Warum sitzt Leon unter dem Stuhl? Ein Fallbeispiel zum Prozess der Hypothesenbildung im Zuge sonderpädagogischer Förderung in ES

26.11.2026 von Alexander Lang



Fallbeispiel Leon – Klasse 3

Die Hintergrundfarben im Fallbeispiel zeigen, auf welchen fachlichen Bereich der Hypothesenbildung sich eine Textstelle bezieht. Die farbig hinterlegten Oberbegriffe in den Hypothesen dienen als Legende.

1. Fallbeispiel: schulische Situation

Vorweg: Ich nutze als Hintergrund des Fallbeispiels die konkrete Situation, dass eine sonderpädagogische Lehrkraft mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung zwecks einer sonderpädagogischen Überprüfung von Leon hinzugezogen wird und sich somit eine beispielhafte Gelegenheit eröffnet, in den Prozess sonderpädagogischer Diagnostik und Unterstützung theoriegeleitet einzutauchen und sichtbar werden zu lassen, wie Theorie und Praxis sich miteinander in Verbindung bringen lassen, wenn man in ES fachlich auf Schülerinnen oder Schüler blickt. In diesem Beispiel fokussiere ich vollkommen auf entwicklungsbezogene Fachlichkeit; fachlich-curriculare Inhalte sollen bewusst in den Hintergrund treten - vielleicht auch, weil sonderpädagogische Lehrkräfte Fachlichkeit anders definieren-:)?

Zu Leon: Er besucht die dritte Klasse einer Grundschule des Gemeinsamen Lernens. Um sich ein Bild von seiner Situation zu machen, wertet die beauftragte sonderpädagogische Lehrkraft den Antrag der Schule auf Eröffnung des Verfahrens aus, führt Gespräche mit der Klassenlehrerin, weiteren Lehrkräften und der Schulsozialarbeiterin und hospitiert im Unterricht.

Aus dem Antrag der Schule

Im Antrag beschreibt die Schule, dass Leon im Unterricht allgemein und in allen Fächern fast nie von sich aus mit der Bearbeitung von Lernaufgaben beginne. Wenn er doch einmal anfange, breche er die Arbeit häufig ohne erkennbaren Anlass wieder ab und lasse sich kaum dazu bewegen, sie wieder aufzunehmen. Dies geschehe sowohl bei Lernaufgaben, die er seinem Kompetenzstand entsprechend lösen können sollte, z. B. bei wiederholenden Übungsaufgaben, als auch bei Aufgaben, die bewusst sehr herausfordernd gestaltet seien. Hilfe erbitte er nie von sich aus.

Darüber hinaus lasse sich Leon durch Geräusche und Bewegungen im Klassenraum sehr leicht ablenken und verliere in längeren Arbeitsphasen schnell den Faden. Selbst bei Aufgaben, die er inhaltlich beherrsche, unterliefen ihm zahlreiche Flüchtigkeitsfehler. Arbeitsmaterialien vergesse oder verliere er häufig, sein Arbeitsplatz und sein Ranzen seien meist unordentlich, und Hausaufgaben fehlten regelmäßig. In Gesprächsphasen rufe er oft dazwischen, unterbreche andere und könne kaum abwarten, bis er an der Reihe sei. Er kippele mit dem Stuhl, spiele ständig mit Gegenständen und verlasse häufig ohne erkennbaren Anlass seinen Platz. Laut Schülerakte seien diese Auffälligkeiten bereits seit dem ersten Schuljahr dokumentiert.

In den letzten Wochen habe sich die Situation zugespitzt. Leon ärgere zunehmend Mitschülerinnen und Mitschüler und verweigere immer häufiger die Mitarbeit. Wenn Lehrkräfte ihn ansprechen, verliere er wiederholt die Kontrolle über sein Verhalten und sei kaum zu beruhigen. Meist müsse dann die Schulsozialarbeiterin hinzugerufen werden.

Aus Gesprächen mit der Klassenlehrerin und weiteren Lehrkräften

Leons Lehrkräfte geben an, sie schätzten ihn als schwierigen Schüler ein, der den Unterricht häufig und regelmäßig störe. Insbesondere in Mathe und Deutsch zeige er in jeder Unterrichtsstunde deutliche Anspannung und Unruhe. Ihnen gegenüber äußere er Sätze wie „Ich kann Mathe sowieso nicht“ oder „Schule ist nicht mein Ding“. Einige Lehrkräfte hörten ihn zudem sagen: „Ich bin zu blöd zum Lernen.“

Die Klassenlehrerin berichtet außerdem, dass Leon sich nach solchen Situationen meist erst beruhige, wenn er allein im Raum der Schulsozialarbeiterin sitze, sie ihm seine Lieblingsmusik vorspiele und er dabei mit Knete spielen dürfe.

