

ESE

**Emotionale und Soziale Entwicklung
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen**



**Heft 3 (2021)
Kompetent im NETZwerk:
Realität – Illusion – Vision?!**

Bibliografie:

Désirée Laubenstein und David Scheer:
Praxis-Forschungs-Netzwerke am Beispiel des
Projekts „Geschwisterklassen“.
Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE), 3 (3), 142-152.
<https://doi.org/10.35468/5903-11>

Gesamtausgabe online unter:
<http://www.eszeitschrift.net>
<https://doi.org/10.35468/5903>

ISSN 2629-0170

Praxis-Forschungs-Netzwerke am Beispiel des Projekts „Geschwisterklassen“

Désirée Laubenstein und David Scheer

Abstract

In der Diskussion um wirksame Unterstützungsmöglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung sieht sich der wissenschaftliche Diskurs oftmals dem Vorwurf der Praxisferne ausgesetzt. Dies führt zuweilen dazu, dass sich in einzelnen Schulen Konzepte durchsetzen, die sowohl theoretisch und empirisch wenig fundiert als auch ethisch hoch fragwürdig sind. Auf der anderen Seite muss festgestellt werden, dass durch eine fehlende Netzwerkbildung zwischen Schulen und Hochschulen innovative und potenziell hilfreiche Konzepte aus der Praxis oftmals nicht ihren Weg in den wissenschaftlichen Diskurs finden. Der Beitrag soll am Beispiel des Projekts „Geschwisterklassen“ aufzeigen, wie gemeinsame Projekte von Schule und Hochschule kooperativ entwickelt werden können.

Keywords

Forschungs-Praxis-Netzwerk, Altersgemischte Klassen, Peer-Unterstützung, Evaluation

1 Einleitende Überlegungen zu inter- und intradisziplinären Netzwerken

Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung sind aufgrund mangelnder Netzwerke in ihrer (nicht nur schulischen) Biografie ständig vom Risiko der Exklusion, Pathologisierung und Delegation an andere Disziplinen (u.a. medizinisch-psychiatrisch, psychologisch) bedroht (u.a. Bleher & Gingelmaier, 2019; Stein & Müller, 2018). Insbesondere im Hinblick auf die aktuelle Covid-19-Lage zeigt sich, dass unterschiedlichste Disziplinen (Medizin, Psychologie, Sozialpädagogik, Sonderpädagogik) die Belastungssituationen vulnerabler Gruppen evaluieren, zu denen auch Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung gehören (Langmeyer, Guglhör-Rudan, Naab, Urlen & Winklhofer, 2020; Ravens-Sieberer et al., 2020), der Daten- und Ergebnisaustausch jedoch oftmals intradisziplinär verbleibt, zumindest jedoch kaum interdisziplinär diskutiert wird.

In der Disziplin der Pädagogik wird die Notwendigkeit einer Netzwerkbildung mit Blick auf Separations- und Integrationsquoten evident. So konnten Scheer und Melzer (2020) in ihrer Trendanalyse bildungsstatistischer Daten folgendes zeigen: Die Separationsquote (Förderschulbesuchsquote) im FSP Emotionale und soziale Entwicklung stieg von 1999/2000 bis 2008/09 stark an. Ab 2009/10 (Einführung UN-BRK) flachte dieser Anstieg stark ab. Gleichzeitig zeigt sich ein ungleich höherer Anstieg der Integrationsquote, woraus sich insgesamt eine relevant ansteigende Förderquote ergibt: Dabei hat die Integrationsquote die Separationsquote vom Schuljahr 2013/14 zu 2014/15 überschritten, sodass sich durch den fortgesetzten Trend Integrations- und Separationsquote seitdem auseinanderentwickeln. Das bedeutet, dass Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung sowohl in Förderschulen, aber auch in Schulen des gemeinsamen Lernens unterrichtet werden, wodurch sich hier die Herausforderung einer Teamkooperation zwischen Regel- und Sonderschullehrkräften verstärkt, die in vielen Fällen jedoch erst angebahnt werden muss (Guthöhrlein, Laubenstein & Lindmeier, 2019).

