

Erzieherisches Agieren als integralen Bestandteil sonderpädagogischer Entwicklungsförderung in ES verstehen, Jobs für ES-Lehrkräfte identifizieren und Hinweisen auf nachhaltige Wirksamkeit des Lehrkraftverhalten auf die emotionale und soziale Entwicklung

07.09.2026 von Alexander Lang





Vor einiger Zeit blieb ich an einer Studie hängen, die auf den ersten Blick unspektakulär daherkommt: eine Sekundäranalyse von Beobachtungsdaten aus 60 amerikanischen Vorschulklassen. Auf den zweiten Blick liefert sie aber etwas, wonach ich als ES-Lehrender suche: einen empirischen Beleg für die Wirksamkeit unseres (spezifischen erzieherischen) Agierens im Klassenraum - jenseits der klassischen und expliziten individuellen Entwicklungszielen. Die Studie offenbart Effekte bewussten institutionellen Erziehens von Kindern, eines eigentlich selbstverständlichen zwischenmenschlichen Umgangs mit Kindern im Klassenraum, der sich Jahre später noch positiv auf die sozialen Entwicklung niederschlägt.

Die Rede ist von Spivak und Farran (2016) [1], *Predicting first graders' social competence from their preschool classroom interpersonal context*. Ich nehme diese Studie zum Anlass, um laut darüber nachzudenken, was sich daraus für die Tätigkeit als ES-Lehrkraft aber auch meine Arbeit als Lehrkraftausbilder der Fachrichtung ES (*Jobs* als ES-Lehrkraft, siehe nächster Absatz) ableiten lässt.

Ich stelle zunächst eine Grundlage meines erzieherischen Verständnisses vor, werden dann nachfolgend ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie skizzieren, diese Ergebnisse anschließend in Verbindung mit deutschen Forschungsergebnissen von mich stark leitenden Lehrenden der Pädagogik und Sonderpädagogik stellen, um abschließend thesenartig Konsequenzen für die erzieherische Tätigkeit von ES-Lehrkräften zu formulieren. Diese formuliere ich didaktisch nutzbar gemacht als sogenannte *Jobs*, die im Kontext Erziehung und Unterricht in ES zu erledigen sind. Die Idee für die Nutzung dieser Begrifflichkeit *Jobs* entnehme ich Holzäpfel et al. (2024) [2], die sogenannte *didaktische Anforderungssituationen* identifizieren, die sie als „beim Planen, Durchführen und Reflektieren von Unterricht immer wieder relevant“ identifizieren und hierfür die griffige Formulierung *Jobs* benutzen.

Vorweg – kurze Gedanken zum Verständnis von Erziehung

„Die erzieherischen Handlungen bilden eine Klasse der sozialen Handlungen. Sie unterscheiden sich von anderen sozialen Handlungen durch das, was mit ihnen bezweckt wird. Es sind Handlungen, durch die Menschen versuchen, das Gefüge der psychischen Dispositionen anderer Menschen in irgendeiner Hinsicht dauerhaft zu verbessern oder seine als wertvoll beurteilten Bestandteile zu erhalten oder die Entstehung von Dispositionen, die als schlecht bewertet werden, zu verhüten.“ [3]

Professionelle Erziehung also als eine absichtsgeleitete Förderung der Entwicklung der Persönlichkeit des jungen Menschen verstanden werden [4] die sich institutionalisiert in der sekundären Sozialisation in Schule vollzieht und eine der Kernaufgaben von (ES-)Lehrkräften darstellt.



Worum es in der Studie geht

Spivak und Farran werten Daten von 862 Kindern aus 60 öffentlichen Vorschulklassen zweier US-Bundesstaaten aus – alle aus einkommensschwachen Familien, die alle im Rahmen einer ganz anderen Wirksamkeitsstudie zum Programm „Tools of the Mind“ [5], über ein gesamtes Jahr fortlaufend erhoben wurden.

