGB VIII, §1 Abs. 1), wozu u.a. auch Angebote der Kinder- und Jugendarbeit zur Verfügung zu stellen sind. Die Einrichtungen der Offenen Kinder- und Jugendarbeit (OKJA) sind nun verstärkt damit konfrontiert, die Zugänglichkeit und Nutzbarkeit ihrer Angebote für junge Menschen mit Behinderungen sicherzustellen (SGB VIII, §11). Als zentrales Handlungsfeld sozialer Infrastruktur versteht sich die OKJA als Erfahrungs- und Aneignungsraum im Kontext non-formaler und informeller Bildungs- und Freizeitgestaltung, der von jungen Menschen aktiv interessenorientiert mitgestaltet wird (Sturzenhecker & Deinet, 2018). Sie schafft Strukturen und Angebote, die den Prinzipien Offenheit, Freiwilligkeit, Niederschwelligkeit und Partizipation folgen (Sturzenhecker & Deinet, 2018), wodurch sich nach Rauschenbach

et al. (2010) Potenziale für die Persönlichkeitsentwicklung, für das soziale Miteinander und für die gesellschaftliche Mitverantwortung ergeben. Dadurch weist die OKJA günstige Voraussetzungen für die Inklusion junger Menschen mit Behinderung auf, ohne dass eine grundlegende konzeptionelle Neuausrichtung der OKJA erforderlich wäre (Voigts, 2024). Empirische Befunde zeigen jedoch, dass sowohl die rechtlichen Impulse als auch die in der OKJA inhärenten Arbeitsprinzipien und Potenziale nicht automatisch zu einer inklusiven OKJA führen. Auch wenn die OKJA programmatisch mit dem Leitmotiv „offen für alle“ ein inklusives Selbstverständnis formuliert (Voigts, 2024), finden sich bisher nicht in allen Einrichtungen Kinder und Jugendliche mit Behinderung gleichermaßen (Mairhofer et al., 2022). Es wird deutlich, dass die o.g. Offenheit kein „Selbstläufer“ ist, sondern es aktiver Unterstützung bedarf. Die Studienlage zeigt zudem, dass junge Menschen mit Behinderung über vergleichbare Freizeitinteressen verfügen wie ihre Peers ohne Behinderung, ihre Teilhabe an Angeboten der OKJA jedoch maßgeblich von institutionellen Rahmenbedingungen und professionellen Gestaltungsstrategien abhängt (Voigts & Zentel, 2024). So sind Heranwachsende mit Behinderung häufig vor allem dann in Einrichtungen anzutreffen, wenn Fachkräfte über einschlägige Qualifikationen verfügen, gezielte Öffentlichkeitsarbeit betreiben, Kooperationen mit Einrichtungen der Behin-

derternhilfe pflegen oder Elternarbeit leisten (Mairhofer et al., 2022; Voigts & Zentel, 2024). Zugleich zeigen sich auch Sorgen von Fachkräften hinsichtlich möglicher eigener Belastungen und negativer Auswirkungen inklusiver Angebote auf „Stammbesuchende“ (Mairhofer et al., 2022; Voigts & Zentel, 2024). Ob und wie Inklusion in der OKJA wirksam umgesetzt wird, entscheidet sich damit nicht allein an strukturellen Rahmenbedingungen, sondern vor allem an den Fachkräften, die diese vor Ort gestalten (Wölfl, 2023). Den Einstellungen dieser Fachkräfte kommt somit eine zentrale Bedeutung zu. Sie gelten als ein zentraler Gelingensfaktor für die Implementierung und Gestaltung inklusiver Strukturen und Praktiken (Ruberg & Porsch, 2017) und beeinflussen maßgeblich, wie Fachkräfte pädagogische Anforderungen wahrnehmen, diese bewerten und handeln (Przibilla et al., 2016; Seifried, 2015). In der Bildungsforschung werden Einstellungen deshalb als ein Kernbestandteil professioneller Handlungskompetenz von Lehrkräften hervorgehoben (Baumert & Kunter, 2013). Entsprechend prägen auch in der OKJA die Einstellungen der Fachkräfte deren pädagogisches Handeln und stellen damit ebenfalls einen zentralen Bestandteil professioneller Kompetenz dar (Jung et al., 2021).

Inklusionsbezogene Einstellungen lassen sich als Gesamtbewertung von Inklusion verstehen (Ruberg & Porsch, 2017). Aufbauend auf dem Dreikomponentenansatz nach Rosenberg und Hovland (1960) umfasst diese Bewertung kognitive (Meinungen, Vorstellungen und Überzeugungen gegenüber Inklusion), affektive (Emotionen, Gefühle und Wertungen bzgl. Inklusion) und behaviorale (Verhaltensweisen und -intentionen bzgl. der Umsetzung von Inklusion) Komponenten. Entsprechend dieser Struktur zeigen Studien, dass Inklusion kognitiv häufig positiv bewertet wird (Burda-Zoyke et al., 2023; Wölfl, 2023), während die persönliche Bereitschaft zur praktischen Umsetzung inklusiver Maßnahmen hingegen geringer ausfällt (Przibilla et al. 2016; Seif-

ried, 2015) und mit Gefühlen der Unsicherheit verbunden sein kann (Seifried & Heyl, 2016). Ergänzend wird zwischen selbstbezogenen Einstellungen, die sich auf die eigene Person beziehen, und fremdbezogenen Einstellungen, die auf andere Personen ausgerichtet sind, unterschieden (Fichten et al., 2005). Selbstbezogene Einstellungen weisen dadurch eine gewisse konzeptionelle Nähe zum Selbstkonzept, der Selbstwirksamkeit und des Selbstwertgefühls auf. Während das Selbstkonzept u.a. die kognitive Beschreibung und das Selbstwertgefühl die affektive Bewertung der eigenen Person umfasst, beinhaltet die Selbstwirksamkeit die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten zur Bewältigung (bereichsspezifischer) Anforderungen (Jungbauer, 2017). Selbstbezogene Einstellungen hingegen beziehen sowohl die affektive Haltung als auch die persönliche Bereitschaft zur Handlung in einem spezifischen Kontext (hier: der inklusiven Praxis) ein. Sie lassen sich als übergeordnete Selbstwahrnehmung im Vergleich zu fremdbezogenen Einstellungen eher verändern (Fichten et al., 2005).

Vor diesem Hintergrund zielt die vorliegende Studie auf die Entwicklung eines feldspezifischen Instruments zur Erfassung inklusionsbezogener Einstellungen von Fachkräften der OKJA, das sich am o.g. Dreikomponentenmodell orientiert. Darüber hinaus wird angenommen, dass Einstellungen im Feld der OKJA besonders handlungsrelevant sind, wenn sie sich auf konkrete pädagogische Praxis beziehen und sowohl fremd- als auch selbstbezogene Aspekte einschließen. Das Instrument soll daher - unter Berücksichtigung der o.g. Ziele und Prinzipien der OKJA – Einstellungen zur Einschätzung der persönlichen Entwicklung junger Menschen mit Behinderung, zum sozialen Miteinander in inklusiven Angeboten sowie zur persönlichen Bereitschaft der Fachkräfte zur Umsetzung inklusiver Praxis erfassen.

Messung von Einstellungen zur Inklusion

Zur Erfassung inklusionsbezogener Einstellungen wurden v.a. im schulischen Kontext eine Reihe unterschiedlicher Messinstrumente entwickelt. Übersichten und Systematisierungen finden sich u.a. bei Ruberg und Porsch (2017) sowie in der umfassenden, frei zugänglichen Datenbank von Lüke et al. (2021). Die häufig standardisierten Selbsteinschätzungsfragebögen unterscheiden sich zumeist hinsichtlich ihrer inhaltlichen Ausrichtung (z.B. inklusiver Unterricht vs. inklusives Schulsystem), des zugrundeliegenden Inklusionsverständnisses (z.B. bezogen auf Schüler:innen mit sonderpädagogischen Förderbedarf vs. weiterer Heterogenitätsdimensionen) sowie der adressierten Zielgruppe (z.B. Lehrkräfte vs. Allgemeinbevölkerung) (Lüke & Grosche, 2018). Darüber hinaus mangelt es bei einem Teil der Verfahren an (erneuten) umfangreichen Überprüfungen der psychometrischen Qualität oder Replikationsstudien (Ruberg & Porsch, 2017). Zudem differenzieren nur wenige Instrumente zwischen den drei Einstellungskomponenten oder beziehen selbst- und fremdbezogene Aspekte systematisch mit ein (Lüke & Grosche, 2018).

Die Instrumentenentwicklung in den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendhilfe ist demgegenüber deutlich weniger weit fortgeschritten. So zeigt sich im Bereich der frühkindlichen Bildung eine begrenzte Anzahl validierter Instrumente sowie eine geringere empirische Datengrundlage zu inklusionsbezogenen Einstellungen frühpädagogischer Fachkräfte (Wölfl, 2023), während für das Handlungsfeld der OKJA derzeit – soweit ersichtlich – weder deutsch- noch englischsprachige Instrumente zur Erfassung inklusionsbezogener Einstellungen vorliegen. Um ein passendes Instrument für die Adaption für das Feld der OKJA ausfindig zu machen, wurden vorab zentrale Anforderungen gestellt. Das Instrument sollte Einstellungen bzgl. der konkreten pädagogischen Praxis (z.B. inklusiver Unterricht) erheben und damit auch

verhaltensnahe Einschätzungen erfassen, da für das Feld der OKJA Einstellungen zur inklusiven Praxis erhoben werden sollen. Darüber hinaus sollten Einstellungen mehrdimensional erfasst werden, um ggfs. passgenaue Unterstützungsmaßnahmen für eine inklusive OKJA ableiten zu können. Auch vor dem Hintergrund der unterschiedlichen Veränderbarkeit von selbst- und fremdbezogenen Einstellungen (Fichten et al., 2005), scheint deren differenzierte Erhebung relevant. Schließlich sollte das Instrument eine adäquate psychometrische Qualität aufweisen, die idealerweise durch Replikations- und Adaptionstudien gestützt wird, um eine Übertragbarkeit auf neue Kontexte anzudeuten. Vor diesem Hintergrund wurden einschlägige deutschsprachige Instrumente aus den Handlungsfeldern Schule und Kindertagesstätte (Kita) gesichtet, die im digitales Ergänzungsmaterial (ESM) im Open Science Framework (https://osf.io/7n8a5/overview?view_only=2f3e8af5587a478e-89012cad21b47b2b) eingesehen werden können (s. digitales ESM 1).

Nach Sichtung der Instrumente wurde der „Einstellungsbogen zu Inklusion für Lehrkräfte“ (EFI-L) (Seifried & Heyl, 2016) für die Adaption ausgewählt. Der EFI-L berücksichtigt neben den drei Einstellungskomponenten auch selbst- und fremdbezogene Einstellungen und operationalisiert Einstellungen zum inklusiven Unterricht anhand von 15 Items, die auf den drei Faktoren „Fachliche Förderung“, „Soziale Inklusion“ und „Persönliche Bereitschaft“ laden. Die fremdbezogene Einstellung wird mit den ersten zwei Faktoren abgebildet, die selbstbezogene Einstellung mit dem dritten Faktor (Seifried & Heyl, 2016). Der EFI-L gehört heute zu den etabliertesten deutschsprachigen Instrumenten zur Erfassung inklusionsbezogener Einstellungen und wurde in unterschiedlichen Stichproben von Lehramtsstudierenden, Lehrkräften sowie gemischten Gruppen eingesetzt (u.a. Burda-Zoyke et al., 2023; Tempel et al., 2024). Darüber hinaus existieren Anwendungen in modifizierten Versionen, etwa zur Befra-

gung von Inklusionsassistenzen oder Kita-Leitungskräften (u.a. Wölfl, 2023). Insgesamt werden dem Instrument überwiegend zufriedenstellende Reliabilitätskennwerte bescheinigt, wenngleich die postulierte dreifaktorielle Struktur nicht in allen Stichproben konsistent bestätigt werden konnte (Tempel et al., 2024).

Im Gegensatz zur formalisierten Bildung im schulischen Kontext, die häufig durch curriculare Vorgaben und Leistungsbewertung gesteuert wird, sind Bildungsprozesse in der Kita stärker alltags- und beziehungsorientiert und erfolgen überwiegend ohne Leistungsdruck (Lohmann et al., 2016). Diese Strukturmerkmale weisen Parallelen zur OKJA auf, weshalb – trotz unterschiedlicher Altersgruppen – auch Instrumente aus dem frühkindlichen Bereich gesichtet wurden. Bei der „Multidimensional Attitudes toward Preschool Inclusive Education Scale“ (Lohmann et al., 2016) handelt es sich um ein theoretisch fundiertes Instrument. Die Skala erhebt ebenfalls affektive, kognitive und verhaltensbezogene Einstellungskomponenten und berücksichtigt dabei soziale, räumliche und förderbezogene Aspekte pädagogischer Praxis. Auch MATPIES wurde an einer großen Stichprobe zufriedenstellend validiert. Eine konfirmatorische Faktorenanalyse (KFA) konnte die Faktorenstruktur jedoch nicht eindeutig bestätigen (Lohmann et al., 2016).

