

Philippos Zdoupas

Selbstkonzept und Klassenlehrkraftverhalten

Befunde vergleichender Analysen
zu Schülerinnen und Schülern mit
Förderbedarf in der emotionalen und
sozialen Entwicklung

MOREMEDIA



Springer VS

Selbstkonzept und Klassenlehrkraftverhalten

Philippos Zdoupas

Selbstkonzept und Klassenlehrkraftverhalten

Befunde vergleichender Analysen
zu Schülerinnen und Schülern mit
Förderbedarf in der emotionalen
und sozialen Entwicklung

Philippos Zdoupas
Bielefeld, Deutschland

Dissertation an der Universität Paderborn, Fakultät für Kulturwissenschaften, 2022, unter dem Titel „Selbstkonzept und Klassenlehrkraftverhalten – Befunde vergleichender Analysen zu Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung“.

Begutachtet durch Prof. Dr. Désirée Laubenstein und Prof. Dr. Frank Hellmich.

ISBN 978-3-658-38575-0

ISBN 978-3-658-38576-7 (eBook)

<https://doi.org/10.1007/978-3-658-38576-7>

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© Der/die Herausgeber bzw. der/die Autor(en), exklusiv lizenziert an Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature 2022

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von allgemein beschreibenden Bezeichnungen, Marken, Unternehmensnamen etc. in diesem Werk bedeutet nicht, dass diese frei durch jedermann benutzt werden dürfen. Die Berechtigung zur Benutzung unterliegt, auch ohne gesonderten Hinweis hierzu, den Regeln des Markenrechts. Die Rechte des jeweiligen Zeicheninhabers sind zu beachten.

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag, noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen. Der Verlag bleibt im Hinblick auf geographische Zuordnungen und Gebietsbezeichnungen in veröffentlichten Karten und Institutionsadressen neutral.

Planung/Lektorat: Stefanie Eggert

Springer VS ist ein Imprint der eingetragenen Gesellschaft Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH und ist ein Teil von Springer Nature.

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Zusammenfassung

Mit der vorliegenden Forschungsarbeit wurde untersucht, ob sich Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung (SPF ESE) in Abhängigkeit zur Beschulungsform (Regel- und Förderschule) und in Abhängigkeit zur Verhaltensstörung (externalisierend und internalisierend) (1) bezüglich ihres emotionalen, sozialen und akademischen Selbstkonzepts und (2) bezüglich ihrer Wahrnehmung des Klassenlehrkraftverhaltens in den Dimensionen „Fürsorge“ und „Leistungsdruck“ unterscheiden. Ferner wurde untersucht, ob (3) das Selbstkonzept über das wahrgenommene Klassenlehrkraftverhalten erklärt werden kann. In einer querschnittlichen Untersuchung wurden $N = 119$ Schülerinnen und Schüler mit SPF ESE in Regel- und Förderschulen der Jahrgangsstufen 5 bis 8 zu ihrem Selbstkonzept und zur Wahrnehmung des Klassenlehrkraftverhaltens befragt. $N = 28$ sonderpädagogische Lehrkräfte nahmen eine Kategorisierung der Verhaltensstörung vor. Die Zusammenhänge zwischen den einbezogenen Variablen wurden mittels Varianz-, Pfad- und Multigruppenanalysen untersucht. Unabhängig von der Beschulungsform und der Verhaltensstörung berichteten die befragten Schülerinnen und Schüler tendenziell von einem positiven Selbstkonzept und einer positiven Wahrnehmung des Klassenlehrkraftverhaltens. Schülerinnen und Schüler mit SPF ESE an Förderschulen verfügten jedoch über ein signifikant höheres akademisches Selbstkonzept und nahmen das Klassenlehrkraftverhalten signifikant positiver wahr als Schülerinnen und Schüler mit SPF ESE an Regelschulen. Schülerinnen und Schüler mit internalisierenden Störungen berichteten über ein signifikant niedrigeres akademisches und soziales Selbstkonzept als Schülerinnen und Schüler mit externalisierenden Störungen. Schülerinnen und Schüler mit internalisierenden Störungen an inklusiven Regelschulen verzeichneten in sämtlichen Kategorien