Aber auch innerhalb der Profession der Pädagogik bei Verhaltensstörungen besteht die Notwendigkeit der stärkeren Vernetzung zwischen Wissenschaft und Praxis, um sowohl Organisationsformen (Hennemann, Ricking, Huber, 2018) als auch Angebote zur Unterstützung der emotionalen und sozialen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern zu entwickeln und auf ihre Wirksamkeit zu überprüfen, um Handlungspraxen im Bereich präventiver und/oder interventiver Maßnahmen (u.a. Lubo aus dem All, FREUNDE, Ich bleibe cool, vgl. hierzu Hövel, Hennemann & Rietz, 2019) anbieten zu können, die Risikofaktoren für (gefährdete) Schülerinnen und Schüler abmildern bzw. Entwicklungsbedarfe in eben diesem Förderschwerpunkt unterstützen. Denn aktuell zeigen sich auf beiden Seiten des Diskurses – Wissenschaft wie Praxis – Herausforderungen, die sich bei unzureichender Vernetzung zu Problemen verschärfen können: Einerseits wird der wissenschaftliche Diskurs in der Praxis, zumindest in Teilen, als fern der praktischen Bedarfe erlebt. Dies führt in manchen Fällen dazu, dass sich in Schulen theoretisch und ethisch fragwürdige Konzepte ohne empirisches Fundament als ‚Heilsbringer‘ etablieren. Gerade das Konzept des Trainingsraums kann hier als exemplarisches Beispiel herangezogen werden: Die theoretischen Modellannahmen stehen auf einer sehr dünnen empirischen Basis, es zeigen sich massive ethische Probleme in der Umsetzung und je höherwertig die vorliegenden Studien sind, desto weniger deuten sie auf eine Wirksamkeit des Konzepts hin (Hövel, Zimmermann, Meyer & Gingelmaier, 2020). Auf der anderen Seite werden in Schulen vielfach aus Alltagsbeobachtungen Konzepte ent-

wickelt und erprobt, die ein Innovationspotenzial haben und nicht nur die schulische Praxis, sondern auch den wissenschaftlichen Diskurs bereichern könnten – aufgrund eines fehlenden Netzwerks in der Breite verbleiben aber viele Konzepte auf der Ebene der Erprobung an der Einzelschule. Dass es aber erfolgreiche kooperative Netzwerke aus Schule und Hochschule geben kann, zeigen immer wieder einzelne Beispiele. Das hier vorgestellte Projekt kann als ein solches Beispiel skizziert werden.

All diese Netzwerke benötigen jedoch eine Vertrauensbasis, auf deren Grundlage Erlebnisse, Wahrnehmungen, Perspektiven und auch Daten ausgetauscht, analysiert und offen diskutiert werden können. Das Projekt „Geschwisterklassen“, das an einer Förderschule für Emotionale und soziale Entwicklung entwickelt wurde, zeigt, wie in Kooperation von Schule und Universität als zwei sich bekannte und gegenseitig unterstützende Institutionen eine Maßnahme konzipiert, wissenschaftlich begleitet und evaluiert werden konnte, die statt auf Pathologisierung und Verantwortungsdelegation auf positive Peerkultur und den Auf- und Ausbau emotionaler, sozialer und schulischer Kompetenzen bei Schülerinnen und Schülern des Primar- und des Sekundarbereichs durch gemeinsamen Unterricht in zwei altersgemischten Lerngruppen setzt.

2 Das Projekt „Geschwisterklassen“

Als „Geschwisterklassen“ werden in diesem Projekt eine Klasse der Primarstufe und eine Klasse der Sekundarstufe bezeichnet, die an drei Tagen in der Woche jeweils zwei Stunden sowohl in Kernfächern, unter Berücksichtigung der altersentsprechenden Leistungsanforderungen als auch in Nebenfächern, wie z.B. Kunst, Sport oder Hauswirtschaft, in zwei altersgemischten Lerngruppen unterrichtet werden. Durch diese Form des gemeinsamen Lernens jüngerer und älterer Schülerinnen und Schüler erhofft sich das Projektteam (a) eine Reflexion vorhandener und Aufbau neuer emotionaler (u.a. Emotions- und Impulskontrolle), sozialer (u.a. Rücksichtnahme und Toleranz) und schulischer (u.a. Motivation und Anstrengungsbereitschaft) Kompetenzen der älteren Schüler durch das Wahrnehmen einer Vorbildrolle für die Jüngeren, (b) den Erwerb emotionaler, sozialer und schulischer Kompetenzen bei den jüngeren Schülerinnen und Schülern durch das Lernen am Modell sowie (c) den Aufbau einer positiven Peer-Mentoring-Beziehung.