Ziele und Hypothesen

Trotz der zentralen Bedeutung der Fachkräfte für die Gestaltung inklusiver Strukturen und Angebote innerhalb der OKJA liegen bislang kaum empirisch fundierte Erkenntnisse zu ihren inklusionsbezogenen Einstellungen vor. Eine systematische Erhebung dieser Einstellungen ist jedoch unerlässlich, um Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung inklusiver Praktiken zu identifizieren und gezielte Unterstützungsmaßnahmen zu konzipieren. Auch für die OKJA ist davon auszugehen, dass sich die Einstellungen der Fachkräfte je nach Selbst- oder Fremdbezug

differenzieren lassen und aus unterschiedlichen Komponenten bestehen (Fichten et al., 2005; Seifried & Heyl, 2016). Darüber hinaus zeigen die o.g. Studien, dass Inklusion zwar häufig kognitiv positiv bewertet, die persönliche Bereitschaft zur Umsetzung inklusiver Maßnahmen auf der behavioralen Ebene jedoch geringer ausfällt und oft affektiv mit Unsicherheiten verbunden ist (Seifried, 2015). Gerade im Handlungsfeld der OKJA, dass durch eine freiwillige Teilnahme, offene Angebotsstrukturen und eine hohe situative Gestaltungsfreiheit durch die Partizipation der Besuchenden gekennzeichnet ist, erscheinen die selbstbezogenen behavioralen und affektiven Einstellungskomponenten besonders handlungsrelevant. Zugleich geht die Nutzung der Angebote der OKJA mit entwicklungsbezogenen Zielen der Persönlichkeits- und Gemeinschaftsbildung einher. Vor diesem Hintergrund ist anzunehmen, dass fremdbezogene kognitive Bewertungen sozialer Teilhabe und individueller Entwicklung inhaltlich eng miteinander verknüpft sind.

Bisher fehlen jedoch valide und reliable Instrumente, die sowohl fachkraftbezogene (Bereitschaft zur Umsetzung inklusiver Maßnahmen, emotionales Erleben) als auch besucher:innenbezogene (Einschätzung der Entwicklung, Einschätzung der Auswirkung auf das soziale Miteinander) Einstellungen erfassen und zugleich alle drei Einstellungskomponenten berücksichtigen. Um diese Lücke zu schließen, wird in der vorliegenden Studie der EFI-L (Seifried & Heyl, 2016) adaptiert, um zwei Items aus der MATPIES (Lohmann et al., 2016) ergänzt und durch selbstkonstruierte Items auf Basis der o.g. empirischen Befunde erweitert. Zentrales Ziel ist es, ein geeignetes Instrument zur Erfassung inklusionsbezogener Einstellungen von Fachkräften der OKJA zu entwickeln, das strengen Gütekriterien genügt und die o.g. Dimensionen adäquat abbildet.

Von diesen Überlegungen ausgehend, ergeben sich für die Entwicklung und Validierung des Einstellungsfragebogens für die OKJA folgende Hypothesen: 1) Selbst- und

fremdbezogene Einstellungsdimensionen lassen sich bei Fachkräften der OKJA voneinander abgrenzen. 2) Der selbstbezogene Faktor des EFI-L, der auf der behavioralen Einstellungskomponente basiert, lässt sich auch im Feld der OKJA abbilden. 3) Es lässt sich mindestens ein fremdbezogener Faktor identifizieren, der kognitiv basiert ist und die Aspekte soziale Inklusion und (Entwicklungs-)Förderung abbildet.

Methode

Konzeption des EFI-OKJA für Fachkräfte der Offenen Kinder- und Jugendarbeit

Der „Einstellungsfragebogen zu Inklusion für Fachkräfte der OKJA“ (EFI-OKJA) wurde in einem mehrstufigen Verfahren entwickelt. Zunächst erfolgte eine sprachliche und inhaltliche Anpassung aller Items des EFI-L, um den Einsatz des Instruments bei pädagogischen Fachkräften der OKJA zu ermöglichen. Ergänzend wurden fünf weitere Items aus dem ersten Entwurf des EFI-L (27 Items) aufgenommen, die in der urspr. Validierung faktorenanalytisch nicht zugeordnet werden konnten. Diese Items erfassen zentrale Bereiche wie Kooperation, Ressourcenwahrnehmung, Belastungsempfinden sowie erlebte Arbeitsqualität. Obwohl sie in der Validierung des EFI-L ausgeschlossen worden waren, wurden sie in der vorliegenden Studie bewusst integriert, da sie bedeutsame Aspekte der Praxis in der OKJA abbilden (u.a. Mairhofer et al., 2022) und damit dazu beitragen, die Spezifika des Feldes der OKJA angemessen zu adressieren. Zur weiteren Schärfung des Instruments wurden zudem zwei Items aus den kognitiven und verhaltensbezogenen Einstellungsdimensionen der MATPIES (Lohmann et al., 2016) sprachlich und inhaltlich adaptiert übernommen. Darüber hinaus wurden weitere sechs Items auf Basis verschiedener Studienergebnisse (u.a. Mairhofer et al., 2022; Voigts & Zentel, 2024) eigenständig

entwickelt. Sie decken u.a. Einschätzungen zu Freizeit- und Bildungsinteressen junger Menschen mit Behinderung, Auswirkungen auf Stammbesuchende sowie die Bereitschaft zur gezielten Öffentlichkeitsarbeit ab. Der Fragebogen umfasst insgesamt 28 Items, die auf einer sechsstufigen Likert-Skala beantwortet werden (von (1) „stimme gar nicht zu“ bis (6) „stimme voll und ganz zu“). Weitere Fragenbereiche sind nicht Gegenstand der vorliegenden Analyse und werden daher nicht dargestellt.

Vorgehen

Zur Validierung des „EFI-OKJA“ wurden bundesweit Fachkräfte der OKJA, die hauptamtlich tätig sind, online befragt. Es wurden Fachkräfte einbezogen, die in festen Einrichtungen wie Jugendzentren, -häusern, -farmen, Aktivspielplätzen oder Spielhäusern arbeiten (Mairhofer et al., 2022). Fachkräfte, die in der Jugendverbandsarbeit (z.B. Pfadfindern) oder der mobilen Kinder- und Jugendarbeit ohne feste Räumlichkeiten tätig sind, wurden für die Datenerhebung ausgeschlossen. Da keine zentrale Übersicht der offenen Einrichtungen vorliegt (Mairhofer et al., 2022), wurden zunächst über Google Maps $N = 2578$ entsprechende Einrichtungen mit hauptamtlichen Fachkräften identifiziert und daraus eine Zufallsstichprobe gezogen. Zur Steigerung der Teilnahmebereitschaft wurden die Einrichtungen telefonisch vorab informiert. Ergänzend wurden im Schneeballverfahren Bundes- und Landesarbeitsgemeinschaften sowie Fach- und Interessenverbände (u.a. BAG Offene Kinder- und Jugendeinrichtungen) genutzt, um weitere Einrichtungen zu erreichen. Die Teilnahme an der Erhebung erfolgte anonym und freiwillig. Es konnten mehrere Fachkräfte aus einer Einrichtung an der Erhebung teilnehmen. Die Erhebung fand im Zeitraum von Juli bis September 2022 statt.

Stichprobe

Insgesamt nahmen 488 Personen an der Befragung teil. Fälle, in denen die Skala „Einstellung zu Inklusion“ vollumfänglich unbearbeitet blieb oder ein undifferenziertes Antwortmuster vorlag, wurden ausgeschlossen ($n=121$). Darüber hinaus wurden Fälle mit mehr als 50% fehlender Werte ebenfalls nicht weiter berücksichtigt ($n=9$) (Graham, 2012). Die bereinigte Stichprobe umfasst $N = 358$ Fachkräfte.

Die befragten Fachkräfte waren zum Zeitpunkt der Erhebung zwischen 21 und 64 Jahre alt ($M = 40.59$; $SD = 11.47$). 59,8 % identifizierten sich als weiblich, 37,2 % als männlich. Im Mittel lag die Berufserfahrung der hauptamtlichen Fachkräfte bei 11;6 Jahren ($SD = 9.7$). Die Mehrheit der Befragten (74,6 %, $n = 267$) war in Jugendzentren, -treffs, oder -häusern tätig, gefolgt von kirchlichen Einrichtungen (15,4 %). 83,7 % gaben an, dass junge Menschen mit Behinderungen die Angebote ihrer Einrichtung regelmäßig und/oder sporadisch nutzen. Mindestens eine Fortbildung zum Thema Inklusion hatten bereits 41,3 % der Befragten besucht. Fast alle Befragten gaben an, den Begriff „Inklusion“ zu kennen. 86,3 % der Teilnehmenden verfügten über Erfahrungen mit inklusiven Angeboten in der OKJA. Eine Kooperation mit der Behindertenhilfe benannten 34,1% der Befragten. Lediglich 5% der Fachkräfte gaben an, keine Kontakterfahrungen mit Menschen mit Behinderung zu haben. 68,7% gaben an, über einen Hochschulabschluss in Sozialer Arbeit, Pädagogik oder Erziehungswissenschaften zu verfügen. 62,6 % der Befragten arbeiteten in freier, 36,3 % in öffentlicher und 1,1 % in privater Trägerschaft.

Auswertung

Die statistischen Analysen dienten der hypothesengeleiteten Überprüfung der dimensional Struktur des EFI-OKJA und wurden mit IBM SPSS Statistics Premium 29 sowie mit AMOS 29 Graphics durchgeführt. Feh-

lende Werte wurden mithilfe multipler Imputation behandelt, die den methodischen Standard zur Minimierung von Verzerrungen darstellt (Bergmann & Franzese, 2020). Mittels der Markov-Chain-Monte-Carlo (MCMC)-Methode (Bergmann & Franzese, 2020) wurden 10 Imputationen anhand von 200 Iterationen (Rubin, 2004) erstellt, um den Informationsverlust einzugrenzen. Da eine direkte Durchführung explorativer Faktorenanalysen (EFA) auf mehreren imputierten Datensätzen methodische Probleme birgt – insb. hinsichtlich der Vergleichbarkeit von Eigenwerten und Faktorladungen sowie der Reihenfolge der extrahierten Faktoren – wurde zunächst für jeden der 10 imputierten Datensätze separat eine EFA mittels Hauptkomponentenanalyse (HKA) mit orthogonaler Varimax-Rotation gerechnet, um vorab die Stabilität der Faktorstruktur sowie Kreuzladungen der Items zu prüfen. Anschließend wurde auf Basis der gemittelten Kovarianzmatrix ebenfalls eine HKA mit Varimax-Rotation nach dem Vorgehen von Nassiri et al. (2018) durchgeführt, die u.a. zur Überprüfung der Hypothesen 1 bis 3 durchgeführt wurde. Ergänzend zur EFA wurde die Funktionalität der einzelnen Items überprüft. Hierzu wurden Inter-Item-Korrelationen (IIK), korrigierte Item-Skalen-Korrelationen (KISK, Trennschärfen) sowie Cronbachs Alpha berechnet. Als Kriterien für den Verbleib eines Items wurden IIK-Werte von $\geq .3$ sowie KISK-Werte von $\geq .5$ herangezogen (Weiber & Sarstedt, 2021). Items mit unzureichenden Kennwerten oder auffälligen Kreuzladungen wurden in den weiteren Analysen ausgeschlossen.

Zur Überprüfung der Modellstruktur wurde anschließend eine KFA durchgeführt. Damit sollte geprüft werden, inwiefern die aus der EFA hervorgegangene Faktorenstruktur die hypothesengeleiteten Annahmen zur Differenzierung bestätigt. Als Maße zur Betrachtung der globalen Modellgüte wurden neben dem normierten Chi-Quadrat-Wert ($\chi^2/df \leq 2.5$) die folgenden Fit-Indices herangezogen (Hair/Black/Babin/Anderson, 2013): Für ein akzeptables

Modell sollten der CFI (Comparative Fit Index), der TLI (Tucker Lewis Index) und AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index) Werte von $\geq .9$, der RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) sowie der SRMR (Standardized Root Mean Square Residual) Werte von $\leq .08$ erreichen. Zum Vergleich alternativer Modellvarianten wurden Informationskriterien (AIC, BIC, CAIC) berücksichtigt, wobei niedrigere Werte die bessere Modellpassung anzeigen (Weiber & Sarstedt, 2021).

Da EFA und KFA in der vorliegenden Studie auf dieselbe Stichprobe angewendet wurden, ist grundsätzlich ein erhöhtes Risiko von Overfitting-Effekten nicht auszuschließen. Dieses Vorgehen wurde vor dem Hintergrund der Stichprobengröße sowie des Ziels einer initialen Instrumentenentwicklung gewählt. Um dieser Limitation methodisch zu begegnen, wurden mehrere Maßnahmen kombiniert. So wurden die explorativen und konfirmatorischen Analyse-schritte klar getrennt, die Items auf Basis konsistenter Kriterien (u.a. Faktorladungen, Kreuzladungen) selektiert sowie eine nachgelagerte Kreuzvalidierung des finalen Messmodells anhand etwa gleich großer, zufällig gezogener Teilstichproben durchgeführt (Kuhlmann, 2009). Die Modellgüte wurde für jede Gruppe berechnet.

Die interne Konsistenz der finalen Skalen wurde ebenfalls über Cronbachs Alpha ($\alpha \geq .7$), IIK ($\geq .3$) sowie KISK ($\geq .5$) bestimmt (Weiber & Sarstedt, 2021). Die konvergente Validität wurde über die durchschnittliche extrahierte Varianz (DEV) berechnet. Ein DEV-Wert $\geq .5$ gilt als Indikator für eine hinreichende konvergente Validität (Fornell & Larcker, 1981). Zur Überprüfung der diskriminanten Validität wurden die jeweiligen Faktor reliabilitäten betrachtet und die Quadratwurzel der DEV je Faktor berechnet. Die DEV eines Faktors sollte dabei stets größer als die quadrierte Korrelation mit einem anderen Faktor sein (Fornell & Larcker, 1981).

Ergebnisse

Auf Basis der gemittelten Kovarianzmatrix nach Nassiri et al. (2018) zeigte sich für die 28 Items zunächst eine Sechs-Faktor-Struktur, die 75,06 % der Varianz erklärte. Nach Ausschluss instabiler Items (Kreuzladungen, Faktorladungen $< .40$) umfasste die finale Lösung 17 Items. Die erneute EFA ergab eine klare Vier-Faktor-Struktur mit einem KMO-Wert von .730 und einer erklärten Gesamtvarianz von 71 %. Alle Items luden eindeutig auf nur einem Faktor ($\geq .50$), ohne bedeutsame Kreuzladungen (s. digitales ESM 2).