Aus dem Gespräch mit der Schulsozialarbeiterin

Die Schulsozialarbeiterin berichtet, sie habe mit Einverständnis der Mutter Kontakt zu einem regionalen Sozialpädiatrischen Zentrum (SPZ) hergestellt. Dort laufe derzeit eine Diagnostik, die noch nicht abgeschlossen sei. Nach den bisherigen Ergebnissen verfüge Leon über eine gute Intelligenzbegabung; das Gesamtergebnis der Intelligenztestung liege im oberen Durchschnittsbereich. Zugleich verdichteten sich die Hinweise auf eine Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung (ADHS). Sowohl die Fragebögen von Mutter und Lehrkräften als auch die Verhaltensbeobachtung im SPZ wiesen in diese Richtung. Ein abschließender Befund stehe noch aus.

Eigene Beobachtung im Unterricht

Während einer Hospitation im Mathematikunterricht beobachtet die sonderpädagogische Lehrkraft, dass Leon schon in der Einführungsphase kaum bei der Sache ist. Er kippelt mit dem Stuhl, dreht einen Radiergummi in den Händen und schaut mehrfach zum Fenster, als draußen ein Auto vorbeifährt. Zweimal ruft er eine – richtige – Antwort in die Klasse, bevor die Lehrerin ihre Frage zu Ende gestellt hat. Zwischendurch steht er auf, um seinen Bleistift anzuspitzen. Den Arbeitsauftrag hat er offenbar nur teilweise aufgenommen: Er schlägt zunächst die falsche Seite im Arbeitsheft auf und beginnt dann nicht mit der Aufgabe. Er wirkt sichtbar angespannt und unruhig. Nach einigen Minuten setzt er sich demonstrativ unter seinen Tisch und macht laute Tiergeräusche. Als die Lehrerin ihn auffordert, dies zu unterlassen, verliert er unmittelbar die Kontrolle über sein Verhalten. Er stößt Tisch und Stuhl um und ist kaum noch zu beruhigen. Die Schulsozialarbeiterin wird hinzugerufen und begleitet ihn in ihren Raum.

Als die sonderpädagogische Lehrkraft Leon später dort fragt, was mit ihm los gewesen sei, reagiert er wortlos. Er wirkt dabei verzweifelt und glaubhaft ratlos, so als könne er selbst nicht benennen, was in ihm vorgeht.

2. Sonderpädagogische Expertise konkret: Zirkuläre Hypothesenbildung am Beispiel Leon

Am Beispiel Leon möchte ich dir zeigen, wie sich sonderpädagogische Expertise ganz konkret anwenden lässt. Auf theoriegeleiteter Grundlage kann sonderpädagogische Entwicklungsförderung so im Kontext Unterricht geplant, umgesetzt und in ihrer Wirksamkeit überprüfbar gemacht werden.