die niedrigsten Werte. Ein substanzieller Zusammenhang zwischen dem wahrgenommenen Klassenlehrkraftverhalten und dem Selbstkonzept konnte identifiziert werden. Die Befunde geben Aufschluss über die Zusammenhängestrukturen zwischen Beschulung, Verhaltensstörung, Selbstkonzept und wahrgenommenem Klassenlehrkraftverhalten. Ein zentrales Forschungsdesiderat stellt es dar, die konkreten Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge zwischen den Variablen in einem längsschnittlichen Design und unter Zuhilfenahme qualitativer Methoden zu untersuchen.

Abstract

Self-concept and perception of class teacher behaviour in students with BESD – results of a comparative analysis

The present study aimed at researching whether students with behavioural, emotional and social difficulties (BESD) differ (1) in their emotional, social and academic self-concept and (2) in their perception of the class teacher's behaviour, depending on individual behavioural patterns (externalizing and internalizing) and attended school (mainstream and special school). Furthermore, (3) the fundamental link between student's self-concept and perceived teacher behaviour was investigated. In order to examine these research issues, $N = 119$ students with BESD from grade five to eight in mainstream and special school classes were questioned about their self-concept and their perception of the class teacher's behaviour in the dimensions "caring" and "pressure for achievement". Additionally, the responsible $N = 28$ teachers for special educational needs categorized their students with BESD according to the predominant behavioural pattern. Analysis of variance, path analysis and multigroup analysis were applied in order to investigate the relations between the included variables. The results indicate that academic self-concept and perception of class teacher behaviour of students with BESD is significantly more positive in special school classes than in mainstream school classes. Social and academic self-concept of students with internalizing behavioural patterns prove to be significantly more negative in comparison to students with externalizing behavioural tendencies. Descriptive statistics indicate that especially students with internalizing behavioural patterns in inclusive mainstream school classes are affected by negative self-perceptions and negative

perception of class teacher's behaviour in school. A substantial link between perceived class teacher behaviour and emotional, social, and academic self-concept of students with BESD was identified. The results provide indications about the relation between behavioural patterns, attended school, self-concept and the perception of selected aspects of teacher behaviour. Further longitudinal studies must face the empirical challenge to investigate the specific relation of cause and effect concerning the included variables.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung	1
2	Sonderpädagogischer Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung	7
2.1	Begriffsannäherung	7
2.2	Klassifikation	13
2.3	Epidemiologie	17
2.4	Störungsformen	20
3	Beschulung im SPF ESE	25
3.1	Integration oder Inklusion?	25
3.2	Organisationsformen schulischer Förderung	33
3.3	Leit- und Zielaspekte der Beschulung	40
4	Selbstkonzept und Klassenlehrkraftverhalten	45
4.1	Selbstkonzept	45
4.1.1	Emotionales Selbstkonzept	47
4.1.2	Soziales Selbstkonzept	49
4.1.3	Akademisches Selbstkonzept	50
4.1.4	Zur Bedeutung des Selbstkonzepts im Förderschwerpunkt ESE	53
4.1.5	Soziale Vergleichsprozesse in der Schule	55
4.1.6	Empirische Befunde	59
4.2	Klassenlehrkraftverhalten	66
4.2.1	Empirische Befunde	68
4.2.2	Einordnung der empirischen Befunde	73
4.2.3	Professionalisierung im Umgang mit emotionalen und sozialen Problemlagen in der Schule	76