2.1 Ein intradisziplinäres Praxis-Forschungs-Netzwerk

Die Idee für das Projekt ging von Lehrkräften der Petrus-Damian-Schule Warburg, einer Schule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, aus. Im Schulalltag kam die Beobachtung zustande, dass Schülerinnen und Schüler aus der Primarstufe, die (eigentlich als Sanktion gedacht), für die laufende Schulstunde in eine höhere Klasse gesetzt wurden, dort einerseits selbst besser arbeiten konnten und sich andererseits gleichzeitig das Sozialverhalten der Älteren in dieser Situation regulierte. Aus dieser Beobachtung entstand die Idee, dieses augenscheinlich für die Kinder und Jugendlichen hilfreiche Setting anstatt als Sanktionsmaßnahme eher als eine positiv konnotierte Institution phasenweise altersgemischter Lerngruppen zu etablieren.

Eine kleinere Projektgruppe an der Schule nahm, mit dem Ziel einer wissenschaftlichen Begleitung des Vorhabens, Kontakt zur AG Emotionale und soziale Entwicklung der Universität Paderborn auf. In gemeinsamen Treffen wurde das Konzept der „Geschwisterklassen“ weiter differenziert (u.a. bzgl. Tage, Dauer, Fächer) und es wurden gemeinsam theoretische Grund-

lagen gesucht, die die Alltagsbeobachtung erklären könnten. Organisationsformen des Peer-Learning (Hochstetter & Wagener, 2011), altersgemischte Klassen, des Paten- und Buddy-Prinzips (Rüdiger, 2013; Wagener, 2017) erscheinen hier als schlüssige Erklärungsprinzipien, den Schülerinnen und Schülern beider Altersgruppen individuell positive Entwicklungserfahrungen und eine Kompetenzsteigerung im emotionalen und sozialen Erleben in Bezug auf Selbst- und Handlungskontrolle sowie der Selbstwirksamkeit als zentrale Dimensionen dieses Förderschwerpunktes (Myschker & Stein, 2014; Stein, 2019) zu ermöglichen.

Ebenfalls wurde kooperativ die wissenschaftliche Begleitung geplant. Sowohl die Erfahrungen der Praktikerinnen und Praktiker vor Ort als auch die Zwischenstände der Evaluation wurden regelmäßig gemeinsam besprochen und zur Optimierung der Abläufe in den „Geschwisterklassen“ genutzt.

2.2 Umsetzung und theoretische Verortung der Geschwisterklassen

Bei den Geschwisterklassen selbst handelt es sich zunächst einmal um eine minimale pädagogische Intervention, die sich darauf beschränkt, aus zwei Klassen unterschiedlicher Jahrgangsstufe für einen begrenzten Zeitraum zwei gemischte Lerngruppen zu formen, um so die Schülerinnen und Schüler miteinander in Kontakt zu bringen. Spezifische in das Konzept implementierte pädagogische Programme innerhalb dieser beiden gemischten Lerngruppen sind damit zunächst nicht verbunden – gemeinsame Aktivitäten entstehen organisch durch den gemeinsamen Unterricht in diesen Gruppen.

Auf der theoretischen Ebene lassen sich dennoch, wie oben angedeutet, Bezüge zu Konzepten des Peer-Learnings und zu Paten- bzw. Buddy-Konzepten herstellen. Dabei ist das Prinzip der Patenschaft älterer Schülerinnen und Schüler für die Jüngeren bereits ein fester Bestandteil der Schulgemeinschaft im Jena-Plan (Petersen, 2001), das ungeachtet der Kritik an Petersens pädagogischer Grundausrichtung (Oelkers, 2005) angeführt werden kann. Zudem lässt sich die dem Buddy-Prinzip zugrundeliegende Annahme des sozialen Lernens durch gegenseitige Verantwortungsübernahme entwicklungspsychologisch begründen: So betonen insbesondere Erikson (1968) und Havighurst (1972) das Bedürfnis nach Autonomie und Verantwortungsübernahme als wichtigen Aspekt innerhalb der Identitätsentwicklung (Lindner & Buhl, 2009).

2.3 Die wissenschaftliche Begleitung

Ein wesentlicher Bestandteil des Praxis-Forschungs-Netzwerks im Projekt „Geschwisterklassen“ war die Evaluation einer ersten Pilotphase durch die Universität Paderborn, wobei im Prozessverlauf eine enge Kooperation und ein enger Austausch zwischen Schule und Universität angestrebt wurde. Die Darstellung der wissenschaftlichen Begleitung richtet in diesem Beitrag einen Fokus auf diesen Kooperationsprozess, die Ergebnisse werden zur Orientierung kurz skizziert. Ausführliche Darstellungen der Ergebnisse finden sich an anderer Stelle (Lauenstein & Scheer, 2021).