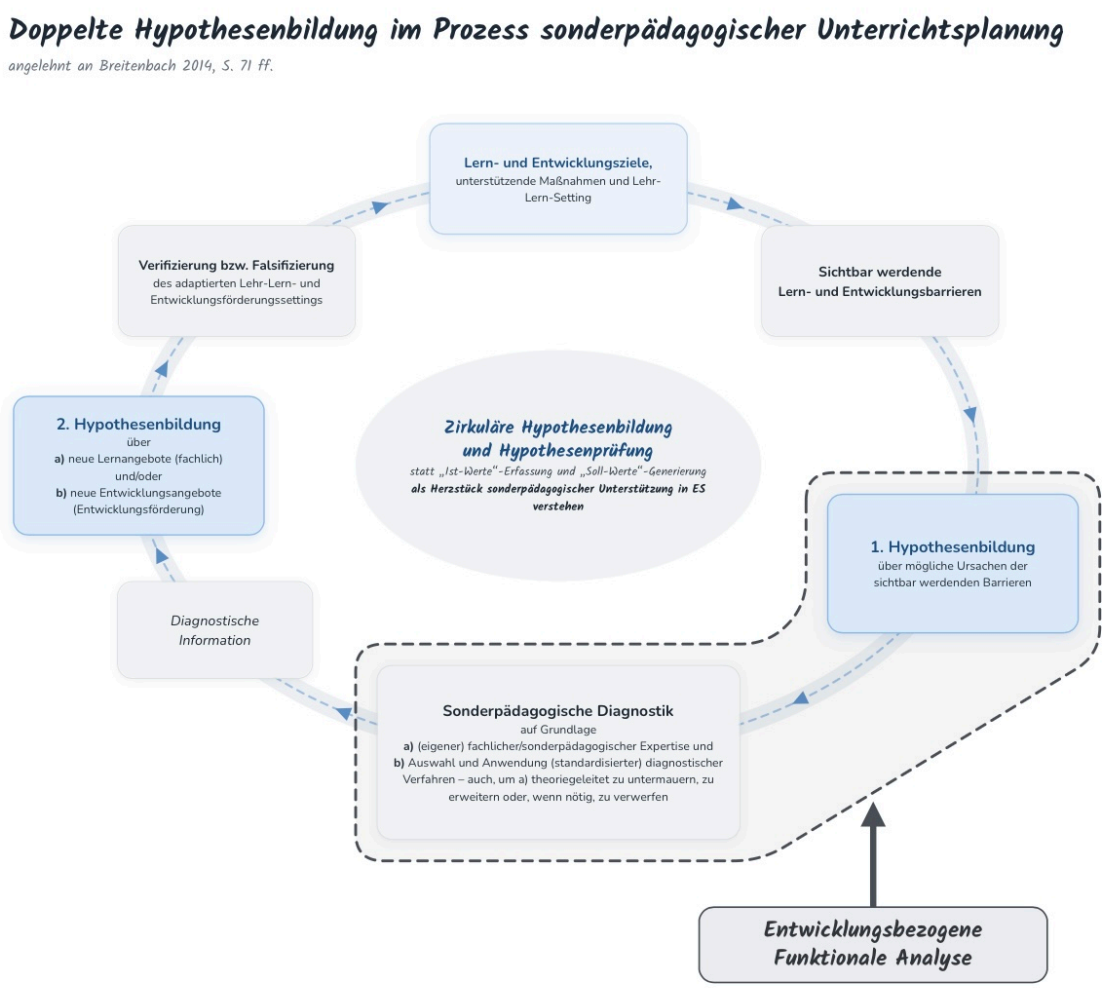


Abb. 1: Doppelte Hypothesenbildung im Prozess sonderpädagogischer Unterrichtsplanung (eigene Darstellung)[1]

Die Abbildung macht die zirkuläre Prozesshaftigkeit sonderpädagogischer Unterstützung in ES sichtbar: Hypothesen werden gebildet, diagnostisch geprüft, in Lern- und Entwicklungsangebote übersetzt und anhand ihrer Wirkung verifiziert oder falsifiziert – und der Kreislauf beginnt von Neuem. Warum diese Zirkularität so zentral ist? Weil sich aus diagnostisch erfassten „Ist-Werten" nicht einfach „Soll-Werte" ableiten lassen. Schlee hat das direkte Herleiten von Förderzielen aus Diagnosebefunden pointiert kritisiert,[2] und auch Breitenbach sieht diese Kritik als bis heute nicht aufgelöst an.[3] Oder, wie ich es an anderer Stelle zugespitzt habe: „Aus Ist-Werten lassen sich keine Soll-Werte ableiten."[4] Die überzeugendste Antwort auf diese Kritik bietet meiner Einschätzung nach Breitenbachs doppeltes hypothesenbildendes und hypothesenprüfendes Vorgehen:[5] Förderziele werden nicht aus festgestellten Defiziten generiert, sondern ergeben sich aus einer steten theoriegeleiteten Hypothesenbildung und Hypothesenprüfung.

Im Folgenden nutze ich das Fallbeispiel Leon als Ausgangspunkt, um ein mögliches Vorgehen so konkret wie möglich aufzuzeigen. Dazu greife ich weiter unten auch auf Elemente aus Schleiffers funktionaler Analyse zurück und zeige Wege auf, wie sonderpädagogische Entwicklungsförderung sich nicht allein auf die Veränderung der Schülerinnen und Schüler fokussiert,[6] sondern systematisch auch universelle Maßnahmen und individuelle Unterstützung einbezieht.