5	Begründung der leitenden Forschungshypothesen	81
5.1	Selbstkonzept	81
5.2	Klassenlehrkraftverhalten	84
5.3	Selbstkonzept und Klassenlehrkraftverhalten	86
6	Empirische Studie	89
6.1	Stichprobe	89
6.2	Erhebungsinstrumente	92
6.2.1	Verhaltensstörung	92
6.2.2	Selbstkonzept	93
6.2.3	Klassenlehrkraftverhalten	95
6.3	Skalenanalysen	97
6.3.1	Die explorative Faktorenanalyse	97
6.3.2	Die Reliabilitätsanalyse	99
6.3.3	Die konfirmatorische Faktorenanalyse	103
6.3.4	Anwendung: Explorative Faktorenanalysen und Reliabilitätsanalysen	104
6.3.5	Anwendung: Konfirmatorische Faktorenanalyse	118
6.4	Überprüfung der Unterschiedshypothesen	123
6.4.1	Die Varianzanalyse	124
6.4.2	Prüfung der Verfahrensprämissen	125
6.4.3	Ergebnisse: Selbstkonzept	130
6.4.4	Ergebnisse: Klassenlehrkraftverhalten	139
6.5	Überprüfung der Zusammenhangshypothesen	144
6.5.1	Die Pfadanalyse	144
6.5.2	Die Multigruppenanalyse	148
6.5.3	Prüfung der Verfahrensprämissen	150
6.5.4	Spezifikation des Pfadmodells	155
6.5.5	Ergebnisse der Pfadanalyse	157
6.5.6	Ergebnisse der Multigruppenanalysen	161
6.6	Zusammenfassung der Befunde	164
7	Einordnung und Diskussion der Befunde	167
	Literaturverzeichnis	181

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 3.1	Prozentuale Entwicklung des Inklusions- und Separationsanteils im SPF ESE in NRW (KMK, 2020)	35
Abbildung 4.1	Ausschnitt aus dem hierarchischen Selbstkonzeptmodell nach Shavelson, Hubner & Stanton (1976)	47
Abbildung 4.2	Struktur des „nested Marsh/Shavelson-Modells“	52
Abbildung 5.1	Pfadmodell zum Zusammenhang zwischen Klassenlehrkraftverhalten und Selbstkonzept	88
Abbildung 6.1	Scree-Test zur Bestimmung der Faktorenanzahl: Selbstkonzept	106
Abbildung 6.2	Scree-Test zur Bestimmung der Faktorenanzahl: Klassenlehrkraftverhalten	112
Abbildung 6.3	KFA der Skala „Emotionales Selbstkonzept“	119
Abbildung 6.4	KFA der Skala „Soziales Selbstkonzept“	120
Abbildung 6.5	KFA der Skala „Akademisches Selbstkonzept“	120
Abbildung 6.6	KFA der Skala „Fürsorge“	121
Abbildung 6.7	KFA der Skala „Leistungsdruck“	122
Abbildung 6.8	Gesamtmodell der KFA für die Skalen Fürsorge (FS), Leistungsdruck (LD), Emotionales Selbstkonzept (ESK), Soziales Selbstkonzept (SSK) und Akademisches Selbstkonzept (ASK)	123
Abbildung 6.9	Gruppierte Säulendiagramme: Emotionales Selbstkonzept	132
Abbildung 6.10	Gruppierte Säulendiagramme: Soziales Selbstkonzept	134

Abbildung 6.11	Gruppierte Säulendiagramme: Akademisches Selbstkonzept	137
Abbildung 6.12	Gruppierte Säulendiagramme: Fürsorge	140
Abbildung 6.13	Gruppierte Säulendiagramme: Leistungsdruck	143
Abbildung 6.14	Exemplarisches Pfaddiagramm	145
Abbildung 6.15	Ablaufschritte bei der Durchführung einer Pfadanalyse	146
Abbildung 6.16	Illustration von Moderations- und Mediationseffekten	149
Abbildung 6.17	Pfadmodell – vereinfachte Darstellung	156
Abbildung 6.18	Ergebnisse der Pfadanalyse	160
Abbildung 7.1	Selbstkonzept: Faktor Verhaltensstörung inklusive Extremgruppe	174
Abbildung 7.2	Klassenlehrkraftverhalten: Faktor Verhaltensstörung inklusive Extremgruppe	175