Die anschließende Reliabilitätsanalyse zeigte für drei der vier Faktoren zufriedenstellende bis gute interne Konsistenzen (Faktor 1: $\alpha = .83$, Faktor 2: $\alpha = .82$, Faktor 3: $\alpha = .79$). Faktor 4 erreichte hingegen nur einen Wert von $\alpha = .63$. Auch die Trennschärfen (KISK-Werte) waren bei den Items EI12 und EI02 nicht zufriedenstellend, weshalb der Faktor eliminiert wurde (s. digitales ESM 2 und ESM 3).

Eine erneute EFA auf dieser reduzierten Itembasis bestätigte die Dimensionalität: Der KMO-Wert für die verbliebenen 14 Items lag mit .866 im guten Bereich, und der Bartlett-Test auf Sphärizität ($p < .001$) wies die Faktoranalyse als angemessen aus. Gemäß dem Kaiser-Kriterium (Eigenwert > 1) wurden drei Faktoren extrahiert, die zusammen 71,42 % der Gesamtvarianz erklärten. Die Trennschärfen der Items sind als zufriedenstellend einzustufen (s. digitales ESM 3). Für die Faktoren 1 und 2 lagen die IIK durchgängig im mittleren bis hohen Bereich (Faktor 1: .42 - .63; Faktor 2: .45-.62). Für Faktor 3 zeigten sich ebenfalls überwiegend angemessene IIK-Werte (.29-.50).

Ausgangspunkt der KFA waren drei Ursprungsmodelle mit den verbliebenen 14 Items, die in einer ein-, zwei- und dreifaktoriellen Modellversion geprüft wurden. Im zweifaktoriellen Modell wurden fachkraft- und besucher:innenbezogene Items jeweils einem Faktor zugeordnet. Das dreifaktorielle Modell fasste alle besucher:innenbezoge-

Tabelle 1
Übersicht zu den Modellfit-Werten der unterschiedlichen Modellspezifikationen.

	Gmin/ DF	TLI	CFI	RMSEA	SRMR	AGFI	AIC	BIC	CAIC
Ursprungsmodell, 1 Faktor	8.93	.60	.66	.15	.11	.64	743.363	852.018	880.018
Modifiz. Modell, 3 Faktoren	1.98	.95	.96	.05	.04	.92	181.238	293.773	322.773
Modifiz. Modell, 3 Faktoren (11 Items)	1.81	.97	.97	.05	.03	.94	124.119	221.132	246.132
Anmerkungen. Gmin/DF: Chi-Quadrat-Wert dividiert durch die Anzahl der Freiheitsgrade; TLI: Tucker Lewis Index; CFI: Comparative Fit Index; RMSEA: Root Mean Square Error of approximation; SRMR: Standardized Root Mean Square Residual; AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index; AIC: Akaike Information Criterion; BIC: Bayes Information Criterion; CAIC: Consistent Akaike Information Criterion.									

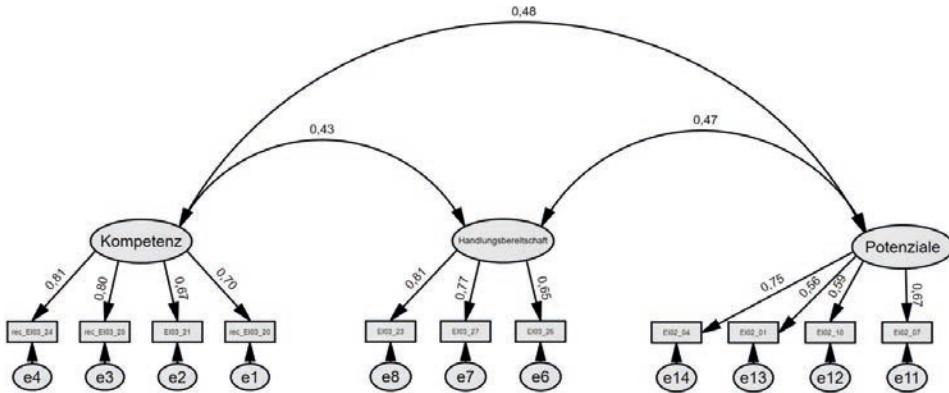
nen Items, die die Potenziale der OKJA (soziale Inklusion und Partizipation, Entwicklung[-förderung]) abbilden, auf einem Faktor zusammen. In den modifizierten Modellen wurde Item EI28 aufgrund von Kreuzladungen ausgeschlossen; in der siebten Modellspezifikation entfielen zusätzlich EI11 und EI18 wegen schwacher Ladungen, sodass in der finalen Version insgesamt 11 Items verblieben. Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse des Ursprungsmodells sowie des modifizierten Modells mit 14 und 11 Items. Die restlichen getesteten Modellspezifikationen der KFA können im digitalen Ergänzungsmaterial eingesehen werden (s. digitales ESM 4).

Die Fit-Indizes des finalen modifizierten dreifaktoriellen Modells zeigen die beste Passung des Modells zu den Daten (vgl. Abb. 1): Der χ^2/df -Wert liegt mit 1.81 deutlich unter dem Wert von < 2.5, was auf eine geringe Diskrepanz zwischen Modell und Daten hinweist (Hair et al., 2013). Die weiteren Maße zur Einschätzung der globalen Modellgüte blieben mit Werten >.95 im sehr guten Bereich (CFI = 0.974, TLI = 0.966). Die Informationskriterien AIC, BIC und CAIC fielen im Vergleich zu vorherigen Modellen deutlich geringer aus, was auf eine passendere Modellstruktur hinweist (s. digitales ESM 4).

Die Überprüfung der konvergenten Validität ergab für die Faktoren 1 und 2 (DEV jeweils .56) zufriedenstellende Werte oberhalb von $\geq .50$ (Fornell & Larcker, 1981). Für Faktor 3 lag die DEV unterhalb des empfohlenen Schwellenwertes (.42), die Composite Reliability war mit .74 jedoch akzeptabel. In Übereinstimmung mit gängiger Literatur (Fornell & Lacker, 1981; Shrestha, 2021; Weiber & Sarstedt, 2021) wird die konvergente Validität des Konstrukts bei einem DEV-Wert <.50, aber bei einer akzeptablen Composite Reliability von >.70 weiterhin als adäquat eingestuft. Die Beibehaltung dieser Lösung erfolgte zudem aus inhaltlichen Gründen: Faktor 3 bildet zentrale Aspekte der positiven Wirkungen der zentralen Prinzipien der OKJA auf Besuchende (Potenziale) ab und das Gesamtmodell weist eine gute Passung auf. Darüber hinaus konnte auch die diskriminante Validität bestätigt werden. Die jeweilig höchste quadrierte Interkorrelation mit den anderen Faktoren betrug für Faktor 1 $r^2 = .23$, für Faktor 2 $r^2 = .22$ und für Faktor 3 $r^2 = .23$. Die Ergebnisse der Kreuzvali-

Abbildung 1

Finales Modell des EFI-OKJA Fragebogens (mod. Modell mit 11 Items, 3 Faktoren)



dierung zum Schutz vor Overfitting-Effekten zeigten eine insgesamt stabile Modellpassung über alle Teilstichproben hinweg (Kuhlmann, 2009).

Faktor 1 („Kompetenz“; $\alpha = .83$) umfasst die vier Items EI24, EI25, EI21, EI20. Diese stammen aus dem EFI-L und laden dort auf dem affektiv-behavioral basierten lehrkraft-bezogenen Faktor. Faktor 2 („Handlungsbereitschaft“; $\alpha = .80$) setzt sich aus den drei verbliebenen Items EI23, EI27 und EI26 zusammen. Die Items EI27 (Team-Teaching) und EI23 (Unterstützung) stammen ursprünglich aus dem EFI-L bzw. dem MATPIES und laden in ihren Instrumenten beide auf den affektiv-behavioralen bzw. verhaltensbezogenen Einstellungskomponenten. Die restlichen vier Items EI04, EI01, EI10 und EI07 laden auf Faktor 3 („Potenziale der OKJA“; $\alpha = .74$). EI04, EI01 und EI07 stammen aus dem EFI-L und bilden dort die schüler:innenbezogene Einstellung ab.

Diskussion

Die Validierung des EFI-OKJA legt nahe, dass ein valides und reliables Instrument zur Erfassung inklusionsbezogener Einstellungen von Fachkräften der OKJA entwickelt werden konnte, das sowohl inhaltlichen als auch formalen Ansprüchen entspricht. Auf

Konstruktebene erfasst der Fragebogen kognitive sowie verhaltensbezogene und affektive Aspekte, die mit dem Einstellungsobjekt einer inklusiven OKJA verbunden sind. Inhaltlich bildet das Instrument sowohl selbst- als auch fremdbezogene Einstellungen ab: Zum einen werden affektive Haltungen und Handlungsbereitschaften der Fachkräfte im Hinblick auf die Gestaltung einer inklusiven OKJA erfasst, zum anderen kognitive Überzeugungen über die positiven Wirkungen von Inklusion auf das soziale Miteinander und die persönliche Entwicklung der Besuchenden. Damit werden zentrale Ziele und Potenziale der OKJA in einem Faktor zusammengeführt, die im EFI-L noch auf zwei Dimensionen verteilt waren.

Die selbstbezogenen Einstellungen differenzieren sich im EFI-OKJA in die beiden Faktoren „Handlungsbereitschaft“ und „Kompetenz“. Im Gegensatz zum EFI-L werden damit affektive und verhaltensbezogene Einstellungskomponenten getrennt erfasst, was bereits die Formulierungen der Items nahelegen (z.B. EI25: „Ich empfinde die Inklusion [...] als zu belastend“, EI23: „Ich bin bereit, mir Hilfe und Unterstützung zu holen [...]“). Während der Faktor „Handlungsbereitschaft“ die intentionale Offenheit und zukünftige Bereitschaft zur Umsetzung inklusiver Praxis abbildet, verweist der Faktor „Kompetenz“ auf derzeiti-

ge Einschätzungen der eigenen fachlichen Bewältigungsfähigkeit im Zuge inklusiver Anforderungen. Dieser Faktor integriert selbstwirksamkeitsnahe Einschätzungen und weist eine gewisse inhaltliche Nähe zum Konstrukt der berufsbezogenen Selbstwirksamkeit auf, ohne jedoch mit diesem konzeptionell gleichgesetzt zu werden. Es bleibt in zukünftigen Studien zu prüfen, in welchem Zusammenhang diese Dimension mit dem Selbstwirksamkeitserleben steht.

Die faktoranalytisch bestätigte Differenzierung der Faktoren stützt zudem theoretische Annahmen des Dreikomponentenmodells, wenngleich das Zusammenspiel kognitiver, affektiver und behavioraler Komponenten nach wie vor nicht abschließend geklärt ist (Ruberg & Porsch, 2017). Eine positive affektivbasierte Einstellung muss nicht zwangsläufig mit einer hohen Handlungsbereitschaft in Bezug auf die Umsetzung von Inklusion einhergehen (Ruberg & Porsch, 2017). Für die Praxis bedeutet dies, dass Einstellungen differenziert erfasst werden sollten, um Fortbildungsbedarfe sichtbar zu machen und um Maßnahmen zur Weiterbildung und Einrichtungenentwicklung gezielt anzuschließen.

Die Ergebnisse bestätigen die angenommene Trennung zwischen besucher:innen- und fachkraftbezogenen Einstellungen (Hypothese 1). Ebenso konnte der selbstbezogene Faktor „Persönliche Bereitschaft“ aus dem EFI-L für das Feld der OKJA als Faktor „Kompetenz“ abgebildet werden (Hypothese 2). Darüber hinaus gelang es, die kognitiven Einschätzungen zu den Wirkungen von Inklusion auf Kinder und Jugendliche in einem einheitlichen Faktor „Potenziale der OKJA“ zusammenzuführen (Hypothese 3).

Trotz dieser positiven Ergebnisse weist das Instrument auch Einschränkungen auf. Erstens wird, analog zum EFI-L, die kognitive Komponente durch eine größere Zahl an Items abgedeckt, während affektive und behaviorale Dimensionen weniger umfangreich operationalisiert sind (Seifried & Heyl, 2016). Künftige Studien sollten daher zusätzliche Items entwickeln, um die drei

Faktoren sowohl psychometrisch robuster als auch inhaltlich breiter zu verankern. Zweitens verweist die eingeschränkte konvergente Validität des Faktors „Potenziale“ auf die Notwendigkeit, die Items theoretisch wie empirisch weiter zu präzisieren. Zusätzlich sollten zukünftige Studien die Modellstruktur an einer unabhängigen Stichprobe überprüfen, um die hier gefundenen Ergebnisse weiter abzusichern. Darüber hinaus ist zu berücksichtigen, dass die Teilnahme an der vorliegenden Studie freiwillig war und damit eine Selektivität der Stichprobe, z.B. im Hinblick auf die inhaltliche Motivation, nicht ausgeschlossen werden kann. Ferner wurden zur Identifikation unaufmerksamer oder flüchtiger Beantwortungen keine spezifischen Verfahren eingesetzt. Entsprechend kann nicht ausgeschlossen werden, dass einzelne Datensätze durch reduzierte Antwortaufmerksamkeit oder verzerrte Antwortmuster beeinflusst sind. Allerdings sprechen die o.g. Befunde gegen eine substantielle Verzerrung der Ergebnisse. Dennoch sollte die systematische Kontrolle der Antwortaufmerksamkeit in zukünftigen Studien berücksichtigt werden. Zudem gründen die Analysen ausschließlich auf Selbstauskünften der Fachkräfte, die von dem Wunsch nach sozialer Erwünschtheit beeinflusst sein können. Weiterhin ist offen, inwiefern die Ergebnisse auf andere Kontexte der Kinder- und Jugendarbeit übertragbar sind. Künftige Studien sollten das Instrument daher mit größeren und heterogeneren Stichproben überprüfen.