3. Hypothesen zur schulischen Situation

Emotionsregulation und Stressverarbeitung

- Emotionsregulation gelingt in Situationen von Leistungsanforderung und im Umgang mit negativen Gefühlen nicht[7]
- Ansprache durch Lehrkräfte wird möglicherweise als Bloßstellung bzw. Bedrohung erlebt → Verlassen des Toleranzfensters mit Stressreaktionen: Rückzug/Flucht (unter den Tisch) und Kampf (Tisch und Stuhl umstoßen)[8]
- Angewiesenheit auf externe Co-Regulation; diese gelingt über Beziehung, Reizreduktion und sensorische Regulation (Musik, Knete)[9]

Selbstkonzept und Selbstwert

- Negatives Fähigkeitsselbstkonzept, v. a. in Mathematik, sowie negatives Selbstkonzept in Bezug auf Schule und Lernen („Ich bin zu blöd zum Lernen“)[10]
- Gering ausgeprägte Selbstwirksamkeitsüberzeugung[11]
- Möglicherweise unzureichendes Wissen über das eigene reale Leistungsvermögen[12]

Leistungsmotivation und Vermeidungsverhalten

- Vermeidungsverhalten als möglicher Versuch, Misserfolge zu reduzieren (Misserfolgsorientierung), oder als Ausdruck fehlender Bewältigungsstrategien im Umgang mit Herausforderungen[13]
- Selbstwertschutz (Self-Worth-Theorie nach Covington): Störendes Verhalten verschiebt die Rolle weg vom Leistungsversagen („lieber Störer als dumm“)[14]
- Abbruch auch bei leicht lösbaren Aufgaben spricht eher für Misserfolgsängstlichkeit bzw. negatives Selbstkonzept als für reine Überforderung[15]

Selbstreguliertes Lernen

- Kaum ausgeprägte Kompetenzen – gemessen an der Altersnorm – in: Ziele setzen, eigene Leistungsfähigkeit einschätzen, Monitoring des Arbeitsverhaltens, Unterstützungsbedarf erkennen, Strategien zur Stressbewältigung kennen und anwenden[16]

Hilfesuchverhalten

- Fehlendes Hilfesuchverhalten, möglicherweise im Zusammenhang mit der familiären Rolle als „Helfender“; um Hilfe zu bitten bedeutet möglicherweise, Schwäche zu zeigen[17]

Funktion des Verhaltens

- Eskalation führt zum Wegfall der Anforderung und zu einer angenehmen Folgesituation (Musik, Knete, Zuwendung) → mögliche negative Verstärkung des Verhaltens[18]
- Ärgern der Mitschüler*innen als möglicher Ausdruck innerer Anspannung oder Suche nach sozialer Position[19]

Ressourcen

- Tragfähige Beziehung zur Schulsozialarbeiterin[20]
- Ansprechbarkeit für Co-Regulation; Beruhigung über sensorische Angebote möglich[21]

Angenommene Funktionalität des Verhaltens (funktionale Analyse im Sinne Schleiffers)

- *Ausgangsproblem: Leon erlebt seine Adressierbarkeit als Lernender möglicherweise als unsicher. Sein negatives Selbstkonzept („Ich bin zu blöd zum Lernen“) lässt ihn kaum erwarten, im Unterricht als erfolgreich Lernender wahrgenommen zu werden – ein prekäres Selbstkonzept infolge unsicher erlebter Adressabilität.*[22]
- *Verweigerung als Selbstwertschutz: „Schließlich ist es weniger kränkend, nicht zu wollen, als nicht zu können“.*[23] *Das Ausweichen vor Lernsituationen – auch vor lösbaren – könnte das gefährdete Selbstwertgefühl stützen.*
- *Erzwungene Adressierung: Das Sitzen unter dem Tisch und die Tiergeräusche enttäuschen normative Erwartungen der Lehrkräfte vorhersehbar. Die ausgelösten negativen Affekte sichern Leon zuverlässig Resonanz und Aufmerksamkeit; er erlebt sich als Ursache einer Wirkung.*[24] *Die Adressierung als „Störer“ wäre für ihn kontrollierbarer als die riskante Adressierung als scheiternder Schüler.*
- *Risiko statt Gefahr: Indem Leon selbst handelt, kann er die Folgen der eigenen Entscheidung zurechnen. Das dürfte weniger bedrohlich sein, als einem drohenden Misserfolg passiv ausgeliefert zu sein.*[25]
- *Ansprache als Auslöser: Eine Aufforderung durch die Lehrkraft teilt eine Erziehungsabsicht in asymmetrischer Kommunikation mit. Ohne ausreichendes Vertrauen in deren gute Absicht könnte Leon diese Beteiligung als zu riskant erleben und mit Opposition bzw. Kontrollverlust beantworten.*[26]
- *ADHS-bezogene Lesart: Leon investiert möglicherweise nicht zu wenig, sondern Aufmerksamkeit in zu vieles (Geräusche, Fenster, Gegenstände). Ihm fehlen ausreichend differenzierte Erwartungsstrukturen für den schulischen Kontext.*[27] *Die motorische Unruhe könnte dazu dienen, sich neue Erfahrungen und Informationsnachschub zu verschaffen; das vorschnelle Hereinrufen entspricht dem Muster, mit der erstbesten Antwort herauszuplatzen.*[28]
- *Wechselwirkung von Unaufmerksamkeit und Dissozialität: Disziplinarische Interventionen frustrierter Lehrkräfte adressieren einen erwartungswidrig unaufmerksamen Schüler zuverlässig und vermitteln ihm so Orientierung.*[29] *Leons zunehmend dissoziales Verhalten könnte sich auf diesem Weg verfestigt haben.*
- *Funktion der Beruhigung bei der Schulsozialarbeiterin: Dort erhält Leon eine exklusive, voraussetzungslose Zuwendung ohne Leistungsanspruch – ähnlich der „Komplettadressierung“, die ein Kind sonst nur in der Familie erwarten darf.*[30] *Die Eskalation könnte damit auch die Funktion haben, genau diese Form der Adressierung herzustellen.*
- *Parallelen zur „Gartenparty“: Wie der übersehene Gast könnte Leon die Situation durch negativ erwartungswidriges Handeln auflösen („den Büfetttisch umwerfen“, hier: Tisch und Stuhl umstoßen) oder seine Erwartungen nachträglich entwerten: Ohne Erwartung keine Enttäuschung – „Schule ist nicht mein Ding“.*[31]
- *Problem und Lösungsversuch: Das Problem könnte in der unsicheren Adressierung als Lernender bei zugleich überforderter Aufmerksamkeitsregulation liegen. Verweigerung, Störung und Eskalation wären dann Leons – aus seiner Sicht funktionale – Lösungsversuche.*[32]