Dies machen Sie unter der Forschungsfrage, ob das *interpersonelle Klima* der Klasse – unabhängig von Lerninhalten des Unterrichts – die soziale Entwicklung der Kinder zwei Jahre später, am Ende der ersten Klasse, vorhersagen kann?

Folgende durch die Unterrichtsforschung erfassten Daten werden verwertet [6]

❶ **Zustimmendes Lehrkraftverhalten**

(konkretisiert: Lob, Anerkennung, verbal oder körperlich)

❷ **Missbilligendes Lehrkraftverhalten**

(konkretisiert: ablehnende Mimik, Tonfall, Zurechtweisung)

❸ **Emotionaler Ton** der Lehrkraft

(5-stufige Einschätzung, von „sehr negativ“ bis „lebendig/warmherzig“)

❹ **Kooperative Peerinteraktion**

(konkretisiert: didaktisiertes, regelgeleitetes gemeinsames Handeln, z. B. Rollenspiel mit festen Rollen)

❺ **Assoziative Peerinteraktion**

(konkretisiert: gemeinsames Tun ohne feste Regeln, z. B. paralleles Bauen)

❻ globale Einschätzung der **positiven Peerinteraktion** auf Klassenebene

Nach einem Jahr berichteten die (neuen) Lehrkräfte dann erneut das Sozialverhalten und zusätzlich identifiziertes Problemverhalten der Kinder.

Ergebnisse [7]

Fünf der sechs untersuchten o. g. Merkmale sagten **signifikant mehr positives Sozialverhalten und weniger Problemverhalten in der ersten Klasse vorher** - und das auch noch zwei Jahre später, also mit nachhaltigem Effekt (wenn auch nicht mit berauschender Effektstärke):

- ❶ **Zustimmendes Lehrkraftverhalten**
- ❷ **Missbilligendes Lehrkraftverhalten**
- ❸ **Emotionaler Ton der Lehrkraft**
- ❹ **Kooperative Peerinteraktion**
- ❺ **xxx**
- ❻ **positiven Peerinteraktion (global)**

Einzig die **assoziative Peerinteraktion** (5) zeigte keinen Zusammenhang. Warum?

Spivak und Farran schließen thesenartig, dass insbesondere regelgeleitete, sozial-kognitiv anspruchsvollere Interaktionsformen, die Elemente aus z. B. Impulskontrolle, Perspektivübernahme und Rollenübernahme erfordern, einen wirksamen Lernraum für soziale Kompetenz darstellen, während einfaches - in diesem Fall nicht didaktisch bewusst gestaltetes – Parallelspiel, diesen Mehrwert nicht in gleicher Weise bereithält.

Empirische Wirklichkeit des Alltags in Klassenräumen - spannender Ergebnisbeifang [8]

Was mich an dieser Studie ebenso aufhorchen lässt, ist die schlichte empirische Deskription des pädagogischen Alltags im Klassenraum:

Über alle 60 Klassen hinweg zeigen Lehrkräfte durchschnittlich...

...häufiger missbilligendes (6 % der Beobachtungssequenzen) als zustimmendes Verhalten (4 %).

Elf von 60 Lehrkräften zeigen während der gesamten Beobachtungszeit kein einziges zustimmendes Verhalten.

Der emotionale Ton pendelt im Mittel zwischen „neutral“ und „freundlich“ – ein wirklich warmherziger, lebendiger Ton bleibt die Ausnahme.

Didaktisierte kooperative Interaktionen unter Kindern kommen im Schnitt in gerade einmal 1 % der beobachteten Sequenzen vor, assoziatives kooperatives Agieren zu 7%.

Diese zutage gebrachten Ergebnisse finde ich ernüchternd. Und sie sind, wie die Autorinnen selbst anmerken, kein Einzelbefund: sie verweisen auf weitere bundesstaatenübergreifende US-Studien, die herausarbeiten, dass sich insbesondere in Vorschulklassen mit dem höchsten Anteil einkommensschwacher Kinder die geringste Qualität alltäglicher Interaktion durch die Pädagoginnen und Pädagogen offenbart [9].