2.3.1 Datenerhebung und -auswertung

In einer ersten Pilotphase (März bis Juli 2019) wurden zu mehreren Messzeitpunkten Daten über soziale und emotionale Stärken und Schwächen (SDQ; Goodman, 2005), schulbezogenes Verhalten (eigene Kurzskala adaptiert aus Gebhardt, De Vries, Jungjohann & Casale, 2018) sowie über die soziale Integration, schulisches Wohlbefinden und akademisches Selbstkonzept (PIQ; Venetz, Zurbriggen, Eckhart, Schwab & Hessels, 2015) der Schülerinnen und

Schüler in Fremd- und Selbsteinschätzung erhoben. In der Datenauswertung konnten Entwicklungen in der Baseline-Phase (März bis Mai 2019) mit denen in der eigentlichen Projektphase (Mai bis Juli 2019) deskriptiv verglichen werden. In einer Anschlussphase (November 2019) wurden die quantitativen Daten mit qualitativen Daten mittels narrativ, verstehender Interviews (Kaufmann, 2015) über Bildimpulse mit den Schülerinnen und Schülern ergänzt, wobei die Schülerinnen und Schüler der Primarstufe (N=7, Klasse 1-4, Altersspanne 9-12 Jahre) über eigene Bildkreationen und einen Erzählimpuls aufgefordert wurden, über ihre Erlebnisse in den „Geschwisterklassen“ zu berichten (Abb. 1).

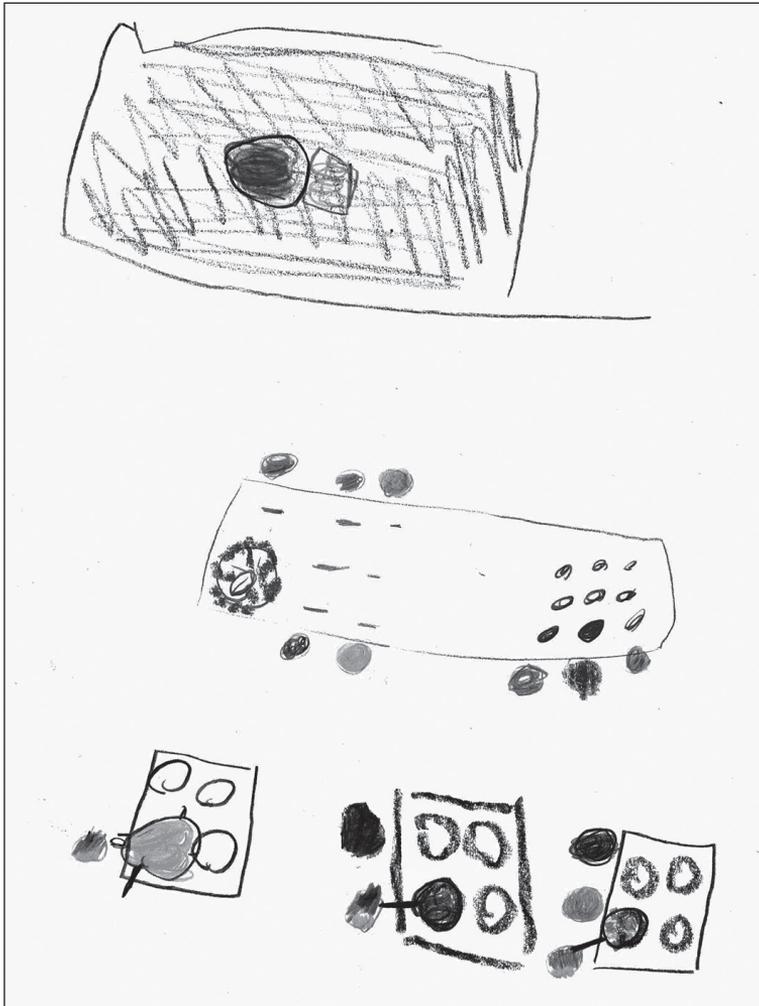


Abb. 1: Gemeinsames Kochen in den „Geschwisterklassen“

Die Schüler der Sekundarstufe (N=8, Klasse 8-10, Altersspanne 15-17 Jahre) erhielten dagegen eine Bildvorlage (Abb. 2) und den Erzählimpuls eine Szene für die „Geschwisterklasse“ zu wählen, woran sich Narrationen über Situationen in den „Geschwisterklassen“ ergaben.