4. Fallbeispiel: familiäre Situation

Informationen zur familiären Situation erhält die beauftragte sonderpädagogische Lehrkraft aus Gesprächen mit der Klassenlehrerin, mit Leons Mutter und mit Leon selbst.

Aus dem Gespräch mit der Klassenlehrerin

Die Klassenlehrerin berichtet, Leon lebe mit seiner Mutter und seinen zwei jüngeren Schwestern in einer kleinen Wohnung am Stadtrand. Die Väter der Kinder unterstützten die Mutter nicht, und Leon kenne seinen Vater nicht.

Aus dem Gespräch mit Leons Mutter

Leons Mutter berichtet, sie arbeite stundenweise als Aushilfe in einem Bekleidungsgeschäft, während Leon in der Schule und seine Schwestern in der Kita seien. Mit Leon komme es täglich zu zahlreichen Konflikten. Das geschehe vor allem dann, wenn sie ihm etwas verbiete oder etwas von ihm verlange, etwa wenn er Hausaufgaben machen solle oder wenn sie selbst fernsehen wolle und er deshalb nicht weiterschauen könne.

Schon im Kindergarten sei Leon „immer auf Achse" gewesen. Zu Hause könne er kaum still sitzen, stehe beim Essen ständig auf und rede viel und schnell. Absprachen vergesse er oft, Turnbeutel, Jacke oder Hausaufgabenheft verliere er regelmäßig. Bei den Hausaufgaben lasse er sich von jeder Kleinigkeit ablenken, sodass sie sich oft bis in den Abend hinzögen. Manchmal handle er, ohne nachzudenken, etwa wenn er auf dem Weg zum Jugendzentrum mit den Schwestern ohne zu schauen über die Straße laufe. Der Kontaktaufnahme der Schulsozialarbeiterin zum SPZ habe sie zugestimmt. Sie hoffe, „dass endlich mal jemand sagt, was mit ihm los ist".

Aus dem Gespräch mit Leon

Leon erzählt, er habe in der Nachbarschaft drei Freunde, mit denen er viel draußen auf dem Hof der Wohnanlage unterwegs sei. Er „hänge gerne mit ihnen rum". Mehrmals pro Woche müsse er seine jüngeren Schwestern zur Ergotherapie und zu begleiteten Spielgruppen im Jugendzentrum bringen. Über seine Mutter sagt er: „Die ist oft müde, die braucht viel Ruhe, und ich erledige für sie dann halt so 'ne Sachen." Auf Streit zu Hause angesprochen, sagt er: „Dann raste ich aus, und Mama schreit mich an." Über sich selbst sagt er: „In meinem Kopf ist immer so viel los. Ich vergess immer alles."