An dieser Stelle möchte ich die Verknüpfung zu drei deutschen Studien zur erzieherisch-interaktiven Qualität von Lehrkräften mit Schülerinnen und Schülern, die sich zudem nicht, wie die eingangs erwähnte Studie, auf Vorschulklassen beziehen, sondern ein breites schulisches Spektrum der deutschen Schullandschaft abbilden, herstellen.

Der Blick nach Deutschland: Huber, Prengel und Busching und Krahé bestätigen das Muster und die o. g. Wirksamkeit

Lassen sich die o. g. Ergebnisse einer US-amerikanischen Studie mit einer sehr spezifischen Vorschulklassen-Stichprobe wirklich übertragen? Ich meine: ja, und zwar ziemlich eindrücklich, wenn man sich anschaut, was in der deutschsprachigen Forschung dazu vorliegt.

Christian Huber (ES, Bergische Universität Wuppertal) hat mit seiner Feldstudie zum Lehrkraftfeedback sonderpädagogische Unterrichtsforschung betrieben: Es werden 1.575 Lehrkraftrückmeldungen an 150 Grundschulkinder über sechs Unterrichtsstunden hinweg beobachtet und ausgewertet [10]:

Sein zentraler Befund tritt für ES besonders in den Vordergrund, denn...

...Förderbedarf im Bereich Verhalten (ES) ist ein erheblicher Risikofaktor dafür, überproportional häufig negatives Feedback durch Lehrkräfte zu erhalten.

So war das Feedback an diese Schüler (bewusst nicht gegendert!) in 90% der Fälle negativ. Das Risiko erhöhte sich weiter, wenn es sich um männliche Schüler handelte. Deutlich stärker als beim Vorliegen von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich Lernen.

Mit anderen Worten: Genau die Kinder, die von einem positiveren Feedbackklima vermutlich am meisten profitieren würden (und es am meisten bräuchten!), bekommen in der Unterrichtsrealität das Gegenteil. Das ist die deutsche Grundschulentsprechung dessen, was Spivak und Farran auf US-Vorschulebene beschrieben haben - nur eben bezogen auf die ES-Zielgruppe.

Ergänzend zeigt die verwandte Forschungslinie von **Huber und Wilbert** [11] zum erhöhten Risiko sozialer Ausgrenzung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und schlechten Schulleistungen im Gemeinsamen Unterricht, dass genau diese Schülerinnen und Schüler auch von Mitschüler*innen seltener sozial akzeptiert werden. Lehrkraftverhalten und Peer-Ökologie - die beiden Säulen der Spivak und Farran-Studie - verstärken sich hier möglicherweise gegenseitig. Aber dies geschieht nicht in allen Klassen gleichermaßen schlecht: möglicherweise, weil diese Lehrkräfte Elemente der 5 weiter unten identifizierten *Jobs* (noch unbewusst?) einsetzen?. Huber und Wilbert selbst erkennen hier jedenfalls ein weiteres Desiderat [12].

Noch grundsätzlicher wird es bei **Annedore Prengel** Projektnetz **INTAKT** (Soziale Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern) [13]. Prengel erforscht mit ihrem Team Unterrichts- und Interaktionssequenzen, indem in Schulen (und Kitas) Unterricht videographiert und mittels eines eigenen Kategoriensystems auf die Qualität pädagogischer Beziehungen hin untersucht wird:

Unterschieden wird zwischen

- anerkennenden,
- verletzenden und
- ambivalenten Handlungsmustern

Eine wesentliche Erkenntnis der INTAKT-Studien ist, dass im Durchschnitt **etwa jede vierte Lehrkraft-Schüler/Schülerin-Interaktion mit einer Form der Verletzung oder Missachtung verbunden ist**, und in etwa jeder sechzehnten pädagogischen Interaktion Kinder und Jugendliche **miterleben**, wie eine Lehrkraft Mitschülerinnen/ Mitschüler deutlich missachtet!