Abb. 2: Bildimpuls für die Schüler des Sekundarbereichs

Zur Auswertung der qualitativen Daten wurden wesentliche Aussagen transkribiert und durch die Forschungsgruppe, zunächst allein und dann im Team, interpretiert, um die, sich in wiederkehrenden Aussagen zeigenden, kollektiven Konstrukte der Interviewten zu extrahieren und kollektive Wiederholungen als Erleben der schulischen Alltagspraxis zu identifizieren. Das Vorgehen bei der Interpretation der Interviews kann als eine Mischform aus Kaufmanns (2015) Vorgehensweise für verstehende Interviews (angelehnt an die Grounded-Theory; Glaser & Strauß, 2010) und der Narrationsanalyse (Kleemann, Krähnke & Matuschek, 2013) beschrieben werden (Laubenstein & Scheer, 2021).

2.3.2 Skizzierung wesentlicher Ergebnisse

In der deskriptiven quantitativen Datenauswertung zeigt sich, dass die Schülerinnen und Schüler der Primarstufe aus Lehrkräftesicht hinsichtlich der sozialen Eingebundenheit (PIQ) sowie in der Selbstbeurteilung hinsichtlich des emotionalen Wohlfühlens (PIQ) profitieren. Sowohl die soziale Eingebundenheit als auch das emotionale Wohlfühlen konnte in den qualitativen Ergebnissen durch wiederkehrende Narrationen gemeinsamer Events (z.B. zusammen kochen) bestätigt werden. Die Atmosphäre in den „Geschwisterklassen“ wird als entspannt erlebt; für Schüler des Sekundarbereichs als ‚emotionales Cooldown‘ der ansonsten bestehenden Leistungsanforderung.

Die Schüler des Sekundarbereichs zeigen aus Lehrkräftesicht ein prosozialeres Verhalten (SDQ) und geben selbst eine höhere soziale Eingebundenheit (PIQ) an. Das prosoziale Verhalten konnte in vielen Narrationen der älteren Schüler qualitativ bestätigt werden, allerdings war ihnen selbst diese Kompetenz von Toleranz und Rücksichtnahme, insbesondere gegenüber den jüngeren Schülerinnen und Schülern nicht bewusst, d.h. diese wurden nicht im

Sinne selbstbestimmter sozial-emotionaler Kompetenzen wahrgenommen. Anders die soziale Eingebundenheit, die sich sowohl aus Freundschaftsbezügen zu jüngeren Schülerinnen und Schülern als auch neuen Interaktions- und Kommunikationsstrukturen im eigenen Klassenverband speist.

Darüber hinaus scheint das Projekt „Geschwisterklassen“ einen positiven Einfluss auf das Lern- und Arbeitsverhalten (Kurzskala SV) aller Schülerinnen und Schülern zu haben. Dies zeigt sich insbesondere bei den Schülern der Sekundarstufe, da diese zu Lernunterstützern und -begleitern für die Jüngeren wurden (gezieltes Fragen nach Hilfe seitens der jüngeren Schülerinnen und Schüler), sich aber auch ihrer Vorbildfunktion den jüngeren Schülerinnen und Schülern gegenüber bewusst waren. Interessanterweise konnten diese Daten qualitativ nicht bestätigt werden. Schülerinnen und Schüler des Primarbereichs empfanden die Hilfe der älteren Schüler als unterstützend, gaben aber keinen Einfluss auf ihr eigenes Lern- und Arbeitsverhalten an. Schüler des Sekundarbereichs dagegen berichteten häufig über Hilfen gegenüber den jüngeren Schülerinnen und Schülern, konnotierten diese jedoch als Selbstverständlichkeit, kaum erwähnenswert und ‚easy‘ von den fachlichen Anforderungen.

Sowohl die quantitativen als auch die qualitativen Daten lassen erste Hinweise auf eine potenziell unterstützende Wirkung der emotionalen und sozialen Kompetenzentwicklung der Schülerinnen und Schüler zu.