Tabellenverzeichnis

Tabelle 2.1	Dimensionale Klassifikation von Verhaltensstörungen (Achenbach, 2014)	15
Tabelle 2.2	Komorbiditätsraten psychischer Störungen des Kindes- und Jugendalters (Ihle & Esser, 2008)	18
Tabelle 3.1	Qualitätsstufen der Behindertenpolitik und -pädagogik	26
Tabelle 6.1	Soziodemographische Daten der Untersuchungstichprobe	91
Tabelle 6.2	Kreuztabelle: Verhaltensstörung und Geschlecht	92
Tabelle 6.3	Items zur Erfassung des emotionalen Selbstkonzepts	94
Tabelle 6.4	Items zur Erfassung des sozialen Selbstkonzepts	94
Tabelle 6.5	Items zur Erfassung des akademischen Selbstkonzepts	95
Tabelle 6.6	Auflistung der Items „Fürsorge“	96
Tabelle 6.7	Auflistung der Items „Leistungsdruck“	97
Tabelle 6.8	Eigenwerttabelle der Faktoren: Selbstkonzept	105
Tabelle 6.9	Faktorladungen: Items zu Erfassung des Selbstkonzepts	107
Tabelle 6.10	Faktorladungen: Skala zur Erfassung des emotionalen Selbstkonzepts	107
Tabelle 6.11	Reliabilitätsanalyse: Skala zur Erfassung des emotionalen Selbstkonzepts	108
Tabelle 6.12	Faktorladungen: Skala zur Erfassung des sozialen Selbstkonzepts	109
Tabelle 6.13	Reliabilitätsanalyse: Skala zur Erfassung des sozialen Selbstkonzepts	109

Tabelle 6.14	Faktorladungen: Skala zur Erfassung des akademischen Selbstkonzepts	110
Tabelle 6.15	Reliabilitätsanalyse: Skala zur Erfassung des akademischen Selbstkonzepts	111
Tabelle 6.16	Eigenwerttabelle der Faktoren: Klassenlehrkraftverhalten	111
Tabelle 6.17	Faktorladungen: Items zur Erfassung des Klassenlehrkraftverhaltens	113
Tabelle 6.18	Faktorladungen: Skala „Fürsorge“	115
Tabelle 6.19	Reliabilitätsanalyse: Skala „Fürsorge“	115
Tabelle 6.20	Faktorladungen: Skala „Leistungsdruck“	116
Tabelle 6.21	Reliabilitätsanalyse: Skala „Leistungsdruck“	117
Tabelle 6.22	Verfahrensprämissen der Varianzanalyse	126
Tabelle 6.23	Korrelationsmatrix der AV „Selbstkonzept“ und „Klassenlehrkraftverhalten“	127
Tabelle 6.24	Levene-Tests auf Varianzhomogenität	128
Tabelle 6.25	Levene-Tests auf Varianzhomogenität nach Fallausschluss	129
Tabelle 6.26	Schiefe- und Wölbungskoeffizienten der Variablen nach Fallausschluss	130
Tabelle 6.27	Deskriptive Statistik: Emotionales Selbstkonzept	131
Tabelle 6.28	Test der Zwischensubjekteffekte: Emotionales Selbstkonzept	133
Tabelle 6.29	Deskriptive Statistik: Soziales Selbstkonzept	133
Tabelle 6.30	Test der Zwischensubjekteffekte: Soziales Selbstkonzept	135
Tabelle 6.31	Deskriptive Statistik: Akademisches Selbstkonzept	136
Tabelle 6.32	Test der Zwischensubjekteffekte: Akademisches Selbstkonzept	137
Tabelle 6.33	Deskriptive Statistik: Fürsorge	139
Tabelle 6.34	Test der Zwischensubjekteffekte: Fürsorge	141
Tabelle 6.35	Deskriptive Statistik: Leistungsdruck	142
Tabelle 6.36	Test der Zwischensubjekteffekte: Leistungsdruck	143
Tabelle 6.37	KS-Test und SW-Test auf Normalverteilung der Werte ...	152
Tabelle 6.38	Schiefe- und Wölbungskoeffizienten der Variablen	153
Tabelle 6.39	Durbin-Watson-Test auf Autokorrelation	154
Tabelle 6.40	Modellgütestatistiken des Pfadmodells	158
Tabelle 6.41	Vergleich der Modelgüte zwischen Default Model und Independence Model	159