Das ist – meinem Verständnis nach – derselbe Grundbefund wie bei Spivak und Farran: Missachtendes Handeln ist im pädagogischen Alltag erschreckend häufig, bewusst wertschätzend-ankennendes kommunikatives Interagieren bleibt eine Ausnahme.

Prengel lenkt den Blick dabei auf zwei Aspekte, die für die ES-Praxis besonders wichtig erscheinen:

- erstens die **Ambivalenz** vieler Alltagssituationen (nicht jede Interaktion ist eindeutig gut oder schlecht, viele sind gemischt),
- und zweitens die **Wirkung von Interaktionen**, die ein Kinder/Jugendliche nur **miterleben**, ohne selbst betroffen zu sein – diese beobachtete Missachtung von Mitschülerinnen und Mitschülern

kann als eigenständige Belastung für das vorherrschende Klassenklima sehr negative Auswirkungen haben – dies gilt es unbedingt zu verhindern!

Abschließend sei noch auf eine weitere großangelegte deutsche Studie verwiesen: denn dass eine bewusst (mit)gestaltete positive Peer-Ökologie einer Klasse auch im Sekundarbereich wirkt, zeigt eindrücklich die Potsdamer Studie von Busching und Krahé. Sie untersuchen die Haupteffekte des klassenbezogenen Niveaus an prosozialem Verhalten hinsichtlich der Interaktionen auf Klassen- und Individualebene. Es nahmen über 16.000 Jugendliche über 14 Jahren in über 1300 Klassen, in über 250 Schulen teil. Diese Studie müsste ich eigentlich separat vorstellen, da sie spannende sozialpsychologische Erkenntnisse bereithält. Absoluter Lesetipp. [14]

Fazit

Kein Curriculum der Welt ersetzt die Qualität dessen, was zwischen Lehrkraft und Kind, und zwischen den Kindern selbst, im Alltag tatsächlich passiert. Das ist keine überraschende Erkenntnis, aber Spivak und Farran (2016) sowie die hier vorgestellte deutschsprachige Forschung liefern dafür die Evidenz, mit der wir in der Ausbildung arbeiten können: konkrete, beobachtbare, veränderbare Verhaltensmerkmale statt vager Appelle an „gute Beziehungsgestaltung“.

Genau das brauchen wir, wenn wir Lehrkräfte in ES nicht nur mit gutem Willen, sondern mit belastbarem Handwerkszeug ausstatten wollen. Abschließend formuliere ich thesenartige Jobs für ES-Lehrkräfte, die ebendieses didaktische Handwerkzeug beinhalten:

Jobs als ES-Lehrkraft um der spezifischen didaktischen Anforderung eines reflektierten interagierend-erzieherischen Handelns gerecht zu werden

- 1) Es ist unser Job, mit SuS positive Interaktionen in jeder Unterrichtsstunde zu realisieren; dies gelingt durch eine bewusste Verschiebung der beobachtbaren Feedbackrate im Unterrichtsalltag.
- 2) Es ist unser Job, darüber zu reflektieren, wie und wie oft wir negativ-missbilligende Interaktionen im Klassenraum einfach passieren lassen und Maßnahmen einzusetzen, die dem entgegenwirken.
- 3) Es ist unser Job, eine bewusst positiv-anehmende, feinfühlig-wertschätzende Lehrkraftsprache zu entwickeln, umzusetzen und dauerhaft aufrecht zu erhalten – im *emergencyhaften* ES-Klassenraum! [15]
- 4) Es ist unser Job, ein globales Klima von Angenommen-Sein und gegenseitigem Miteinanders allen Tuns im Klassenraum einzuführen, einzuüben, umzusetzen und dauerhaft einzufordern
- 5) Es ist unser Job, neben den o. g. assoziativen kooperativen Peer-Aktivitäten vor allem didaktisch bewusst gestaltete Peer-Aktivitäten einzuführen, einzuüben, zahlreich umzusetzen und dauerhaft einzufordern. [16]