5. Hypothesen zur familiären Situation

Familiäre Rollenstruktur

- Instrumentelle Parentifizierung: regelmäßige Übernahme von Betreuungsaufgaben für die jüngeren Schwestern (Begleitung zu Terminen)[33]
- Hinweise auf emotionale Parentifizierung: Rücksichtnahme auf die Erschöpfung der Mutter und Entlastung der Mutter („die braucht viel Ruhe")[34]

Familiäre Belastungen

- Hohe Alltagsbelastung der Mutter als Alleinerziehende von drei Kindern ohne Unterstützung durch die Väter[35]
- Zusätzliche Belastung durch den Förderbedarf der Schwestern (Ergotherapie)
- Wahrscheinlich eingeschränkte zeitliche und emotionale Ressourcen für schulische Begleitung (z. B. Hausaufgaben)
- Möglicherweise eigene Erschöpfung Leons durch Verantwortungsübernahme

Psychische Situation der Mutter

- Unklar, ob eine psychische Belastung bzw. Störung vorliegt; beschriebene Erschöpfungszustände könnten auf depressive Symptome hinweisen – hierzu fehlen weitere Informationen[36]

Eltern-Kind-Interaktion

- Hinweise auf wenig co-regulatives Erziehungsverhalten der Mutter in Konfliktsituationen („Mama

schreit mich an“)[37]
- Hinweise auf eskalierende Interaktionsmuster im Sinne einer Zwangsinteraktion bzw. eines Teufelskreises (Coercive Cycle nach Patterson): Grenzsetzung oder Anforderung → Leon „rastet aus“ → Mutter schreit[38]
- Kaum Modell für regulierten Umgang mit Konflikten[39]

Emotionsregulation

- Emotionsregulation gelingt Leon in Konflikten mit der Mutter nicht[40]
- Leistungsanforderungen (Hausaufgaben) wirken bereits im häuslichen Kontext als Konfliktauslöser

Bindung und Beziehung

- Ungeklärte Abwesenheit des Vaters; Bedeutung für Leons Bindungserfahrungen und sein Selbstbild offen[41]

Ressourcen

- Stabile Peerbeziehungen im Wohnumfeld (drei Freunde), Zugehörigkeit[42]
- Zuverlässigkeit und Verantwortungsübernahme im Familienalltag

Angenommene Funktionalität des Verhaltens (funktionale Analyse im Sinne Schleiffers)

- *Erzwingender Interaktionszyklus – ein transaktionaler Teufelskreis (Coercive Cycle nach Patterson): Bei Anforderungen und Verboten der Mutter (Hausaufgaben, Fernsehen) „rastet“ Leon aus. Gibt die Mutter in solchen Situationen nach, würde sein Verhalten negativ verstärkt. Leon könnte so gelernt haben, den hohen Anschlusswert negativer Affekte zu nutzen und die familiäre Kommunikation zu kontrollieren.*[43]
- *Adressierung über Konflikte: Eine erschöpfte, ruhebedürftige Mutter kann Leon möglicherweise wenig feinfühlig adressieren. Ärger zu machen sichert ihm dann Einfluss und Aufmerksamkeit.*[44]
- *Adressierung über die Helferrolle: Die Verantwortung für die Schwestern bietet Leon eine prosoziale Form der Anerkennung. Als Kind mit eigenen Bedürfnissen wird er dabei aber möglicherweise kaum adressiert.*
- *Risikofaktoren als Problemindikatoren: Eingeschränkte materielle Ressourcen, eine mögliche depressive Belastung der Mutter und wenig wirksames Erziehungsverhalten gelten als proximale bzw. distale Risikofaktoren; sie verweisen auf eine prekäre Adressabilität, die das Selbstkonzept beeinträchtigt.*[45]
- *Wechselwirkung mit ADHS: Ein Kind mit schwierigem Temperament erschwert es Eltern, sich anzupassen. Verfügen sie selbst nur über wenig wirksame Erziehungsstrategien, garantieren dissoziale Verhaltensweisen dem Kind einen vergleichsweise sicheren Anschluss an Kommunikation.*[46]
- *Fernsehen als Informationsquelle: Medien bieten belohnungsversprechende Spannung mit erwartbarer, tolerierbarer Unsicherheit.*[47] *Das Unterbrechen dieser Beschäftigung könnte für Leon besonders schwer auszuhalten sein.*
- *Übertragung in die Schule: Intrafamiliäre Probleme lassen sich leicht auf die schulische Situation übertragen.*[48] *Leons Problemlöseversuch in der Schule würde damit zu seiner Lerngeschichte des Umgangs mit Problemen passen.*[49]