Zusammenfassend bietet der EFI-OKJA eine fundierte Grundlage für zukünftige Forschung und kann zugleich als praxisnahes Werkzeug dienen, um Fortbildungs- und Organisationsentwicklungsprozesse im Feld der OKJA evidenzbasiert zu unterstützen. So eröffnet der EFI-OKJA für die Praxis insb. die Möglichkeit, bestehende Handlungsbereitschaften systematisch zu erfassen und differenziert zu reflektieren. Auf dieser Grundlage können Fortbildungsbedarfe gezielter adressiert werden und Entwicklungsprozesse im Sinne einer in-

klusiven Angebotsgestaltung begleitet werden. Darüber hinaus erlaubt das Instrument eine prozessbegleitende Evaluation von Qualifizierungsmaßnahmen und inklusiven Konzeptentwicklungen, wodurch Veränderungen inklusionsbezogener Einstellungen über die Zeit hinweg sichtbar gemacht werden können. Zusätzlich können Träger inklusive Öffnungsprozesse strategisch und kontextsensibel planen, wenn sie vorab die Einstellungen ihrer Fachkräfte zu Inklusion kennen.

Literatur

- Baumert, J., & Kunter, M. (2013). Professionelle Kompetenz von Lehrkräften. In I. Gogolin, H. Kuper, H.-H. Krüger & J. Baumert (Hrsg.), *Stichwort: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (S. 277–337). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-00908-3_13
- Bergmann, M., & Franzese, F. (2020). Fehlende Werte. In: M. Tausendpfund (Hrsg.), *Fortgeschrittene Analyseverfahren in den Sozialwissenschaften. Grundwissen Politik* (S. 165–203). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-30237-5_6
- Burda-Zoyke, A., Jahn, R.W., Driebe, T., & Götzl, M. (2023). Einflussfaktoren auf inklusionsbezogene Einstellungen von Lehrkräften an berufsbildenden Schulen. Ergebnisse einer empirischen Studie in deutschen Bundesländern. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 26, 55–82. <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01135-7>
- Fichten, C. S., Schipper, F., & Cutler, N. (2005). Does volunteering with children affect attitudes toward adults with disabilities? A prospective study of unequal contact. *Rehabilitation Psychology*, 50(2), 164–173. <https://doi.org/10.1037/0090-5550.50.2.164>
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Graham, J. W. (2012). *Missing data. Analysis and design*. Springer VS. <http://dx.doi.org/10.1007/978-1-4614-4018-5>
- Hair, J., Anderson, R., Babin, B., & Black, W. (2013). *Multivariate Data Analysis* (7th ed.). Pearson International. <https://elibrary.pearson.de/book/99.150005/9781292035116>
- Jung, M., Riechert, T., & Nick, P. (2021). Exkurs: Verständigung über eine kollektive Professionalitätsvorstellung im Handlungsfeld Jugendarbeit. In: T. Müller, R. Roland, V. Vonau & P. Pfeil (Hrsg.), *Professionelle Identitätsentwicklung in der Sozialen Arbeit* (S. 153–170). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-32577-0_7
- Jungbauer, J. (2017). *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. Ein Lehrbuch für Studium und Praxis sozialer Berufe* (2. Aufl.). Beltz Juventa.
- Kuhlmann, J. (2009). Ausgewählte Verfahren der Holdout- und Kreuzvalidierung. In S. Albers, D. Klapper, U. Konradt, A. Walter & J. Wolf (Hrsg.), *Methodik der empirischen Forschung* (S. 537–546). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-322-96406-9>
- Lohmann, A., Wiedebusch, S., Hensen, G., & Mahat, M. (2016). Multidimensional Attitudes toward Preschool Inclusive Education Scale (MAT-PIES). Ein Instrument zur Erhebung der Einstellung frühpädagogischer Fachkräfte zu Inklusiver Bildung. *Frühe Bildung*, 5(4), 198–205. <https://doi.org/10.1026/2191-9186/a000282>
- Lüke, T., & Grosche, M. (2018). Konstruktion und Validierung der Professionsunabhängigen Einstellungsskala zum Inklusiven Schulsystem (PREIS). *Empirische Sonderpädagogik*, 10(1), 3–20. <https://doi.org/10.25656/01:15958>
- Lüke, T., Przibilla, B., Steiner, T. M., Patzelt, M., & Krämer, P. (2021). Instrumente zur Messung von Einstellungen zu Inklusion. <https://osf.io/zcb9h>
- Mairhofer, A., Peucker, C., Pluto, L., & van Santen, E. (2022). *Herausforderungen der Offenen Kinder und Jugendarbeit: Empirische Erkenntnisse* (1. Aufl.). Beltz Juventa. <https://library.oapen.org/bitstream/id/ff29ff5c-71c1-47b6-928e-b93d4293ffdf/9783779968726.pdf>
- Nassiri, V., Lovik, A. Molenberghs, G., & Verbeke, G. (2018). On using multiple imputation for exploratory factor analysis of incomplete data. *Behavior Research Methods*, 50, 501–517. <https://doi.org/10.3758/s13428-017-1013-4>
- Przibilla, B., Lauterbach, A., Boshold, F., Linderkamp, F., & Krezmien, M. (2016). Entwicklung und Validierung eines Online-Surveys zur Erhebung von Kompetenzen und Einstellungen

- von Lehrkräften bezüglich der Inklusion. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 36–53. <https://doi.org/10.25656/01:11853>
- Rauschenbach, T., Borrmann, S., Düx, W., Liebig, R., Pothmann, J., & Züchner, I. *Lage und Zukunft der Kinder- und Jugendarbeit in Baden-Württemberg*. Eine Expertise, Dortmund u. a. 2010. https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/m-sm/intern/downloads/Downloads_Kinder-Jugendliche/Expertise_Kinder-u-Jugendarbeit-in-BW_2010.pdf
- Rosenberg, M. J., & Hovland, C. I. (1960). Cognitive, affective and behavioral components of attitudes. In: C. I. Hovland & M. J. Rosenberg (eds.), *Attitude organization and change* (p. 1-14). New Haven: Yale University Press.
- Ruberg, C., & Porsch, R. (2017). Einstellungen von Lehramtsstudierenden und Lehrkräften zur schulischen Inklusion – Ein systematisches Review deutschsprachiger Forschungsarbeiten. *Zeitschrift für Pädagogik*, 63(4), 393–415. <https://doi.org/10.25656/01:18583>
- Rubin, D. B. (2004). *Multiple Imputation for nonresponse in surveys*. John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9780470316696>
- Seifried, S. (2015). *Einstellungen von Lehrkräften zu Inklusion und deren Bedeutung für den schulischen Implementierungsprozess. Entwicklung, Validierung und strukturgleichungsanalytische Modellierung der Skala EFI-L*. Dissertation. Pädagogische Hochschule Heidelberg. https://opus.ph-heidelberg.de/frontdoor/deliver/index/docId/140/file/Dissertation_Seifried_Stefanie.pdf
- Seifried, S., & Heyl, V. (2016). Konstruktion und Validierung eines Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte (EFI-L). *Empirische Sonderpädagogik*, 8(1), 22–35. <https://doi.org/10.25656/01:11852>
- [SGB] Sozialgesetzbuch VIII (2022). https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/SGB_8.pdf
- Shrestha, N. (2021). Factor Analysis as a Tool for Survey Analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 9(1), 4–11. <https://doi.org/10.12691/ajams-9-1-2>
- Sturzenhecker, B. & Deinet, U. (2018). Kinder- und Jugendarbeit. In: K. Böllert (Hrsg.), *Kompodium Kinder- und Jugendhilfe* (S. 693–712). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-19096-9_30
- Tempel, T, Renner, G., & Reuner, G. (2024): Reliabilität und Konstruktvalidität des „Einstellungsfragebogens zu Inklusion für Lehrkräfte“ (EFI-L) bei Lehramtsstudierenden und Nicht-Studierenden. *Empirische Sonderpädagogik*, 16(3), 187–207. <https://doi.org/10.25656/01:32226>
- Voigts, G. (2024). Kinder- und Jugendarbeit auf dem Weg zu inklusiven Gestaltungsstrategien. Entwicklungen, Herausforderungen und Zukunftsvisionen nach 15 Jahren UN-BRK. In: T. Meyer & G. Voigts (Hrsg.), *Inklusion in der Kinder- und Jugendarbeit. Anspruch, Realität, Visionen* (S. 18–34). Beltz Juventa.
- Voigts, G., & Zentel, P. (2024). *Kinder und Jugendarbeit aus Sicht von jungen Menschen mit geistigen Behinderungen*. Eine empirische Studie im Kontext der Debatten um Inklusion. Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:30224>
- Weiber, R., & Sarstedt, M. (2021): *Strukturgleichungsmodellierung* (3. vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-32660-9>
- Wölfl, J. (2023). *Die Einstellung von Kita-Leitungs-kräften zu Inklusion*. Dissertation. Ludwig-Maximilians-Universität München. <https://doi.org/10.5282/edoc.32897>

AutorInnen Informationen

 Noemi Heister
<https://orcid.org/0009-0000-2565-4500>

 Prof. Dr. Stefanie Köb
<https://orcid.org/0000-0002-2434-8189>

Korrespondierende Autorin

Noemi Heister
Keplerstr. 87
D-69120 Heidelberg
heister@ph-heidelberg.de

Erstmals eingereicht: 05.10.2025
Überarbeitung eingereicht: 17.03.2026
Angenommen: 14.06.2026

Offene Daten	Auswertungsschritte und Zwischenergebnisse: https://osf.io/7n8a5/overview?view_only=2f3e8af5587a478e89012cad21b47b2b
Offener Code	Anfrage der SPSS Ausgabefenster und AMOS Modellspezifikationen unter heister@ph-heidelberg.de
Offene Materialien	Der Fragebogen kann unter heister@ph-heidelberg.de angefragt werden
Präregistrierung	Die Studie wurde nicht prä-registriert
Votum Ethikkommission	Es wurde kein Votum einer Ethikkommission eingeholt
Finanzielle und weitere sachliche Unterstützung	Es gibt keine weiteren finanziellen oder sachlichen Unterstützungen.
Autorenschaft	NH & SK: Studie geplant; NH: Daten erhoben, ausgewertet, interpretiert; NH: Manuskript geschrieben; SK: Manuskript überarbeitet, NH: Manuskript finalisiert
KI und generative Modelle	Zur Übersetzung des Titels & der Zusammenfassung ins Englische wurde der kostenfreie Übersetzer von DeepL genutzt

Wirkfaktoren gelingender Beratung: Ergebnisse einer deutschlandweiten Befragung von Eltern von Kindern mit Behinderung

Christian Walter-Klose¹, Christin Kupitz¹ & Sabrina Fuths²

¹ Universität zu Köln

² Ruhr Universität Bochum

Zusammenfassung

Familien von Kindern mit Behinderung stehen vielfältigen Herausforderungen gegenüber. Beratung stellt eine zentrale Unterstützungsleistung dar, deren Wirkfaktoren im Kontext Behinderung jedoch noch unzureichend verstanden sind. Diese Studie untersucht die Inanspruchnahme von Beratung und prüft die Eignung der Selbstbestimmungstheorie (SDT) zur Abbildung der Beratungsqualität. Im Rahmen einer querschnittlichen Online-Befragung beschreiben 815 Eltern von Kindern mit Behinderung ihre Nutzung von Beratungsangeboten. Eine Teilstichprobe ($n = 140$) bewertete eine spezifische Beratungserfahrung global sowie anhand adaptierter Skalen zur Autonomieunterstützung (ASQ) und Bedürfnis-Erfüllung/-Frustration (BPNSFS). Quantitativ ergaben sich sehr hohe positive Korrelationen ($r = ,85$) zwischen globaler Bewertung, Autonomieunterstützung und Bedürfnis-Erfüllung; Bedürfnisfrustration korrelierte stark negativ ($r = -,85$). Zudem beschrieben 72 Personen ihre Beratungserfahrungen im Freitext. Qualitativ wurden neben positivem Peer-Austausch auch strukturelle (Bürokratie, Personalmangel, fehlende Inklusionsorientierung) und interpersonelle Barrieren (Machtgefälle, Empathiemangel, fehlende Expertise) gefunden, die die Beratungsqualität beeinträchtigen. Die SDT erscheint als geeignetes Modell zur Beschreibung von Beratungsqualität für Familien im Kontext Behinderung, muss zur vollständigen Erfassung der Lebensrealität jedoch um Indikatoren wie Machthierarchie, inklusive Passung, Alltagsnähe und Entlastungspotenzial ergänzt werden.

Schlüsselwörter: Selbstbestimmungstheorie (SDT), Beratungsqualität, Kinder mit Behinderung, Elternberatung, Inklusion

Factors for Successful Counseling: Results from a Nationwide Survey of Parents of Children with Disabilities

Abstract

Families of children with disabilities face diverse challenges. Counseling represents a crucial support service, but its active factors in the disability context remain insufficiently understood. This study examines the utilization of counseling and tests the suitability of self-determination theory (SDT) for capturing counseling quality. In a cross-sectional online survey, 815 parents of children with disabilities described their use of counseling services.

A subsample ($n = 140$) evaluated a specific counseling experience globally and via adapted scales for autonomy support (ASQ) and need satisfaction/frustration (BPNSFS). Quantitatively, very high positive correlations ($r = .85$) were found between global evaluation, autonomy support, and need satisfaction; need frustration correlated strongly negatively ($r = -.85$). Additionally, 72 individuals described their counseling experiences in free-text responses. Qualitatively, alongside positive peer exchange, structural (bureaucracy, staff shortages, lack of inclusive orientation) and interpersonal barriers (power imbalances, lack of empathy, lack of expertise) were identified that impair counseling quality. SDT appears to be a suitable model for describing counseling quality for families in the disability context. However, to fully capture their lived reality, it must be supplemented with indicators such as power hierarchies, inclusive fit, everyday relevance, and concrete relief potential.