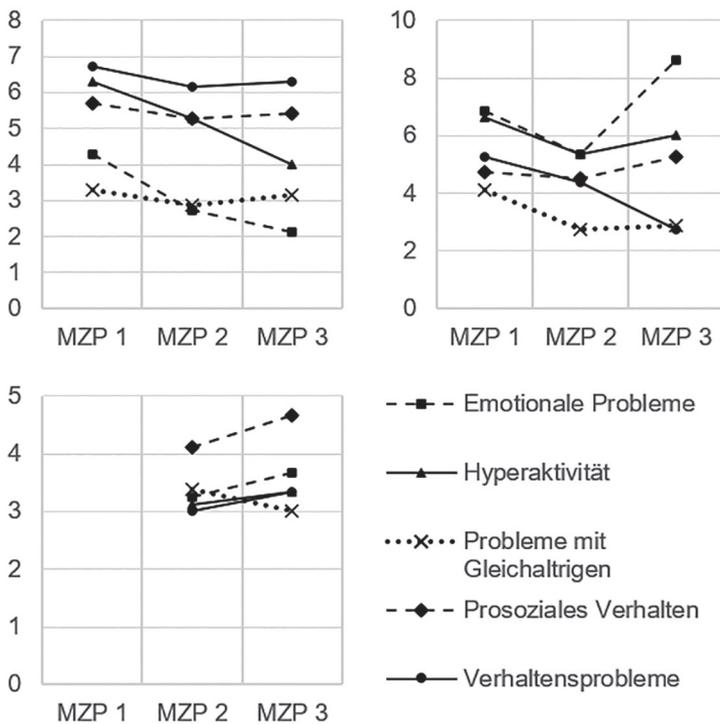


Abb. 3: Exemplarische Abbildung der quantitativen Ergebnisse aus dem SDQ (Laubenstein & Scheer, 2021)

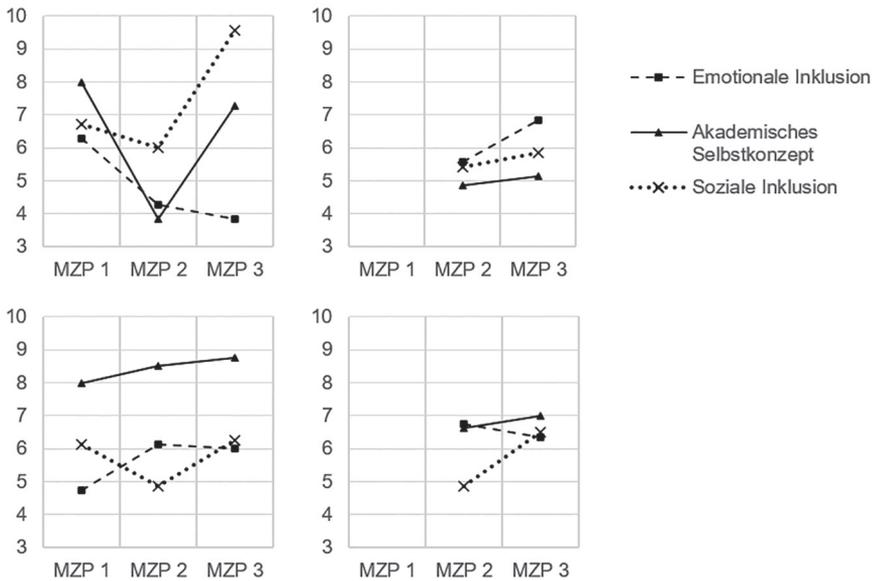


Abb. 4: Exemplarische Abbildung der quantitativen Ergebnisse aus dem PIQ (Laubenstein & Scheer, 2021)

Im Hinblick auf die Ziele des Unterrichtskonzepts „Geschwisterklassen“ kann resümiert werden:

Die Schüler des Sekundarbereichs zeigen ihre emotionalen (empathisches Einfühlen), sozialen (Anbieten als ‚großer Freund‘) und schulischen (Lernhelfer) Kompetenzen in Interaktionssituationen mit den Jüngeren sehr deutlich und bestätigen diese durch detaillierte Narrationen, sind sich dieser Kompetenzen jedoch nicht bewusst. Sie bemühen sich um eine Vorbildfunktion für die jüngeren Schülerinnen und Schüler (Reduzierung ihres Schimpfwortvokabulars).

Die Schülerinnen und Schüler des Primarbereichs fühlen sich in der Schule durch ihre ‚großen‘ Freunde wohl, was Einfluss auf die Entwicklung der sozialen Kompetenz hat. Es ergeben sich neue ‚Freundschaften‘ (z.B. im Schulbus oder in der Pause). Ihre Emotionen werden durch die Zuwendung der älteren Schüler in Stresssituationen jedoch extern reguliert. Sie finden Unterstützung in ihrem Lernprozess. Die jüngeren Schülerinnen und Schüler realisieren sehr wohl Fehlverhalten der Älteren (‚Handy zocken‘ oder rauchen in den Pausen), so dass sich die älteren Schüler nicht als Modell für den eigenen Entwicklungsprozess anbieten. Der Aufbau positiver Peer-Beziehungen zwischen jüngeren und älteren Schülerinnen und Schülern konnte festgestellt werden, die sich im Berichten spezifischer Erlebnismomente des sich gegenseitig Tröstens, Zuhörens oder Unterstützens (in Lernprozessen oder Belastungsmomenten), des miteinander und voneinander Lernens und Erlebens in gemeinsamer Aktivität offenbarten und sich sowohl von Schülerinnen und Schülern als auch von Lehrkräften in begeisterten Narrationen spiegeln, die es wert wären, detailliert erzählt zu werden. Ob sich aus den positiven Peer-Beziehungen auch Peer-Mentoring-Beziehungen entwickeln, bleibt offen.