Das ist herausfordernd – aber absolute Grundlage von ES-Entwicklungsförderung

Und ja, der ein oder andere Job erscheint sehr herausfordernd, wenn man sich vor Augen hält, welche SuS die Fachrichtung ES adressiert – aber im Sinne Opps ist es unser Job, das wir den ES-Klassenraum deutlich vom Klassenraum der Allgemeinen Pädagogik unterscheiden; dieser Unterschied ist ein Teil unserer Daseinsberechtigung als eigenständiges Lehramt: Er konstatiert, dass die Schule für Erziehungshilfe (vormalige Bezeichnung für Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung) als Teil der schulischen Selektionspraxis über mehrere Merkmale sonderpädagogischer Professionalität verfügen müsse, die als Basis zur Legitimation Ihrer Existenz innerhalb der faktisch stattfindende Selektionspraxis bilden sollen [17].

ES muss es anders machen!

Opp resümiert die erzieherische Arbeitsweise in der Förderschule und die Umsetzung sonderpädagogischer Unterstützung in ES wie folgt: „Dass sie eine andere Schule ist, dass sie sich in ihren professionellen Kompetenzen, ihren alltäglichen Routinen, ihrer pädagogischen Reflexion und in ihren pädagogischen Alternativen und Ressourcen in vielfältiger Weise von der allgemeinen Schule unterscheidet“ [18].

Diese Jobs setzen wirksame sonderpädagogische Entwicklungsförderung [19] durch konsequente Umfeldgestaltung um; ES adressiert erzieherisches Agieren. Und wirkt.

Fußnoten

[1] Spivak und Farran 2016

[2] vgl. Holzäpfel et al. 2024, S. 2-4

[3] vgl. Brezinka 1995, S. 18

[4] vgl. ebd., S. 196 nach Walkenhorst 2012, S. 2

[5] Bodrova, Elena, Leong, Deborah 2001, *Tools of the Mind*-Studie

[6] vgl. Spivak und Farran 2016, S. 735ff

[7] vgl. ebd., S. 742ff

[8] vgl. ebd., S. 744ff

[9] vgl. LoCasale-Crouch et al. 2008, S. 124ff

[10] vgl. Huber 2021, S. 289ff

[11] vgl. Huber und Wilbert 2012, S. 147

[12] vgl. Huber und Wilbert 2020, S. 162

[13] Prenzel 2013

[14] Busching und Krahé 2020

[15] vgl. Oser 2000, S. 82ff

[16] vgl. Lang 2026, S. 259ff und vgl. Lang 2021

[17] vgl. Opp 2008, S. 76

[18] Opp 2008, S. 78

[19] vgl. Rolf und Lang 2026, S. 287ff und vgl. Lang 2022 und vgl. Adl-Amini und Völlinger 2021, S. 6ff

Literatur

Adl-Amini, Katja und Völlinger, Vanessa (2021): Kooperatives Lernen im Unterricht Wirksamer Unterricht. IBBW. Band 4. [IBBW_WU4_Kooperatives_Lernen](#).

Bodrova, Elena, Leong, Deborah (2001): Tools of the mind. A case study of implementing the Vygotskian approach in American Early Childhood and primary classrooms. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000124770.locale=en>

Busching, Robert, Krahé, Barbara (2020): With a Little Help from Their Peers: The Impact of Classmates on Adolescents' Development of Prosocial Behavior. In: Journal of Youth and Adolescence.

Brezinka, Wolfgang (1995): Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. Reinhardt.

Farran, Dale, Wilson, Sandra (2015): Achievement and self-regulation in pre-kindergarten classrooms: Short- and long-term effects of the **Tools of the Mind** curriculum. Manuscript submitted for publication.