Keywords: Self-Determination Theory (SDT), counseling quality, children with disabilities, parent counseling, inclusion

Herausforderungen des Familienlebens im Kontext Behinderung

Das Familienleben im Kontext Behinderung ist vielfältig. Es ist gekennzeichnet von Momenten der Freude und des Glücks. Gleichzeitig ist es durch viele rehabilitative und pflegerische Notwendigkeiten, Sorgen über die Entwicklung des Kindes sowie komplexe Fragen der Erziehung besonders herausgefordert (Eckert, 2018). Innerfamiliäre Spannungen, das Gefühl fehlender Zeit sowie das Gefühl, den Anforderungen von Partner*innen oder Geschwisterkindern nicht gerecht zu werden, wirken sich negativ auf die Lebenszufriedenheit und Gesundheit vieler Eltern von Kindern mit Behinderung aus (Barratt et al., 2025; Kofahl & Lüdecke, 2014).

Die Unterstützungsbedarfe variieren nach Art der kindlichen Beeinträchtigung: Während bei körperlichen und geistigen Behinderungen zeitliche, finanzielle und strukturelle Barrieren dominieren, stehen bei seelischen Beeinträchtigungen psychische Belastungen, Erziehungsfragen sowie die oft fehlende formale Anerkennung im Vordergrund (Liljeberg & Magdanz, 2022). Daraus resultiert ein hoher Bedarf an niedrigschwelligen, alltagsnahen und inklusiven Beratungsangeboten, die auf die spezifischen Anliegen der Eltern eingehen und ihnen auf Augenhöhe begegnen (Kofahl & Lüdecke, 2014; Liljeberg & Magdanz, 2022).

Gelingensbedingungen von Unterstützung: Beziehung und Empowerment

Wirksame Unterstützung stärkt anliegenorientiert und partizipativ die elterliche Selbstwirksamkeit – ein Prozess, der als Empowerment verstanden werden kann. Das Fundament hierfür bildet eine wertschätzende und ressourcenorientierte Beziehung (Dunst et al., 2007). Eine aktuelle Meta-Narrativ-Analyse von Hayward et al. (2025) bestätigt dies: Zentrale Qualitätsmerkmale sind sowohl beziehungsbezogen (Vertrauen, Respekt, Ehrlichkeit) als auch prozessbezogen (gemeinsame Zielvereinbarungen, geteilte Verantwortung). Diese Faktoren fördern eine Ressourcen- und Stärkelperspektive.

Gleichzeitig unterliegt die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften oft strukturellen Spannungen. Divergierende Behinderungsbegriffe, defizitorientierte oder ableistische Haltungen oder die Doppelrollen von Fachkräften als Helfende und gleichzeitige „Gatekeeper“ für knappe Ressourcen erschweren partnerschaftliche Begegnungen (Hayward et al., 2025).

Grenzen psychotherapeutischer Wirkmodelle für Beratung

Ein zentrales Unterstützungsangebot für Familien stellen Beratungssettings dar, die sich im Spannungsfeld von Informations-

vermittlung (Fachberatung) und psychosozialer Begleitung (Prozessberatung) bewegen (Schubert et al., 2019). Da spezifische Wirkmodelle für die Beratung im Kontext Behinderung fehlen, rekurriert die Forschung auf etablierte Konzepte der Psychotherapie, basierend auf strukturellen Analogien zwischen beiden Formaten (Nußbeck, 2024). Annahmen über Wirkfaktoren (z. B. Grawe, 2000; Wampold & Flückiger, 2023) werden teils unreflektiert übertragen.

Dieses Vorgehen erscheint plausibel – insbesondere mit Blick auf psychosoziale Beratung. Es ist jedoch fraglich, inwiefern die Fachberatung als Informationsvermittlung oder Kompetenzförderung mit diesen Modellen beschrieben werden kann, vor allem, wenn man die Notwendigkeit systemischer, teilhabefördernder Perspektiven bei der Beratung im Kontext Behinderung einbezieht (Walter-Klose, 2024).

Die Selbstbestimmungstheorie als Rahmen für die Beratung von Familien

Eine Synthese der dargestellten Befunde der Unterstützungsforschung sowie spezifischer Studien zur Beratung im Kontext von Behinderung (Schmidt et al., 2022) verdeutlicht: Wirksame Hilfen stärken Autonomie, Selbstbestimmung und Kompetenzerleben auf dem Fundament einer tragfähigen Beziehung.

In ihrem Review (23 nationale und internationale Studien) identifizieren Schmidt et al. (2022) Orientierung, bedarfsgerechte Informationen, Kontinuität und alltagsnahe Hilfen sowie (emotionale) Entlastung als zentrale Gelingensbedingungen für Beratung. Essenziell ist weiterhin der Perspektivwechsel von einer defizitorientierten Sicht auf das Kind hin zu einer ganzheitlichen Betrachtung der familiären Lebenswelt. Eine so gestaltete Beratung stärkt das elterliche Kontroll- und Selbstwirksamkeitserleben, reduziert Stress und erhöht nachweislich die Lebensqualität der gesamten Familie.

Diese Überlegungen führen zur Selbstbestimmungstheorie (SDT) von Deci und Ryan

(1987), die einen theoretischen Rahmen für Beratungsprozesse bietet.

Sie postuliert drei grundlegende psychologische Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit (Verbundenheit) als universelle Voraussetzungen für menschliches Wohlbefinden und Entwicklung. Nach Ryan et al. (2011) stellen diese sowohl Prozessmerkmale als auch Ziele für gelingende Beratung dar. Werden die Bedürfnisse beachtet, erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, dass im Beratungssetting angestoßene Verhaltensänderungen nachhaltig sind – ein Zusammenhang, den auch die Metaanalyse von Ng et al. (2012) für gesundheitsfördernde Interventionen belegt. Als zentrales Prozessmerkmal fördert Autonomieunterstützung die Selbstbestimmung durch das Eröffnen von Wahlmöglichkeiten, transparente Begründungen und die aktive Einbeziehung der Klient*innenperspektive. Indem Fachkräfte vertrauensvoll zuhören und auf Druck verzichten (Gillison et al., 2019), schaffen sie die notwendige psychologische Sicherheit für Veränderungsprozesse.

Weitere Befunde zur Übertragung der SDT auf Psychotherapie und Beratung tragen Zuroff und Koestner (2023) zusammen. Sie bestätigen, dass Autonomieunterstützung über die Befriedigung der Grundbedürfnisse und die Förderung autonomer Motivation hilft, psychische Probleme zu bewältigen und Interventionserfolge aufrechtzuerhalten – wenn auch Studien zu SDT-Variablen im Rahmen von paar- oder familienorientierten Interventionen fehlen.

Die Forschungslage im Kontext der Gestaltung SDT-orientierter Beratungsangebote in ihrer Vielfalt ist insgesamt als gering zu bewerten – explizit auch für den Kontext Behinderung. Vereinzelt Studien, wie die von Kahlon et al. (2023), beschreiben, wie SDT-orientierte Interventionen in der Beratung von Eltern von Kindern mit Autismus erfolgreich angewandt werden und zu nachhaltigen positiven Effekten führen.

Zwischenfazit und Forschungsfrage

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die SDT Elemente erfolgreicher psychosozialer Unterstützung (Hayward et al., 2025) sowie Beratung (Schmidt et al., 2022) abbildet. In diesem Sinne bietet sie einen sparsameren und passgenaueren theoretischen Rahmen für die Beratung im Kontext Behinderung als psychotherapeutische Modelle, da es ihr gelingt, sowohl Fach- als auch Prozessberatung abzubilden. Im Kontext Behinderung erscheinen weitere Faktoren wie Zugänglichkeit, inklusive Gestaltung, Alltags- und Praxisnähe, Sensibilität für die Lebenssituation und Fachwissen für das Gelingen der Beratung von Familien bedeutsam. Die vorliegende Arbeit soll erste empirische Hinweise für den Einsatz der SDT zur Analyse wirksamer Beratungsangebote im Kontext Behinderung liefern und weiterhin mögliche Einflussfaktoren identifizieren.

Methode

Forschungsdesign und Rekrutierung

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde von Oktober 2024 bis April 2025 eine deutschlandweite, querschnittliche Online-Befragung durchgeführt, an der sich insgesamt 815 Personen beteiligten. Im Sinne eines konvergent parallelen Mixed-Methods-Designs wurden quantitative und qualitative Erhebungsperspektiven kombiniert.

Die Beratungsbefragung war Teil einer umfassenderen Erhebung zu den Erfahrungen von Eltern mit Hilfs- und Unterstützungssystemen und deren Auswirkungen auf die elterliche Gesundheit (Fuths, Kupitz & Walter-Klose, eingereicht).

Die Rekrutierung erfolgte bundesweit über zivilgesellschaftliche und fachbezogene Netzwerke. Dazu zählten insbesondere das Kindernetzwerk e. V. als bundesweite Selbsthilfe-Dachorganisation für Familien von Kindern mit chronischen Erkrankungen und Behinderungen, themenspezifische

Selbsthilfeorganisationen (u. a. im Bereich Autismus-Spektrum und seltene Erkrankungen), regionale Elterninitiativen sowie Förderschulen mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten. Zusätzlich wurde über soziale Medien und lokale Verteilerlisten auf die Studie aufmerksam gemacht.

Die Teilnahme stand Eltern aus allen Bundesländern offen. Aufgrund der offenen Online-Rekrutierung über Multiplikator*innen und Netzwerkverteiler lässt sich keine exakte Rücklaufquote bestimmen.

Die Datenerhebung wurde über Qualtrics realisiert; die durchschnittliche Bearbeitungszeit des Fragebogens betrug etwa 30 Minuten. Der Fragebogen wurde im Rahmen eines Citizen-Science-Projekts gemeinsam mit Eltern von Kindern mit Behinderung entwickelt, um eine praxisnahe und erfahrungsbasierte Perspektive sicherzustellen (Fuths et al., 2025). Die Studie wurde vom zuständigen Ethikkomitee geprüft und als ethisch unbedenklich eingestuft (Votum Nr. 949).

Messinstrumente

Erfasst wurden soziodemografische Merkmale der Eltern, familiäre Charakteristika (vgl. Tabelle 2) sowie kindbezogene Merkmale wie die Behinderungsform. Darüber hinaus wurde das Inanspruchnahmeverhalten der Eltern von Beratungsangeboten erhoben sowie die Bewertung eines selbstgewählten Beratungsangebotes mithilfe einer fünfstufigen Skala von *sehr negativ* (1) bis *sehr positiv* (5) erfragt. Zusätzlich wurden bedürfnisbezogene Bewertungen mithilfe einer fünfstufigen Skala von *stimme überhaupt nicht zu* (1) bis *stimme voll und ganz zu* (5) vorgenommen. Die bedürfnisbezogenen Bewertungen basierten auf einer für den Kontext angepassten Version der *Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale* (BPNSFS; Chen et al., 2015; Heissel et al., 2023). Wahrgenommene Autonomieunterstützung wurde mit einer adaptierten Version des *Autonomy Support Questionnaires* (ASQ; Legate et al.,

2012) erhoben (siehe Tabelle 1). Nach der Bewertung des Angebotes wurden die Teilnehmenden mit dem Hinweis „Hier können Sie, wenn Sie das wollen, weitere Erfahrungen beschreiben, die Sie gerne noch mit uns teilen möchten“ um Freitextangaben gebeten. Diese Antworten bildeten die Grundlage für die qualitative Auswertung.

Datenauswertung

Während die quantitativen Daten statistisch mithilfe von SPSS 29.0 ausgewertet wurden, wurden die Freitextantworten mithilfe der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2024) durch zwei unabhängige Forschende analysiert. Ziel der Analyse war die induktive Kategorienbildung von Schlüsselthemen. Das iterative Verfahren umfasste ein offenes

Tabelle 1
Genutzte Items zur Bewertung der Beratungserfahrungen (angepasste BPNSFS, ASQ)

Dimension	Item-Formulierung
Autonomie-Erfüllung	Ich habe mich in meinen Werten, Wünschen und Vorstellungen in der Beratung respektiert gefühlt.
	Ich hatte das Gefühl, eine Wahl in der Beratung zu haben.
Autonomie-Frustration	Ich habe Druck in der Beratung durch die beratende Fachkraft empfunden.
	Ich hatte das Gefühl, dass ich in der Beratung in meinen Werten und Überzeugungen verletzt wurde.
Verbundenheits-Erfüllung	Ich habe gespürt, dass mein Kind und ich der beratenden Fachkraft wichtig sind.
	Ich habe die Fachkraft in der Beratung sympathisch erlebt.
Verbundenheits-Frustration	Ich habe mich von der beratenden Fachkraft alleingelassen gefühlt.
	Ich hatte das Gefühl, dass die beratende Fachkraft sich mir gegenüber kalt und distanziert verhielt.
Kompetenz-Erfüllung	Ich habe mich kompetent und wirksam in der Beratung gefühlt.
	Ich war zuversichtlich, in der Beratung Hilfe für mein Beratungsanliegen zu erhalten.
Kompetenz-Frustration	Ich habe mich unwirksam und enttäuscht in der Beratung gefühlt.
	Ich habe ein Gefühl des Scheiterns in der Beratung gespürt.
Autonomie-unterstützung	Ich hatte das Gefühl, dass die beratende Fachkraft unserer Familie Wahlmöglichkeiten und Optionen bietet.
	Ich hatte das Gefühl, dass die beratende Fachkraft sehr verständnisvoll mit mir umgeht.
	Die beratende Fachkraft hat Vertrauen in meine Fähigkeiten als Elternteil vermittelt.
	Ich hatte das Gefühl, dass die beratende Fachkraft mich als Elternteil akzeptiert.
	Ich habe geglaubt, dass die beratende Fachkraft mir als Elternteil vertraut.
	Die beratende Fachkraft hat sich meine Gedanken und Ideen angehört.
	Die beratende Fachkraft hat mich ermutigt, meine wahren Gefühle auszudrücken.
	Ich hatte das Gefühl, dass die beratende Fachkraft sich für mich als Person interessiert.
	Die beratende Fachkraft hat versucht zu verstehen, wie ich die Dinge sehe.
	Ich habe mich in der Lage gefühlt, meine Gefühle mit der beratenden Fachkraft zu teilen.