Tabelle 6.42	Indizes der Modellvergleiche	159
Tabelle 6.43	Standardisierte partielle Regressionskoeffizienten des Pfadmodells	160
Tabelle 6.44	Ergebnisse der Multigruppenanalyse – Beschulungsform	162
Tabelle 6.45	Ergebnisse der Multigruppenanalyse – Verhaltensstörung	163



Einleitung

1

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) durch Deutschland im Jahre 2009 (Bundesgesetzblatt, 2008; Deutscher Bundestag, 2009) wurde die inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen und Beeinträchtigungen als bundesweit einklagbarer Rechtsanspruch implementiert. Wenngleich in Artikel 24 der UN-BRK konkretisiert wurde, dass Menschen aufgrund einer Behinderung nicht „vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden“ dürfen, besteht für Schülerinnen und Schüler mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf (SPF) auch weiterhin die Möglichkeit, ein spezialisiertes Bildungsangebot in Förderschulen wahrzunehmen. Durch bildungspolitische Reformprozesse initiiert sank der Separationsanteil¹ in den vergangenen zehn Jahren kontinuierlich – dennoch besuchten im Jahr 2018 immer noch etwa 58 % der Schülerinnen und Schüler mit SPF eine Förderschule, während etwa 42 % der Schülerinnen und Schüler eine sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen zukam (KMK, 2020)². Die schulische Inklusionsforschung machte jene institutionelle Dualität mehrfach und mit verschiedenen thematischen Akzentuierungen zum Gegenstand empirischer Untersuchungen. Dabei konzentrierte sich das Forschungsinteresse in der wissenschaftlichen Auseinandersetzung um die Vor- und Nachteile inklusiver und separater Beschulungsformen oftmals auf den Aspekt der schulischen Leistung

¹ Der Separationsanteil umfasst den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit SPF, die schulrechtlich einer Förderschule zugeordnet sind. Berechnet an der Zahl aller Schülerinnen und Schüler mit SPF (vgl. Scheer & Melzer, 2020, S. 576).

² Scheer und Melzer (2020, S. 587) weisen im Rahmen ihrer Trendanalyse darauf hin, dass die Förderquote (Anteil der Schülerinnen und Schüler mit SPF, gerechnet an der Zahl aller Schülerinnen und Schüler) seit Inkrafttreten der UN-BRK im Jahr 2009 kontinuierlich steigt. Ausschließlich im Förderschwerpunkt Lernen ist in dem Zeitraum eine leichte Abnahme der Förderquote zu verzeichnen.