Holzäpfel, Lars, Prediger, Susanne, Götze, Daniela, Rösken-Winter, Bettina, Selter, Christoph (2024): Qualitätvoll Mathematik unterrichten: Fünf Prinzipien. In: mathematik lehren Nr. 242, Friedrich Verlag. S. 2-9.

Huber, Christian (2021): Lehrkraftfeedback im Unterricht – wie Förderbedarf, Feedbackvalenz und soziale Integration in Grundschulklassen zusammenhängen. In: Empirische Sonderpädagogik, 4, S. 289–311.

Huber, Christian; Wilbert, Jürgen (2012): Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. In: Empirische Sonderpädagogik, 2.

LoCasale-Crouch, Jennifer, Mashburn, Andrew, Downer, Jason, Pianta, Robert (2008): Pre-kindergarten teachers' use of transition practices and children's adjustment to kindergarten. In: Early Childhood Research Quarterly [Volume 23, Issue 1](#), 1st, Pages 124-139.

Lang, Alexander (2021): [Wie entfaltet sonderpädagogische Förderung in ES ihre Wirkung? Vier Dimensionen sonderpädagogischer Förderung in ES - DasistES.info - Sonderpädagogischer Blog der Fachrichtung Emotionale und soziale Entwicklung](#)

Lang, Alexander (2022): [Das Gleiche sagen aber nicht Dasselbe meinen? Ein Versuch der Erläuterung allgemeiner Förderung in Abgrenzung zu sonderpädagogischer Förderung in ES am Beispiel kooperativer Kompetenzen - DasistES.info - Sonderpädagogischer Blog der Fachrichtung Emotionale und soziale Entwicklung](#)

Lang, Alexander (2026): "Kritische Analyse der Auswahl und Konturierung der Entwicklungsbereiche sonderpädagogischer Entwicklungsförderung aus der Perspektive eines Fachleiters der Fachrichtung Emotionale und soziale Entwicklung". In: Jöhnck, Johannes und Baumann, Simon: Didaktik dualen Unterrichts. Entwicklungsförderung und Fachunterricht verknüpfen, Kohlhammer. S. 259 – 277.

Opp, Günther (2008): Schulen für Erziehungshilfe – Chancen und Grenzen. In: Reiser, Helmut, Willmann, Marc & Dlugosch, Claudia: Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Pädagogische Hilfen an den Grenzen der Erziehung. Dr. Kovac. S. 67–88.

Oser, Fritz (2000): Emergency Room Schule. Erschwerende Rahmenbedingungen pädagogischer Professionalität. In: Beiträge zur Lehrerbildung 1, S. 82–84.

Prenzel, Annedore (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und

Ambivalenz. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Rolf, Florian und Lang, Alexander (2026): "Varianten der Gewichtung von unterrichtsfachlichen und entwicklungsbezogenen Zielen – am Beispiel der Förderung von Erzähl- und kooperativer Kompetenz im Deutschunterricht". In: Jöhnck, Johannes und Baumann, Simon: Didaktik dualen Unterrichts. Entwicklungsförderung und Fachunterricht verknüpfen, Kohlhammer. S. 278 – 297.

Spivak, Asha Leah; Farran, Dale (2016): Predicting first graders' social competence from their preschool classroom interpersonal context. In: *Early Education and Development. Early Childhood Research Quarterly Volume 23, Issue 1, 1st, Pages 124-139. DOI: 10.1080/10409289.2016.1138825.

Walkenhorst, Philipp (2012): Stellungnahme zum Entwurf eines Jugendarrestvollzugsgesetzes NRW. In: Landtag NRW, Stellungnahme 16/228.

Dieser Text ist lizenziert unter einer [Creative Commons Namensnennung - Nicht-kommerziell - Weitergabe unter gleichen Bedingungen](#).



Bei Nutzung, auch von Auszügen, ist eine Autorennennung mit Quellenangabe nötig.
www.dasistes.info, Alexander Lang 2026