Anmerkungen. Beantwortung auf einer fünfstufigen Skala von 1 (*stimme überhaupt nicht zu*) bis 5 (*stimme voll und ganz zu*).

Kodieren des Materials, die induktive Generierung erster Codes und einen inhaltlichen Vergleich durch die Kodierenden. Durch stetiges Vergleichen wurden die Codes zu Haupt- und Unterkategorien verdichtet. Abschließend erstellten beide Kodierenden nach systematischer Diskussion ein finales Kategoriensystem zur konsistenten Klassifizierung des gesamten Datensatzes. Die Analyse fand mithilfe der Software MAXQDA (2025) statt.

Ergebnisse

Stichprobe

An der Erhebung nahmen 815 Eltern im Alter von 20 bis 71 Jahren teil ($M = 44,4$, $SD = 7,46$). Die Teilnehmenden stammten aus allen Bundesländern, mit den größten Anteilen aus Nordrhein-Westfalen (41,9 %) und Baden-Württemberg (20,2 %). Weitere demografische Angaben zu Familienstand, Bildung, Einkommen und Erwerbstätigkeit finden sich in Tabelle 2.

Kinder: Alter, Beeinträchtigungen und Unterstützungsbedarf

Die Kinder waren im Mittel 10,37 Jahre alt ($SD = 5,78$; $N = 776$). Etwa ein Drittel (36,3 %) besuchte eine Regelschule, 35,2 % eine Förderschule und 18,3 % befanden sich im Vorschulalter. Nur ein kleiner Anteil war entweder nicht eingeschult (4,4 %) oder bereits in tertiärer Bildung beziehungsweise Arbeit (5,7 %).

Hinsichtlich der Behinderungsformen zeigte sich, dass seelische Behinderungen mit 47,3 % ($n = 371$) den größten Anteil ausmachten. Körper- und geistige Behinderungen wurden bei 15,0 % der Kindern beschrieben, gefolgt von schweren Mehrfachbehinderungen (13,8 %) und isolierten Körperbehinderungen (8,3 %). Geistige Behinderungen ohne weitere Beeinträchtigungen waren mit 3,7 % vergleichsweise selten vertreten.

Inanspruchnahme von Beratungsangeboten

Die Nutzung verschiedener Beratungsformen ist in Tabelle 3 dargestellt. Unterschiede der Nutzung zwischen den Behinderungsgruppen wurden für jedes Beratungsangebot mit Pearson- χ^2 -Tests oder bei Verletzung der Voraussetzungen mit exakten Fisher-Tests geprüft (α -adjustiert). Die Effektstärken (Cramér's V) deuten auf schwache bis moderate Effekte hin.

Schulpsychologische Beratung wird fast ausschließlich von Familien mit seelischer Behinderung genutzt (18,1 %), bei schwerer Mehrfachbehinderung nicht. Beratung durch Kinderärzt*innen (z. B. in Sozialpädiatrischen Zentren) ist besonders häufig bei schwerer Mehrfach- (54,6 %), Körper- und geistiger Behinderung (51,7 %) sowie einer Körperbehinderung ohne weitere Beeinträchtigungen (52,3 %). Familien- und Erziehungsberatung wird vor allem von Familien mit seelischer Behinderung (22,9 %) in Anspruch genommen.

Kalkuliert man die Anzahl genutzter Beratungsangebote insgesamt, zeigt sich, dass 37,2 % aller Befragten keine der benannten Beratungsangebote nutzen, während die durchschnittliche Anzahl genutzter Beratungsangebote bei $M = 1,20$ ($SD = 1,17$) lag. Dabei verwies ein Kruskal-Wallis-Test auf keine statistisch signifikanten Unterschiede in der Verteilung der Beratungsanzahl über die Gruppen von Kindern mit Beeinträchtigung, $H(5, N = 785) = 2,86$, $p = ,722$.

Zusammenhang zwischen Gesamtbewertung und Bedürfniserleben

Aus der Gesamtstichprobe ($N = 815$) bewerteten 160 Personen ein spezifisches Beratungsangebot ($n = 140$ vollständig). Mit 58,8 % bildeten Eltern von Kindern mit seelischer Beeinträchtigung die größte Gruppe, gefolgt von schwerer Mehrfach- (10,6 %), kombinierter Körper- und geistiger (10,0 %), körperlicher (7,5 %) sowie geistiger Behin-

Tabelle 2
Soziodemografische Merkmale der Eltern (in %)

Merkmal	Kategorie	%
Bundesland	NRW	41,9
	Baden-Württemberg	20,2
	Niedersachsen	7,8
	Bayern	7,0
	Hessen	5,2
	Berlin	4,1
	Übrige Westländer (< 4 %)	—
	Ostdeutsche Länder	6,0
Familienstatus	Verheiratet	72,0
	Alleinerziehend	18,7
	Partnerschaft/ledig/geschieden	9,3
Bildung	Hochschulreife	74,2
	Mittlere Reife	20,1
	Hauptschule	4,1
Einkommen	> 5.000 €	35,0
	3.601–5.000 €	26,8
	2.601–3.600 €	17,3
	≤ 2.600 €	20,9
Erwerbstätigkeit	Teilzeit	52,6
	Nicht erwerbstätig	24,7
	Vollzeit/geringfügig	22,7

Tabelle 3
Nutzung von Beratungsangeboten nach Behinderungsgruppe (in %)

Beratungsangebot	Gesamt	Seelische Behind.	Schwere Mehrfach-behind	Körper- & Geistige Behind.	Körper-behind.	Geistige Behind.	Sonstige Behind.	p (adj.)	V
Familien-/ Erziehungsberatung	15,5	22,9	7,4	6,8	13,8	6,9	10,6	<,01	,199
Teilhabeberatung (EUTB)	14,6	17,3	20,4	9,3	9,2	17,2	7,4	n.s.	—
Schulpsychologische Beratung, Schulsozialarbeit	10,8	18,1	0,0	5,1	7,7	10,3	4,3	<,01	,232
Kinderärzt*innen /SPZ	40,9	32,3	54,6	51,7	52,3	27,6	41,5	<,05	,199
Entwicklungsberatung	10,3	5,9	12,0	15,3	16,9	3,4	17,0	<,05	,161
Beratung durch Kranken-/ Pflegekasse	27,8	28,6	29,6	24,6	29,2	24,1	26,6	n.s.	—
Keine Beratung	19,4	18,3	22,2	18,6	16,9	27,6	20,2	n.s.	—

Anmerkungen. Familien- und Erziehungsberatung, Schulpsychologische Beratung/Schulsozialarbeit sowie Entwicklungsberatung wurden mit dem exakten Fisher-Test berechnet, alle anderen mit dem Pearson- χ^2 -Tests. Alle Analysen basieren auf $N = 785$ Fällen mit jeweils $df = 5$ Freiheitsgraden: Familien- und Erziehungsberatung ($\chi^2 = 31,21$), schulpsychologische Beratung ($\chi^2 = 42,11$), Beratung beim Kinderarzt ($\chi^2 = 30,99$), Entwicklungsberatung ($\chi^2 = 20,28$).

derung (1,3 %). 11,9 % gaben sonstige Beeinträchtigungen an.

Die Beurteilungen zeigen ein gemischtes Bild mit einer Tendenz zu negativen Erfahrungen. Knapp die Hälfte der Befragten bewertete ihre Beratung als negativ (25,0 %) oder sehr negativ (19,3 %), was zusammen einen Anteil von 44,3 % ausmacht. Ein Fünftel (20,0 %) äußerte sich neutral („weder negativ noch positiv“). Demgegenüber steht etwa ein Drittel, das die Erfahrung als positiv (18,6 %) oder sehr positiv (15,7 %) beurteilte, also insgesamt 34,3 %.

Vergleiche der Bewertungen von Eltern von Kindern mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen wurden aufgrund der Gruppengrößen für Kinder mit seelischer Behinderung ($n = 86$, $M = 2,80$, $SD = 1,33$), schwerer Mehrfachbehinderung ($n = 14$, $M = 2,14$, $SD = 1,42$), Körper- und geistiger Behinderung ($n = 12$, $M = 2,67$, $SD = 1,23$) und reiner Körperbehinderung ($n = 12$, $M = 3,17$, $SD = 1,53$) berechnet. Der Unterschied wurde nicht signifikant ($F(3, 120) = 1,39$, $p = ,249$), sodass auf eine getrennte

Darstellung nach Behinderungsformen im Folgenden verzichtet wird.

Zur Prüfung des Zusammenhangs zwischen Gesamtbewertung der Beratung und der Befriedigung bzw. Frustration psychologischer Grundbedürfnisse wurden Pearson-Korrelationen berechnet und p -Werte mittels Benjamini-Hochberg-Verfahren adjustiert. Neben der Darstellung der einzelnen Bedürfnisse (Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit) wurde ein Maß für Erfüllung und Frustration aller drei Bedürfnisse zusammengenommen berechnet. Die Ergebnisse sind in Tabelle 4 für 140 Personen dargestellt, die alle gestellten Fragen vollständig beantworteten.

Qualitative Berichte: Erfahrungen im Beratungskontext

Von den 140 Eltern, die vollständige Angaben zu allen quantitativen Skalen machten, gaben 72 eine offene Beschreibung ihrer Beratungserfahrung ab, während 68 keine Freitextantwort formulierten.

Tabelle 4
Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD), Cronbachs α und Korrelationen mit Gesamtbewertung (N = 140) der BPNSFS-Kurzskala

Variable	M	SD	α	r
Bedürfniserfüllung	3,09	1,19	,93	,85***
Bedürfnisfrustration	2,73	1,17	,91	-,85***
Autonomieunterstützung	3,23	1,36	,97	,85***
Autonomie-Erfüllung	2,99	1,30	,85	,78***
Kompetenz-Erfüllung	3,03	1,26	,80	,74***
Verbundenheit-Erfüllung	3,25	1,31	,90	,82***
Autonomie-Frustration	2,55	1,18	,69	-,73***
Kompetenz-Frustration	3,03	1,42	,89	-,79***
Verbundenheit-Frustration	2,63	1,26	,80	-,79***

Anmerkungen.. Skala von 1 (*stimme überhaupt nicht zu*) bis 5 (*stimme voll und ganz zu*), adaptiert nach Heissel et al. (2023). Werte unter r sind Pearson-Korrelationen; alle p -Werte BH-adjustiert. *** $p < ,001$. Die Ratings zur Bedürfniserfüllung und -frustration beziehen sich auf unterschiedliche Beratungsangebote aus den Bereichen Schule und Bildung ($n = 40$), psychosoziale und Familienberatung ($n = 30$), Behörden, Ämter & Sozialversicherungen ($n = 23$), Medizinisch-Therapeutischer Kontext ($n = 21$), Unabhängige Träger & Selbsthilfe ($n = 11$), nicht spezifiziert ($n = 4$), keine Angabe ($n = 11$).

Vergleiche zwischen den Gruppen ergaben eine Tendenz dahingehend, dass Eltern mit Freitextangaben ihre Beratungserfahrungen insgesamt negativer bewerteten ($M = 2,64, SD = 1,28$) als Eltern ohne Freitext ($M = 3,07, SD = 1,41$), $t(138) = -1,91, p = ,058, d = -0,32$. Mit Ausnahme des Erlebens von Kompetenzfrustration in der Freitextgruppe ($M = 3,31, SD = 1,44$) verglichen mit der Gruppe, die keine Freitextangaben machte ($M = 2,74, SD = 1,36$), $t(138) =$

$2,41, p = ,017, d = 0,41$, konnten in allen anderen bedürfnisbezogenen Maßen keine signifikanten Unterschiede im Gruppenvergleich gefunden werden.