6. Zweite Hypothesenbildung: Handlungsfelder bestimmen und erste mögliche Handlungsoptionen herleiten

Vom „gestörten“ Kind zum gestörten Erziehungsprozess

Wer Leons Verhalten nur an der Oberfläche betrachtet, sieht einen Jungen, der verweigert, stört und eskaliert. Schleiffers funktionale Analyse lädt uns ein, hinter diese Oberfläche zu schauen – und ich halte das für einen der wertvollsten Perspektivwechsel, die uns in ES zur Verfügung stehen. Sie ermöglicht es systematisch, hypothesengeleitet Ursachen für als auffällig erachtetes Verhalten bzw. für Lern- und Entwicklungsbarrieren zu identifizieren und zu formulieren.[50] Verhalten wird so als (subjektiv sinnvoller) Lösungsversuch eines Problems lesbar, das sich dem Kind stellt – und nicht als Defekt, den es zu beheben gilt.

In einem systemisch-konstruktivistischen Verständnis lenkt dieser Zugang den Blick weg vom vermeintlichen „Gestörtsein“ des Kindes oder Jugendlichen und überführt ihn in ein Verständnis gestörter Erziehungsprozesse.[51] Für mich als ES-Lehrkraft ist das Entlastung und Auftrag zugleich: Nicht Leon muss zuerst „repariert“ werden. Verändert werden kann und soll vielmehr das Miteinander, in dem sein Verhalten Sinn ergibt – mit dem Ziel, den gestörten Erziehungsprozess zu entstören und den Kreislauf aus wechselseitigen Enttäuschungen zu unterbrechen.[52]

Genau hier setzt die zweite Hypothesenbildung an. Auf ihrer Grundlage lässt sich Entwicklungsförderung planen, umsetzen und hinsichtlich ihrer Wirkung überprüfen – durch Umfeld- und Kontextgestaltung, durch ein adaptiertes erzieherisches Agieren, durch tiefenstrukturelle Elemente des Classroom Managements im Sinne von Leidig und Hennemann[53] sowie durch universelle und individuelle unterstützende Maßnahmen. Zeigen die gewählten Wege in einem beherrschbaren und realistischen Zeitraum keine positiven Effekte, wird nachgesteuert – oder es werden neue Hypothesen generiert. Der Kreislauf der doppelten Hypothesenbildung schließt sich und beginnt von Neuem.[54]

Im Zuge der 2. Hypothesenbildung bilden folgende Handlungsfelder und -optionen eine Grundlage zukünftiger möglicher Entwicklungsförderung. Sie leiten sich aus der 1. Hypothesenbildung und der funktionalen Analyse im Sinne Schleiffers ab und verdeutlichen: Sonderpädagogische Unterstützung in ES ist ein Mosaik theoriegeleiteten Planens und Handelns. Neben Entwicklungszielen entsteht ein komplexes Lehr-Lern-Setting aus universellen, selektiven und individuellen (indizierten) Maßnahmen und Unterstützungsangeboten.[55]

Die farbigen Markierungen in der rechten Spalte zeigen, auf welche fachlichen Bereiche der 1. Hypothesenbildung sich ein Handlungsfeld bezieht – in denselben Farben wie im Dokument zur 1. Hypothesenbildung. Grau steht für die funktionale Analyse im Sinne Schleiffers. Die Spalte „Ebene“ ordnet die Optionen in Anlehnung an das RTI-Modell als universell (alle Kinder), selektiv (Kinder in belasteten Phasen) oder indiziert (individuell für Leon) ein.

A) Mögliche Handlungsoptionen: Schule und Unterricht

Emotionsregulation und Stressverarbeitung **Selbstkonzept / Leistungsmotivation und Vermeidung** **Selbstreguliertes Lernen / Hilfesuchverhalten** **Funktion des Verhaltens** **Ressourcen** **Funktionale Analyse (Schleiffer)**

Mögliche Handlungsoptionen für eine entwicklungsförderliche Gestaltung von Schule und Unterricht			
Handlungsfeld	**Mögliche Handlungsoptionen für Leon**	**Ebene**	**Bezug zur 1. Hypothesenbildung**