von Schülerinnen und Schülern mit SPF (vgl. Klemm, 2018, S. 35; Stein & Ellinger, 2018, S. 82). In diesem Zusammenhang deutet die Mehrzahl der empirischen Befunde auf ein höheres akademisches Leistungsniveau und auf eine günstigere akademische Leistungsentwicklung von Schülerinnen und Schülern mit SPF in allgemeinen Regelschulen hin (z. B. Kocaj et al., 2014; Stranghöner et al., 2017). Neben dem Aspekt der schulischen Leistung und Leistungsentwicklung ist auch ein zunehmendes Forschungsinteresse an vorwiegend psychosozialen Schülerinnen- und Schülermerkmalen in den Bereichen des Selbstkonzepts und des Wohlbefindens zu verzeichnen (z. B. Schwinger et al., 2020; Stelling, 2018; Venetz, 2015; Wild et al., 2015). Dabei ist zu betonen, dass sich die überwiegende Mehrheit der wissenschaftlichen Untersuchungen entweder ausschließlich auf Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen bezieht oder aber mehrere sonderpädagogische Förderbedarfe zu einer gemeinsamen Gruppierungskategorie zusammenfasst. Jedoch lassen sich weder die empirischen Befunde zu Schülerinnen und Schülern mit SPF Lernen generalisierend auf Schülerinnen und Schüler mit anderen Beeinträchtigungen übertragen, noch bilden Schülerinnen und Schüler mit SPF eine bezüglich ihrer Individualmerkmale homogene Gruppe ab. Stein und Ellinger (2018, S. 82) plädieren für eine differenzierte Betrachtung und betonen in Bezug auf die Inklusionsforschung die Notwendigkeit einer eindeutigen förderschwerpunktspezifischen Unterscheidung. So erweisen sich doch die schulischen Unterstützungsbedarfe von Schülerinnen und Schülern mit SPF in den Bereichen des Lernens, der Sprache, des Sehens, der geistigen Entwicklung, der körperlichen und motorischen Entwicklung oder der emotionalen und sozialen Entwicklung als höchst differenziell (vgl. Laubenstein, 2016, S. 500). Die empirische Forschung muss daher der bestehenden Heterogenität an Förderbedarfen und den daraus resultierenden divergierenden schulischen Anforderungen mit differenzierten Forschungsansätzen und unterschiedlichen analytischen Schwerpunktsetzungen begegnen (vgl. Stein & Ellinger, 2018, S. 81).

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit konzentriert sich das Forschungsinteresse spezifisch auf Schülerinnen und Schüler mit einem diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung (SPF ESE) – eine Schülerinnen- und Schülergruppe, welche in der empirischen Forschung bislang „nur sporadisch thematisiert“ (Müller, 2013, S. 35) wurde. Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit SPF ESE stellen inklusive Beschulungsformen und damit auch Lehrkräfte und Mitschülerinnen und Mitschüler vor besondere Herausforderungen (vgl. Laubenstein, 2016, S. 492). Stein und Müller (2018) bezeichnen die Beschulung jener Gruppe im allgemeinen Schulsystem gar als einen „zentralen Brennpunkt“ und als eine „Nagelprobe“

(S. 14) des intendierten inklusiven Wandels. Jene Einschätzung lässt sich sowohl mit den vielfältigen Ausprägungsformen, welche sich unter dem Sammelbegriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs ESE subsumieren lassen als auch mit einschlägigen epidemiologischen Daten zur Prävalenz von Verhaltensauffälligkeiten und Verhaltensstörungen im Kindes- und Jugendalter stützen. Aus den zentralen Befunden epidemiologischer Untersuchungen wird ersichtlich, dass internalisierende Störungen wie Angststörungen, Depressivität und psychosomatische Beschwerden einerseits und externalisierende Störungen wie Aggressivität, Delinquenz, regelverletzendes Verhalten und Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen andererseits unter Kindern und Jugendlichen außerordentlich verbreitet sind (z. B. Schlack, Göbel & Baumgarten, 2019; Steffen et al., 2019). Das Spektrum jener Problemlagen stellt sowohl die Lehrkräfte und Mitschülerinnen und Mitschüler aller Beschulungsformen als auch in besonderem Maße die betroffenen Schülerinnen und Schüler selbst vor erhebliche Herausforderungen in der Bewältigung des schulischen Alltags (Castello, 2017). Das primäre Forschungsinteresse zu den Effekten unterschiedlicher Beschulungsmodelle auf Schülerinnen und Schüler mit SPF ESE konzentrierte sich bisher vorwiegend auf den Aspekt der schulischen Leistung und Leistungsentwicklung. Dabei implizieren die Befunde, dass die schulische Leistungsentwicklung jener Schülerinnen- und Schülergruppe in allgemeinen Schulen günstiger verläuft als an separaten Beschulungsformen (Lane et al., 2005a/2005b; Peetsma et al., 2001; Reid et al., 2004). Untersuchungen zu den Effekten unterschiedlicher Beschulungsmodelle auf emotionale und soziale Individualmerkmale von Schülerinnen und Schülern mit SPF ESE sind hingegen deutlich unterrepräsentiert (vgl. Müller, 2019, S. 60; Stein & Müller, 2018, S. 83). Das vorrangige Forschungsinteresse an der schulischen Leistung jener Gruppe verweist dabei auf ein stark kognitiv orientiertes und vorwiegend auf akademische Lernfortschritte fokussiertes Bildungsverständnis. Eine Reduzierung auf den Aspekt der schulischen Leistung und Leistungsentwicklung als primäres Gütekriterium für das Gelingen inklusiver und separater Beschulung kann jedoch dem Gegenstandsbereich des sonderpädagogischen Förderbedarfs in der emotionalen und sozialen Entwicklung mitsamt seiner vielfältigen Ausprägungsformen und daraus resultierenden schulischen Unterstützungsbedarfen nur in unzureichendem Maße gerecht werden. In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz aus dem Jahr 2000 werden die zentralen Ziel- und Leitaspekte der Beschulung im Förderschwerpunkt ESE konkretisiert (KMK, 2000). Wenngleich sich die sonderpädagogische Förderung im Schwerpunkt ESE grundsätzlich an den Bildungszielen des Regelschulsystems orientiert und daher dem „Erwerb von Wissen und [der] Entwicklung von

Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (S. 13) eine zentrale Bedeutung zukommt, so werden im Rahmen der Empfehlungen doch insbesondere sozialen und emotionalen Entwicklungsprozessen eine besondere Relevanz beigemessen. Dabei wird die Selbstkonzeptentwicklung als eine bedeutsame Zielsetzung in der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit SPF ESE herausgearbeitet (vgl. KMK, 2000, S. 4). In der sonderpädagogischen Fachliteratur wird ein positives Selbstkonzept oftmals als bedeutsamer protektiver Faktor für die psychosoziale Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit SPF ESE angeführt (vgl. Fingerle, 2017, S. 30; Stein & Ellinger, 2018, S. 83; Müller, 2021, S. 74; Thomsen et al., 2018, S. 102). Im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit wird eine bereichsspezifische Betrachtung des Selbstkonzepts vorgenommen. Konkret wird unterschieden zwischen dem emotionalen, dem sozialen und dem akademischen Selbstkonzept. Jene Dimensionen spiegeln dabei die zentralen schulischen Entwicklungsanforderungen aus der Perspektive der betroffenen Schülerinnen und Schüler mit SPF ESE wider (vgl. Blumenthal et al., 2020, S. 15–20).

Den Klassenlehrkräften als potenziell signifikante Bezugspersonen in der Schule (vgl. Bauer, 2017, S. 7) kann dabei eine besondere pädagogische Funktion zugeschrieben werden. So stellt es neben der Vermittlung fachlicher und überfachlicher Kompetenzen doch einen elementaren Teilbereich des professionellen Anforderungsprofils von Lehrkräften dar, die individuelle Persönlichkeitsentwicklung aller Schülerinnen und Schüler zu begleiten und zu fördern und ihnen eine allgemein positive Einstellung zur Schule, zum Lernen und schließlich auch zu sich selbst zu ermöglichen (z. B. Hofer, 2014; König, Wagner & Valtin, 2011; Schwinger et al., 2020). Vor dem Hintergrund jener pädagogischen Zielperspektive kann angenommen werden, dass der Interaktions- und Beziehungsgestaltung durch die Lehrkraft eine besondere pädagogische Relevanz für die emotionale, soziale und akademische Selbstkonzeptausprägung der Schülerinnen und Schüler zukommen kann. Im Rahmen empirischer Untersuchungen konnte aufgezeigt werden, dass ein als fürsorglich, akzeptierend und wertschätzend wahrgenommenes Lehrkraftverhalten einerseits und ein als den schulischen Leistungsdruck reduzierend wahrgenommenes Lehrkraftverhalten andererseits mit positiven Selbstkonzeptausprägungen auf Seiten der befragten Schülerinnen und Schüler einhergeht (z. B. Hascher & Neuenschwander, 2011; Leflot, Ongheña & Colpin, 2010). Wengleich sich die angeführten empirischen Befunde nicht auf Schülerinnen und Schüler mit SPF ESE beziehen, so nehmen die herausgearbeiteten didaktischen und sozial-emotionalen Aspekte des Lehrkraftverhaltens doch insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit SPF ESE eine herausragende pädagogische Relevanz ein (z. B. Herz & Zimmermann, 2018; Müller, 2021). Bestätigung findet dies in den KMK-Empfehlungen (2000) für