Qualitative Auswertung der Freitextangaben

Die Auswertung der qualitativen Daten liefert über die quantitativen Daten hinaus differenzierte Einblicke in die Erfahrungen

Tabelle 5
Kategoriensystem der Antworten auf die Frage zu weiteren Erfahrungen im Bereich Beratung

Kategorie / Unterkategorie	Beschreibung	Inhalte
A. Art des Beratungsangebots	Benannte Beratungsangebote	Autismuszentrum, Frühförderung, Schule, Behörden, Arbeitsagentur, Therapie/ Behandlung, Klinik-Sozialdienste
B. Anlass der Beratung	Anlass der Beratungssuche	Erziehungsfragen, medizinische Behandlung, Schulbesuch, Anträge/ Leistungen
C. Positive Beratungserfahrungen	Positiv bewertete Erfahrungen	Zugang möglich, Engagiertheit, positive Folgen („Kind kann zu Hause leben“)
D. Strukturelle Barrieren im Hilfesystem	Strukturelle Barrieren	Ämterstreit, fehlende Angebote, regionale Unterschiede
E. Strukturelle Barrieren im Beratungssystem	Institutionelle/organisatorische Hindernisse	Unklare Zuständigkeiten, mangelnde Vernetzung, Unterfinanzierung
E1. Fehlende Kontinuität in der Beratung	Prozessbrüche durch personelle/ zeitliche Vorgaben	Häufiger Personalwechsel, befristete Maßnahmen, unerwarteter Abbruch
E2. Beratung in doppelten Rollen	Unklare Rollen oder Interessenkonflikte	Beratende zugleich Kostenträger oder Gutachter
E3. Verfügbarkeit und Zugang zu Beratungsangebot	Erschwerte Inanspruchnahme	Kein Angebot, Zugangsbarrieren, Wartezeiten
E4. Fachkompetenz im Kontext Behinderung/Inklusion	Mangelndes Fachwissen	Falsche Diagnostik, Systemunkenntnis, veraltetes Wissen
F. Barrieren im Beratungsprozess	Hindernisse im Beratungsablauf	Keine Hilfe bei konkreten Fragen, fehlende Psychoedukation
F1. Fehlende Passung zwischen Anliegen und Beratung	Diskrepanz zwischen Angebot und Bedarf	Angebot nicht bedarfsgerecht, Anliegen ignoriert, unerfüllte Erwartungen
F2. Interpersonale Barrieren	Beziehungs-/ Kommunikationsschwierigkeiten	Fehlende Offenheit, Bevormundung, Abwertung, Rolle als „Bittsteller*in“
G. Negative Folgen von Beratung	Negative emotionale/faktische Auswirkungen	Situationsverschlechterung, Vertrauensverlust ins Hilfesystem
G1. Misserfolge oder Wirkungslosigkeit	Zielverfehlung oder fehlende Effekte	Keine Problemlösung, unbrauchbare Vorschläge, unveränderbare Systemprobleme
G2. Belastung und Frustration	Emotionale/psychische Beanspruchung	Ignorierte Bedürfnisse, Zwang zu Eigenengagement, Demotivation
H. Alternative Unterstützungswege	Ressourcen/Strategien abseits formeller Kernberatung	Private Netzwerke, selbstorganisierte Hilfen
H1. Eigenengagement und Familie	Bewältigung durch Eigenrecherche	Selbstinformation, Eltern beraten Beratende
H2. Selbsthilfe	Austausch/Unterstützung Betroffener	Elterninitiativen, Gründung lokaler Selbsthilfegruppen
H3. Andere psychosoziale Angebote	Nutzung informeller Ergänzungsangebote	Beratung durch engagierte Mitarbeitende außerhalb ihres Auftrags
I. Sonstiges zum Unterstützungssystem	Allgemeine Systemaussagen	Komplexe Antragsverfahren erzwingen Beratung, mangelnde Schulk Inklusion

von Ratsuchenden im professionellen Beratungssystem. Entlang der induktiv gebildeten Haupt- und Unterkategorien (vgl. Tabelle 5) werden im Folgenden die Schlüsselthemen systematisch dargestellt.

Aus den schriftlichen Schilderungen der befragten Eltern lässt sich ein von starken Ambivalenzen geprägtes Verhältnis zu den Angeboten ableiten. Während sie Beratung einerseits als essenziell beschreiben, berichten die Familien andererseits in den offenen Angaben davon, mit massiven Barrieren konfrontiert zu sein. Diese Ambivalenzen spiegeln sich in den Freitextantworten sowohl in der Wahrnehmung der interpersonellen Beziehung wider – die von den Eltern oft als durch epistemische Autorität und erlebte Diskriminierung geprägt beschrieben wird – als auch im Erleben institutioneller Strukturen, die aus Sicht der Befragten einen enormen bürokratischen Aufwand und Rechtfertigungsdruck und eingeschränkte Partizipationsmöglichkeiten erzeugen.

Grundlage für diese Befunde sind die von den Eltern geteilten Berichte über Beratungserfahrungen in Autismuszentren, Schulen, Behörden oder im Rahmen von medizinischen/therapeutischen Behandlungen zu Erziehungsfragen, Behandlungsstrategien, Schulbesuch oder Antragsstellungen (Kategorie A, B). Gelingt die Inanspruchnahme aus Sicht der Familien, berichten sie von positiven Erfahrungen (Kategorie C), die sie auf einen niederschweligen Zugang, gute Erreichbarkeit und ein hohes Engagement der Beratenden zurückführen. Als zentral wird in den Freitextangaben ein empathisches, anerkennendes Verhältnis hervorgehoben. Eine Beratung, in der die elterliche Expertise respektiert wird und die den schriftlichen Schilderungen zufolge „ausführlich und auf Augenhöhe [stattfindet], wird als hilfreich und echtes Angebot empfunden“ (21¹).

Diesen positiven Erlebnissen stehen Berichte über immense Hürden gegenüber (Kategorien D und E). Sie reichen von feh-

lenden Angeboten im Hilfesystem über Ämterstreit und strukturellen Barrieren im Beratungssystem, wobei die Familien das Gefühl beschreiben, einem kontinuierlichen Aushandlungsprozess ausgesetzt zu sein, der ihnen viel Eigeninitiative und Informiertheit abverlangt. Aus den qualitativen Daten lassen sich vier Felder struktureller Barrieren im Beratungssystem rekonstruieren (E1 bis E4): Erstens artikulieren die Ratsuchenden, dass Prozessbrüche und häufiger Personalwechsel die Kontinuität in der Betreuung belasten. Zweitens wird problematisiert, dass doppelte Rollen von Berater*innen, die zugleich als bewilligender Kostenträger fungieren, eine offene Beziehung erschweren. Drittens erleben die Eltern den Zugang durch Wartezeiten und regionale Unterschiede als stark erschwert. Die subjektiv wahrgenommene Willkür beschreibt ein Elternteil in seiner Antwort so:

„Man muss sich selbst informieren und auch immer einfordern. Außerdem ist es frustrierend, wenn es je nach Stadtbezirk [...] unterschiedliche Regelungen und Angebote gibt, und man oft Pech hat“ (568).

Dieses Empfinden wird dadurch verschärft, dass teils kritisiert wird, „eine Bundesbehörde [berate] nicht nach einheitlichen Standards [...] und es dann noch auf den einzelnen zugewiesenen Berater ankommt, welche (lebensentscheidende!!) Maßnahme genehmigt wird“ (771). Viertens nehmen die Befragten oft eine mangelnde Fachkompetenz zur Beeinträchtigung oder zum Hilfesystem im Kontext von Inklusion und Behinderung wahr.

Auch im direkten Beratungsablauf (Kategorie F) schildern die Eltern in ihren Freitextantworten weitere Hürden. Sie geben an, dass spezifische Bedarfe unbeantwortet bleiben; so wird beispielsweise beklagt, dass „Psychoedukation für Eltern und Geschwister völlig im Angebot [fehlt]“ (106). Ebenso

1 Nummer des Fragebogens als Quellenangabe

wird häufig eine empfundene fehlende Passung zwischen Angebot und Bedarf thematisiert, z.B. wenn versprochene Hilfe oder Erwartungen nicht erfüllt sind (F1).

Auf interpersoneller Ebene (F2) berichten die Familien von Erfahrungen der Intransparenz und Abwertung. Angetrieben durch die von ihnen wahrgenommene, institutionell verankerte Deutungsmacht der Fachkräfte geben die Eltern an, sich in ihrer Kompetenz als Expert*innen für ihr eigenes Kind untergraben und „nicht ernst genommen“ (451) zu fühlen. Sie nehmen sich in diesen Situationen nach eigenen schriftlichen Aussagen eher „als nervige Bittstellerin, denn als kompetente Ansprechpartnerin“ (730) wahr. In Kombination mit der Unzufriedenheit auf struktureller Ebene werden Beratungssituationen dann als „eher ungenügend“ (730) wahrgenommen, was in ihrem Erleben Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit massiv einschränkt.

Den Auswertungen der Freitextantworten zufolge führen diese erlebten Barrieren oft zu einer wahrgenommenen Verschlechterung der Gesamtsituation und einem tiefen Vertrauensverlust in das Hilfesystem (Kategorie G). Die Befragten resümieren häufig, dass die Beratung ihr Ziel verfehle, Problemlösungen ausblieben und sich Vorschläge im Alltag als unbrauchbar erwiesen. Dabei artikulieren sie eine psychische Belastung und Frustration. Das Gefühl, zu ständigem Eigenengagement gezwungen zu sein, sowie die erlebte Unzulänglichkeit des Systems münden den Berichten nach in Hilflosigkeit, Wut und einer Zusatzbelastung für die Familien.

Um die empfundenen Lücken der formellen Kernberatung zu kompensieren, beschreiben die Familien Strategien ggfs. die Nutzung alternativer Unterstützungswege, wie Eigenengagement, familiäre Recherche, den Austausch mit anderen betroffenen Eltern sowie spezifische Organisationen der Behindertenhilfe (Kategorie H). Gleichzeitig wird die erlebte Notwendigkeit, Hilfen selbstständig zu eruieren und aktiv einzufordern, von den Eltern als kräftezehrender

„Kampf“ (289, 446) bezeichnet. Dieser „Kampf“ bindet erhebliche zeitliche und emotionale Ressourcen, die im familiären Alltag eigentlich nicht verfügbar sind. Auch wird die Gründung eigener Selbsthilfeangebote sowie die Beratung von Beratern von Befragten beschrieben.

Die letzte Kategorie I befasst sich mit übergreifenden Aussagen zum Unterstützungssystem, das hochkomplexe Antragsverfahren vorsieht, die die Notwendigkeit einer Beratung erzwingen. Zudem nehmen sie wahr, dass das System insbesondere bei der schulischen Inklusion aufgrund fehlender Ressourcen an Grenzen stößt, bei der die Nutzung von Beratung keine Effekte erzielen kann.

Insgesamt formulieren die Eltern aus diesen Erfahrungen heraus den dringenden Wunsch nach einer zentralen Anlaufstelle, die alle relevanten Informationen und Hilfsangebote bündeln und aktiv über passgenaue, individualisierte Maßnahmen und Unterstützungsmöglichkeiten informieren soll.

Diskussion

Die vorliegende Studie untersuchte die Beratungserfahrungen von Eltern von Kindern mit Behinderung unter besonderer Berücksichtigung der SDT, mit dem Ziel, das Potenzial dieser Theorie als sparsameres Modell zur Analyse von Wirkprozessen in Fach- und Prozessberatungen zu erfassen. Zudem sollten weitere Einflussfaktoren auf Beratungsprozesse ermittelt werden.

Bei der Interpretation der Ergebnisse sind mehrere methodische Limitationen zu berücksichtigen. Zunächst weist die Stichprobe einen Selektionsbias zugunsten höherer Bildungs- und Einkommensschichten auf, wodurch spezifische Zugangsbarrieren (z. B. für sozioökonomisch benachteiligte Familien) vermutlich unterschätzt werden. Darüber hinaus lässt das explorative Querschnittsdesign keine kausalen Rückschlüsse auf zeitliche Wirkmechanismen im Beratungsverlauf zu. Weiterhin erschweren die

ausgeprägte Heterogenität der einbezogenen Beratungssettings sowie ein maßgeblich durch Fragebogenermüdung bedingter Drop-out ($n = 140$) differenzierte Detailanalysen zum spezifischen Einfluss der kindlichen Beeinträchtigungen. Auch limitiert die Fokussierung auf die Elternperspektive tiefere Einblicke in dyadische Interaktionen. Schließlich bleibt in zukünftigen Studien zu überprüfen, inwieweit die Faktorstruktur des verwendeten Messinstruments (BPNSFS) auch für die spezifische Zielgruppe der Eltern von Kindern mit Behinderung valide ist.

Unter Berücksichtigung dieser Limitationen lässt sich schlussfolgern, dass Beratung ein zentrales, vielfältiges Unterstützungsangebot im Kontext Behinderung darstellt, wie die hohe Inanspruchnahmequote von 80,6 % (100 % minus 19,4 % „Keine Beratung“) in der Stichprobe zeigt. Zudem wird deutlich, dass diese signifikant nach der Art der Beeinträchtigung der Kinder variiert, was die Befunde von Liljeberg und Magdanz (2022) repliziert: Während Eltern von Kindern mit seelischen Beeinträchtigungen primär psychosoziale Erziehungs- und schulische Hilfen nutzen, dominieren bei körperlichen und komplexen Mehrfachbehinderungen medizinisch-rehabilitative Angebote. Diese Verteilung scheint einerseits individuelle Bedarfe widerzuspiegeln, andererseits aber auch Ausdruck von Systemlogiken, mangelnder inklusiver Ausrichtung oder fehlender Passung zu sein (vgl. Walter-Klose, 2017). Eine unterschiedliche Bewertung der erlebten Beratungsqualität nach Behinderungsart konnte in der Studie – in Einklang mit Dunst et al. (2007) und Schmidt et al. (2022) – nicht gefunden werden.

Mit der Unterstellung der Übertragbarkeit der BPNSFS fundiert die Studie die Eignung der SDT als Qualitätsrahmen für die Beratung im Kontext Behinderung. Die starken Korrelationen zwischen der Gesamtzufriedenheit und der Bedürfniserfüllung belegen, dass positiv bewertete Beratung mit hohen Maßen der Autonomieunterstützung sowie der Erfüllung der Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und Verbundenheit

einhergeht. Dies entspricht den Befunden aus der Forschung zu psychosozialen Hilfen von Dunst et al. (2007) sowie Hayward et al. (2025). Der Einsatz der SDT zur Erfassung von Beratungsqualität erscheint in diesem Sinne in hohem Maße gerechtfertigt.

Die Integration der qualitativen Daten verdeutlicht zudem, dass für eine gelingende Beratung – über die Autonomieunterstützung und die SDT-basierten Grundbedürfnisse hinaus – auch Kontinuität, die Reflexion von Macht- und Autoritätsaspekten sowie spezifisches Fachwissen essenziell sind. Darüber hinaus erweisen sich strukturelle und systemische Rahmenbedingungen als entscheidend: Machtasymmetrien, epistemische Ungerechtigkeit, Gatekeeper-Mechanismen sowie mangelnde Inklusionsbereitschaft oder fehlende Methodenkompetenz können den Zugang massiv behindern. Diese systemischen Barrieren können die positiven Effekte der Beziehungsarbeit konterkarieren und so zu ambivalenten Erfahrungen führen. Damit erweitern die vorliegenden Befunde die Ergebnisse von Schmidt et al. (2022) und rücken – ergänzend zu Hayward et al. (2025) – die Adaptivität der Beratung an die Lebenswelt und Kompetenzen der Familien als zentrales Qualitätsmerkmal in den Fokus (vgl. Walter-Klose, 2024).