2.3.3 Limitation

Die hier nur in Ansätzen skizzierten Ergebnisse sind nach strengen Forschungskriterien nicht belastbar: Aufgrund fehlender Kontrollgruppe ist nicht sicher, ob die Veränderungen der mit quantitativen und qualitativen Methoden erhobenen Ergebnisse auf die Einführung der „Geschwisterklassen“ zurückzuführen sind. Auch aufgrund der geringen Teilnehmendenzahl können Ergebnisse nur deskriptiv beschrieben werden. Gleichwohl zeigen sich durch die Kooperation von Schule und Hochschule im Kontext der Implementation einer Angebotsstruktur zur Unterstützung der emotionalen und sozialen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler erste positive Trends, die in weiterer Kooperation analysiert und interpretiert werden können und die in künftige schulische Handlungspraxen hineinwirken.

3 Kritisches Resümee und Diskussion

Das Projekt „Geschwisterklassen“ verdeutlicht eine notwendige Netzwerkbildung und Kooperation von Wissenschaft und Praxis zur Implementation von Angebotsstrukturen zur Unterstützung der emotionalen und sozialen Entwicklung von Schülerinnen und Schülern. Durch die Erhebung von Daten zum sozial, emotional und schulbezogenen Verhalten in Fremd- (Lehrkräfte) und Selbsteinschätzung (Schülerinnen und Schüler) konnten identische, aber auch divergierende Wahrnehmungskonstrukte zunächst quantitativ erhoben werden, die allerdings erst im Mixed-Methods-Design unter Hinzunahme der qualitativen Ergebnisse die emotionale und soziale Erlebensdimension, insbesondere der Schülerinnen und Schüler, erfassen konnte. Zur Abbildung der erlebten Praxis in den „Geschwisterklassen“ wäre es bereichernd gewesen, ebenfalls die Narrationen der Lehrkräfte, die immer wieder in den Projektteamgesprächen auftraten, systematisch mit zu erfassen. In strukturell verankerten Reflexionsstunden der Schülerinnen und Schüler des Primar- und Sekundarbereichs und den Lehrkräften wäre es zudem bereichernd gewesen, einen Raum zu schaffen, in dem die Narrationen aller einen Platz gefunden hätten, um so kollektive Konstrukte und thematische Wiederholungen sichtbar und damit in der Gesamtgruppe, aber auch für jeden einzelnen wahrnehmbar zu machen.

Das Projekt „Geschwisterklassen“ zeigt auch, dass sich im Netzwerk „Wissenschaft und Praxis“ Perspektiven sinnvoll und notwendig ergänzen. So wurden die Praxisperspektiven durch die Forschungsperspektive ergänzt, um Einstellungen, Wahrnehmungen und Konstrukte um die „Geschwisterklassen“ sowohl objektiv als auch subjektiv verdichtet abbilden zu können. Aber auch die Forschungsperspektive erhielt durch die Praxisperspektiven eine notwendige Erweiterung, um Ergebnisse in die entsprechenden Lebensrealitäten der Schülerinnen und Schüler einbetten zu können.

Der aufgezeigte Bedarf einer verstärkten Netzwerkbildung zeigt sich nicht nur intradisziplinär, sondern gleichwohl interdisziplinär und wäre unseres Erachtens zukünftig anzustreben, denn nur ein umfassendes Netzwerk vermag es, Perspektiven zu erweitern und damit auch zu verdichten.

Literatur

- Bleher, W. & Gingelmaier, S. (2019). Zum Selbstverständnis einer sonderpädagogischen Fachdisziplin: Das Positionspapier der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“/des Förderschwerpunkts „emotionale und soziale Entwicklung“ an bundesdeutschen Hochschulen. *ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1, 92–101.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton.