den SPF ESE. Im Rahmen derer wird die Beziehungs- und Interaktionsgestaltung der Lehrkräfte als ein zentrales Moment des pädagogischen Umgangs mit jener Schülerinnen- und Schülergruppe herausgearbeitet. Es wird konkretisiert, das pädagogische Handeln der Lehrkräfte soll sich „durch ein hohes Maß an Verständnis, durch persönliche Zuwendung und pädagogisch-psychologische Unterstützung“ (S. 14) auszeichnen. Bisher liegen zum Zusammenhang zwischen dem wahrgenommenen Klassenlehrkraftverhalten und dem emotionalen, sozialen und akademischen Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit SPF ESE national wie international keine empirischen Befunde vor.

Mit der vorliegenden Forschungsarbeit soll jene Forschungslücke geschlossen werden. Dabei werden drei Zielsetzungen verfolgt. Einerseits wird untersucht, ob sich (1) das emotionale, soziale und akademische Selbstkonzept und (2) die Wahrnehmung des Klassenlehrkraftverhaltens von Schülerinnen und Schülern mit SPF ESE in Abhängigkeit zur Beschulungsform (inklusive und separate Beschulung) und zur Art der Verhaltensstörung (externalisierend und internalisierend) unterscheiden. Andererseits wird überprüft, ob (3) die Selbstkonzeptausprägungen von Schülerinnen und Schülern mit SPF ESE über das wahrgenommene Klassenlehrkraftverhalten erklärt werden können.

Im Folgenden wird die Strukturierung der vorliegenden Forschungsarbeit dargelegt. Zunächst wird der Gegenstandsbereich des sonderpädagogischen Förderbedarfs ESE unter Berücksichtigung der Ausprägungsformen externalisierender und internalisierender Störungen konkretisiert (Kapitel 2). Anschließend werden sowohl eine terminologische Einordnung des Integrations- und des Inklusionsbegriffs vorgenommen als auch aktuelle statistische Daten zur Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit SPF ESE angeführt. Auf dieser Grundlage werden die konstitutiven Merkmale inklusiver und separater Beschulung dargelegt und zentrale Leit- und Zielaspekte in der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit SPF ESE herausgearbeitet (Kapitel 3). Im Zuge der darauffolgenden Kapitel werden die im Rahmen der vorliegenden Forschungsarbeit berücksichtigten Konstrukte dargelegt. Konkret werden die theoretischen Konzeptionen und empirischen Befunde zu den Konstrukten „Selbstkonzept“ und „Klassenlehrkraftverhalten“ angeführt (Kapitel 4). Ausgehend von den dargelegten Forschungsständen werden bestehende Forschungsdesiderata identifiziert und die entsprechenden zu überprüfenden Forschungshypothesen abgeleitet (Kapitel 5). Die Überprüfung der formulierten Hypothesen erfolgt im Rahmen einer empirischen Untersuchung mit $N = 119$ Schülerinnen und Schülern mit SPF ESE in den Jahrgangsstufen 5, 6, 7 und 8 sowie mit den jeweils zuständigen

$N = 28$ sonderpädagogischen Lehrkräften an allgemeinen Regelschulen und Förderschulen im Regierungsbezirk Detmold in Nordrhein-Westfalen (Kapitel 6). Den Abschluss der vorliegenden Forschungsarbeit stellt eine Zusammenfassung und eine auf die angeführten theoretischen und empirischen Grundlagen verweisende Diskussion der Untersuchungsergebnisse dar. Aus den deskriptiven und inferenzstatistischen empirischen Befunden werden schließlich weiterführende Forschungsdesiderata abgeleitet (Kapitel 7).