Zusammenfassend erweist sich die Selbstbestimmungstheorie (SDT) als fundierter Rahmen, um prozess- und beziehungsbezogene Wirkfaktoren der Beratung im Kontext Behinderung abzubilden. Um die komplexe Lebensrealität der Familien jedoch vollständig zu erfassen, muss dieses Modell zwingend erweitert werden: Indikatoren zur erlebten Machthierarchie, zur inklusiven Passung der Beratungssituation, zur Alltagsnähe sowie zum konkreten Entlastungspotenzial sind hierfür unverzichtbar.

Zukünftige Forschung sollte diese erweiterten Wirkfaktoren systematisch validieren. Dabei gilt es insbesondere, Bevölkerungsgruppen mit spezifischen Zugangsbarrieren – wie etwa sozioökonomisch benachteiligte Familien – gezielt einzubeziehen. Schließ-

lich bleibt zu prüfen, inwieweit sich diese Erkenntnisse auf die Beratung von Menschen mit Behinderung übertragen lassen.

Literatur

- Barratt, M., Lewis, P., Duckworth, N., Jojo, N., Mal-ecka, V., Tomsone, S., Rituma, D., & Wilson, N. J. (2025). Parental experiences of quality of life when caring for their children with intellectual disability: A meta-aggregation systematic review. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities: JARID*, 38(1), e70005. <https://doi.org/10.1111/jar.70005>
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van der Kaap-Deeder, J., & Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and Emotion*, 39(2), 216–236. <https://doi.org/10.1007/s11031-014-9450-1>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024–1037. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.53.6.1024>
- Dunst, C. J., Trivette, C. M., & Hamby, D. W. (2007). Meta-analysis of family-centered helping practices research. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, 13(4), 370–378. <https://doi.org/10.1002/mrdd.20176>
- Eckert, A. (2018). Familien mit Kindern mit einer Behinderung: Leben im Spannungsfeld von Herausforderung und Zufriedenheit. In Bundesvereinigung Lebenshilfe (Hrsg.), *Familien unterstützen* (S. 37–47). Lebenshilfe-Verlag.
- Fuths, S., Börek, Z. B., Daubert, R., & Walter-Klose, C. (2025). Barrieren und Selbstbestimmung im Hilfesystem: Erfahrungen von Eltern von Kindern mit Behinderung aus einem Citizen-Science-Projekt. *Teilhabe*, 64, 152–160. https://doi.org/10.70266/th4-25_04
- Fuths, S., Kupitz, C., & Walter-Klose, C. (eingereicht, 2025). Negative experiences with German professional support systems in families of children with disabilities: Vulnerabilities, manifestations, and links to parental well-being. *Child: Care, Health and Development*. [unveröffentlichtes Manuskript]
- Gillison, F. B., Rouse, P., Standage, M., Sebire, S. J., & Ryan, R. M. (2019). A meta-analysis of techniques to promote motivation for health behaviour change from a self-determination theory perspective. *Health Psychology Review*, 13(1), 110–130. <https://doi.org/10.1080/17437199.2018.1534071>
- Grawe, K. (2000). *Psychologische Therapie*. Hogrefe.
- Hayward, S., Hayes, D., Griffiths, T., Bloch, S., & Clarke, M. T. (2025). Developing collaborative relationships between professionals and parents of children with neurodisability: A meta-narrative review. *Current Developmental Disorders Reports*, 12(1), 1–16. <https://doi.org/10.1007/s40474-025-00327-0>
- Heissel, A., Pietrek, A., Schulte, D., Hein, J., Schui, G., & Köllner, V. (2023). Validating the German Short Basic Psychological Need Satisfaction and Frustration Scale in individuals with depression. *Healthcare*, 11(3), 412. <https://doi.org/10.3390/healthcare11030412>
- Kahlon, E., Wachspress, B., Berger, I., Maeir, A., & Mazor-Karsenty, T. (2023). A qualitative study on parents of autistic adolescents' experience of OT-ParentShip: A family-centred intervention. *Australian Occupational Therapy Journal*, 70(6), 689–701. <https://doi.org/10.1111/1440-1630.12892>
- Kofahl, C., & Lüdecke, D. (2014). *Familie im Fokus – Die Lebens- und Versorgungssituation von Familien mit chronisch kranken und behinderten Kindern in Deutschland. Ergebnisse der Kindernetzwerk-Studie*. AOK-Bundesverband.
- Kuckartz, U., & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Umsetzung mit Software und künstlicher Intelligenz*. Beltz Juventa.
- Legate, N., Ryan, R. M., & Weinstein, N. (2012). Is coming out always a “good thing”? Exploring the relations of autonomy support, outness, and wellness for lesbian, gay, and bisexual individuals. *Social Psychological and Personality Science*, 3(2), 145–152. <https://doi.org/10.1177/1948550611411929>
- Liljeberg, H., & Magdanz, E. (2022). *Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen – Unterstützungsbedarfe und Hinweise auf Inklusionshürden* (Forschungsbericht, FB613). Bundesministerium für Arbeit und Soziales.
- Ng, J. Y. Y., Ntoumanis, N., Thøgersen-Ntoumani, C., Deci, E. L., Ryan, R. M., Duda, J. L., & Williams, G. C. (2012). Self-determination theory applied to health contexts: A meta-analysis. *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 325–340. <https://doi.org/10.1177/1745691612447309>

Nußbeck, S. (2024). *Einführung in die Beratungspsychologie*. Ernst Reinhardt Verlag.

Ryan, R. M., Lynch, M. F., Vansteenkiste, M., & Deci, E. L. (2011). Motivation and autonomy in counseling, psychotherapy, and behavior change: A look at theory and practice. *The Counseling Psychologist*, 39(2), 193–260. <https://doi.org/10.1177/0011000009359313>

Schmidt, L., Jux, C., Tiesmeyer, K., & Falkson, S. (2022). Beratungsbedarf von Eltern mit Kindern mit Beeinträchtigung. *Teilhabe*, 61(3), 107–113.

Schubert, F.-C., Rohr, D., & Zwicker-Pelzer, R. (2019). *Beratung: Grundlagen, Konzepte, Anwendungsfelder*. Springer.

Wampold, B. E., & Flückiger, C. (2023). The alliance in mental health care: Conceptualization, evidence and clinical applications. *World Psychiatry*, 22(1), 25–41. <https://doi.org/10.1002/wps.21048>

Walter-Klose, C. (2017). Inklusion in der Erziehungsberatung? Aktuelle Situation und Perspektiven des Beratungsangebotes für Familien mit einem Kind mit Behinderung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 86(2), 127–144. <https://doi.org/10.2378/VHN2016.art36d>

Walter-Klose, C. (2024). Beratung im Kontext Inklusion und Behinderung. *Jugendhilfe*, 62(2), 105–111.

Zuroff, D. C., & Koestner, R. (2023). Autonomy support and autonomous motivation: Common factors in counseling and psychotherapy. In R. M. Ryan (Hrsg.), *The Oxford handbook of self-determination theory* (S. 829–852). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199798519.013.39>

AutorInnen Informationen

 Christian Walter-Klose
<https://orcid.org/0000-0002-5368-2928>

 Sabrina Fuths
<https://orcid.org/0000-0003-0964-864X>

Korrespondierender Autor

Christian Walter-Klose
Universität zu Köln
Department Heilpädagogik und Rehabilitation (DHR)
Herbert-Lewin-Str. 2
D-50931 Köln
christian.walter-klose@uni-koeln.de

Erstmals eingereicht: 01.11.2025
Überarbeitung eingereicht: 16.06.2026
Angenommen: 16.06.2026

Offene Daten	keine Angabe hierzu
Offener Code	keine Angabe hierzu
Offene Materialien	Fragebogen wird aktuell auf (osf.io) eingestellt.
Präregistrierung	Die Erhebung wurde explorativ angelegt und daher nicht präregistriert. Im Mittelpunkt stand nicht die Prüfung vordefinierter Hypothesen, sondern das Ziel, Nutzungsmuster zu beschreiben, Zusammenhänge zwischen Maßen zur Beratungsqualität zu identifizieren und qualitative Einblicke in elterliche Erfahrungen mit Beratung zu gewinnen.
Votum Ethikkommission	Die Ethikkommission der Ruhr Universität Bochum hat am 24.09.2024 das Forschungsprojekt geprüft und in dem Votum unter der Nummer 949 für ethisch unbedenklich gehalten. r Nummer 949
Finanzielle und weitere sachliche Unterstützung	Förderung durch die Hans Sauer Stiftung im Rahmen des Förderaufrufs Citizen Science for Action in Höhe von 16,900,- (keine Fördernummer vergeben)
Autorenschaft	CWK, CK und SF haben das Manuskript geschrieben; CWK und SF haben die Studie geplant, SF hat die Daten erhoben, CWK und SF haben die quantitativen Daten analysiert, CWK und CK die qualitativen Daten.
KI und generative Modelle	Gemini wurde zur Übersetzung des Abstracts in Englische genutzt.

Generationengerechtigkeit in einem gemeinsamen Lernprozess

Erfolgreiche Balance zwischen Generationen beginnt im anstrengenden Alltag der eigenen Familie. Der Psychologe Dr. Rüdiger Maas beschreibt im aktuellen Reader "Generationengerechtigkeit" ein Beispiel: Jung und Alt erarbeiten sich gemeinsam digitale Medienkompetenz.

"Generationengerechte Erziehung zeigt sich besonders deutlich im gelebten Vorbild der Erwachsenen. Kinder und Jugendliche beobachten genau, wie mit Medien umgegangen wird: ob Nachrichten geprüft oder vorschnell weitergeleitet werden, ob Konflikte respektvoll ausgetragen werden oder in öffentlicher Empörung eskalieren, ob Erreichbarkeit selbstverständlich wird oder bewusst begrenzt bleibt. Auf diese Weise entstehen implizite Maßstäbe für Aufmerksamkeit, Kommunikation und Verantwortung. Medienerziehung bedeutet deshalb auch, dass Erwachsene ihr eigenes Verhalten reflektieren und sichtbar machen, wie verantwortlicher Umgang mit digitalen Räumen aussehen kann.

Gleichzeitig eröffnet die Zusammenarbeit zwischen den Generationen neue Lernmöglichkeiten. Jugendliche bringen oft eine große Selbstverständlichkeit im Umgang mit digitalen Anwendungen mit. Sie wissen, wie Plattformen praktisch funktionieren, wie Trends entstehen oder wie Kommunikation in ihren sozialen Räumen organisiert ist. Erwachsene hingegen verfügen über Erfahrung langfristiger Orientierung, in der Bewertung von Risiken und in der Einordnung gesellschaftlicher Zusammenhänge. Werden diese unterschiedlichen Kompetenzen zusammengeführt, entsteht ein gemeinsamer Lernprozess ..."



Der Reader "Generationengerechtigkeit" wurde von Prof. Dr. Helmwart Hierdeis im Auftrag der Interdisziplinären Studiengesellschaft (ISG) herausgegeben und umfasst Beiträge zu psychologischen, ökonomischen, ökologischen, soziologischen, historischen Aspekten des Themas - mit aktuell hoher Brisanz.

Generationengerechtigkeit
82. Jahrestagung der Interdisziplinären
Studiengesellschaft (ISG)
Hierdeis, Helmwart (Hrsg.)
Pabst, 188 Seiten

188 Seiten
ISBN 978-3-69217-048-0

25,00 €

ebook
ISBN 978-3-69217-049-7

12,00 €

Preis inkl. MwSt.



PABST SCIENCE PUBLISHERS
Eichengrund 28
D-49525 Lengerich/Westfalen

+49 (0) 5484-308
✉ pabst@pabst-publishers.com
🌐 www.pabst-publishers.com | www.psychologie-aktuell.com

Mühlpfordt, Susann & Prodehl, Guido (Hrsg.)

Gesundheitsschutz und Gesundheitsförderung im Lehrberuf

multiprofessionelle Perspektiven

In diesem Buch wird der Blick auf den Arbeits- und Gesundheitsschutz für die Lehrtätigkeit an Schulen gerichtet. Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen kommen ebenso zu Wort wie Praktiker und Praktikerinnen u.a. aus der Arbeitsmedizin, der Arbeitspsychologie und der Arbeitssicherheit. Physikalische Faktoren, wie Lärm, Luftqualität, Lichtverhältnisse, werden in ihren Wirkungen ebenso thematisiert wie organisationale, soziale und aufgabenbezogene Faktoren. Belastungsschwerpunkte im Lehrberuf liegen im psychisch-mental Bereich. Beispiele für deren Erfassung im Rahmen von Gefährdungsbeurteilungen werden gegeben. Die Autorinnen und Autoren leiten wissenschaftlich begründete Handlungsempfehlungen und Präventionsstrategien ab und liefern Ideen und Erfahrungen aus ihrer beraterischen Praxis an Schulen. Gesundheitsschutz wird erweitert durch ressourcenorientierte Ansätze der



Gesundheitsförderung und schließt partizipative Mitwirkung der Beschäftigten bei der Arbeitsgestaltung mit ein, wofür Beispiele für das Vorgehen nach Analysephasen gegeben werden. Ein Teil des Buches weist zudem auf die Möglichkeiten digitaler Kommunikationsmedien hin, welche für die arbeitsmedizinische, arbeitspsychologische sowie sicherheitstechnische Beratung eine immer größere Rolle spielen werden.

160 Seiten

ISBN 978-3-95853-781-1

20,00 €

ebook

ISBN 978-3-95853-782-8

10,00 €

Preis inkl. MwSt.



PABST SCIENCE PUBLISHERS
Eichengrund 28
D-49525 Lengerich/Westfalen

+49 (0) 5484-308

pabst@pabst-publishers.com

www.pabst-publishers.com | www.psychologie-aktuell.com