- Gebhardt, M., De Vries, J. M., Jungjohann, J. & Casale, G. (2018). *Verlaufsdagnostik für Verhalten in der Schule (DBR-MIS). Beschreibung der Skala „Verlaufsdagnostik für Verhalten in der Schule“ (DBR-MIS) in deutscher und englischer Sprache.* doi: 10.17877/de290r-19139
- Glaser, B. & Strauß, A. (2010). *Grounded Theory: Strategien qualitativer Sozialforschung.* Göttingen: Huber.
- Goodman, R. (2005). *Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu).* <http://sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py?language=German>. Zugegriffen: 9. Dezember 2020.
- Guthöhrlein, K., Laubenstein, D. & Lindmeier, C. (2019). *Teamentwicklung und Teamkooperation.* Stuttgart: Kohlhammer.
- Havighurst, R. J. (1972). *Development tasks and education.* New York: Addison-Wesley.
- Hennemann, Ricking & Huber (2018). Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotional-sozialer Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hochstetter, J. & Wagener, M. (2011): Klassenwechsel in jahrgangsgemischten Lerngruppen aus der Perspektive von Grundschulkindern. In B. Reinthoffer, D. Kucharz & T. Irion, (Hrsg.), *Grundlegende Bildung ohne Brüche. Jahrbuch Grundschulforschung* (S. 149-152). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hövel, D.C., Rietz, C. & Hennemann, T. (2019): Meta-Analyse programmatischer-präventiver Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung in der Primarstufe. *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 1*, 38-55.
- Hövel, D. C., Zimmermann, D., Meyer, B. & Gingelmaier, S. (2020). „Und bist du nicht willig, so brauch ich Gewalt“—Der Trainingsraum: Empirische Befunde, theoretische Perspektiven, pädagogische Alternativen. *Sonderpädagogische Förderung heute, 65*(3), 291–305.
- Kaufmann, J.-C. (2015). *Das verstehende Interview: Theorie und Praxis* (2., überarbeitete Auflage; D. Böhmeler & A. Beck, Übers.). Konstanz München: UVK Verlagsgesellschaft.
- Kleemann, F., Krähnke, U. & Matuschek, I. (2013). *Interpretative Sozialforschung: Eine Einführung in die Praxis des Interpretierens* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Langmeyer, A., Guglhör-Rudan, A., Naab, T., Urlen, M. & Winklhofer, U. (2020). *Kindsein in Zeiten von Corona: Erste Ergebnisse zum veränderten Alltag und zum Wohlbefinden von Kindern.* https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/dasdji/themen/Familie/DJI_Kindsein_Corona_Erste_Ergebnisse.pdf. Zugegriffen: 9. Dezember 2020.
- Laubenstein, D. & Scheer, D. (2021). Optimierung von Organisationsstrukturen für die emotionale und soziale Entwicklung? – Wissenschaftliche Begleitung des Projekts „Geschwisterklassen“. *Sonderpädagogische Förderung heute, 66*(2).
- Lindner, D. & Buhl, M. (2009). Das Buddy-Projekt: soziales Lernen im Rahmen schulischer Projektarbeit. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 4*(2), 303-309. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoa-334631>
- Myschker, N., & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen: Erscheinungsformen, Ursachen, Hilfreiche Maßnahmen* (7. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Oelkers, J. (2005). *Reformpädagogik: Eine kritische Dogmengeschichte.* Weinheim: Juventa.
- Petersen, P. (2001). *Der Kleine Jena-Plan.* Weinheim: Beltz.
- Ravens-Sieberer, U., Otto, C., Kaman, A., Adedeji, A., Devine, J., Napp, A.-K., ... & Hurrelmann, K. (2020). Mental health and quality of life in children and adolescents during the COVID-19 pandemic—Results of the COPSy study. *Deutsches Ärzteblatt Online.* doi: 10.3238/arztebl.2020.0828
- Rüdiger, R. R. (2013). „Ich bin ein BuddY, weil ich anderen gerne helfe.“ - Neue Lern- und Beziehungskultur an Schulen. *Die Grundschulzeitschrift, 27*(262/263), 18–20.
- Scheer, D. & Melzer, C. (2020). Trendanalyse der KMK-Statistiken zur sonderpädagogischen Förderung 1994 bis 2019. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 71*(11), 575–591.
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stein, R. & Müller, T. (Hrsg.). (2018). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Venet, M., Zurbriggen, C. L. A., Eckhart, M., Schwab, S. & Hessels, M. G. P. (2015). *Perceptions of Inclusion Questionnaire (PIQ-Deutsch).* <https://piqinfo.ch/wp-content/uploads/2019/08/piq-deutsch.pdf>. Zugegriffen: 9. Dezember 2020.
- Wagener, U. (2017). Paten und ihre Patenkinder am Schulanfang in einer jahrgangsgemischten Eingangsstufe: Auftrag und Verantwortung. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 10*(1), 38–49.