Einen sicheren Ort schaffen: Classroom Management und therapeutisches Milieu *Proaktiv statt reaktiv*	• **Reizarmen, klar strukturierten Klassenraum** gestalten: Leons Sitzplatz mit Blick zur Lehrkraft, weg von Fenster und Laufwegen, mit wenig Material auf dem Tisch („Ideal der leeren Fläche“).[56] • **Regeln und Verfahrensweisen** positiv formulieren, visualisieren und explizit einüben – besonders für Übergänge wie den Beginn einer Arbeitsphase, an dem Leon regelmäßig „aussteigt“.[57] • **Tagesstruktur und Rituale** sichtbar machen (visualisierter Tagesplan im Morgenkreis, wiederkehrende Abläufe), um Vorhersehbarkeit und Kontrollerleben zu sichern.[58] • **Auszeitbereich im Klassenraum** einrichten, den Leon nach Absprache eigenaktiv und zeitlich begrenzt (Sanduhr) nutzen darf – im Sinne einer bewussten Sch [59] • **Universalpräventives Gruppenkontingenzverfahren** wie das KlasseKinderSpiel einsetzen; es unterstützt gerade Kinder mit Aufmerksamkeitsproblemen,	universell (alle Kinder der Klasse)	**Emotionsregulation und Stressverarbeitung** **Funktion des Verhaltens** **Selbstreguliertes Lernen / Hilfesuchverhalten**

	ohne Leon herauszuheben.[60]		
Erzieherisches Agieren und professionelle Beziehungsgestaltung *„Gesehen werden“ und „gehalten werden“*	• **Positive Interaktionen in jeder Stunde** realisieren: Leon gezielt für Gelungenes adressieren und das eigene Feedbackverhältnis (z. B. per Strichliste) dokumentieren – Kinder mit ES erhalten sonst überwiegend negatives Feedback.[61] • **Positiv-annehmende Lehrkraftsprache**: Person und Verhalten trennen, Ich-Botschaften mit Wünschen und Grenzen statt pauschaler Kritik.[62] • **Autoritatives Erziehungsverhalten** im Klassenteam abstimmen: hohe Wärme und Akzeptanz, klare und begründete Erwartungen, schrittweise Autonomieräume.[63] • **Beziehungsangebote** mit „professionellem Mögen“: feste positive gemeinsame Zeiten und informelle Gespräche, die nicht an Leistung gebunden sind.[64] • **Strukturierende Hand und verstehendes Ohr** bewusst verbinden: klare Regeln, Rituale und Leistungstransparenz als Rahmen; bricht Leon trotz klarer	universell indiziert	**Funktionale Analyse (Schleiffer)** **Selbstkonzept / Leistungsmotivation und Vermeidung** **Ressourcen**

	Regeln aus, die „Brille wechseln“, sein Verhalten szenisch zu verstehen versuchen und den eigenen Ärger reflektieren, statt in eine Machtspirale zu geraten.[65] • **Verlässlich „good enough“ sein**: Missglückte Situationen offen benennen und reparieren – Leon erlebt am Modell, dass Beziehungen Fehler aushalten.[66]		
Funktionale Äquivalente: Adressierung prosozial sichern *Den subjektiven Sinn des Verhaltens anerkennen und anders bedienen*	• **Prosoziale Erwartungsenttäuschungen ermöglichen**: Leon verantwortungsvolle Aufgaben übertragen (z. B. Materialdienst, Pate für jüngere Kinder), in denen er sich – wie in seiner Helferrolle – als wirksam erlebt.[67] • **Geheimzeichen statt Hereinrufen** vereinbaren: Leon zeigt nonverbal, dass er die Antwort kennt, und erhält zeitnah eine Bestätigung – seine (oft richtigen) Antworten finden so Resonanz.[68] • **Zuwendung von der Eskalation entkoppeln**: Zeit bei der Schulsozialarbeiterin mit Musik und Knete als festen, eskalationsunabhängigen Termin anbieten, um eine negative Verstärkung zu vermeiden.[69] • **Öffentliche Bloßstellung**	indiziert	**Funktionale Analyse (Schleiffer)** **Funktion des Verhaltens** **Selbstkonzept / Leistungsmotivation und Vermeidung**

	vermeiden: Störungen möglichst nonverbal und privat ansprechen (Blick, Nähe, Tischkarte) statt vor der Klasse; Rückmeldungen ebenfalls privat geben.[70]		
Deeskalation und Co-Regulation in akuten Situationen *Handlungsfähig bleiben – vor dem „Point of no Return“*	• **Frühwarnzeichen erkennen** (Anspannung, Unruhe) und **kommunikativ spiegeln**: „Ich bemerke, dass du …“; rechtzeitig ein Alternativangebot machen.[71] • Leons Ausbrüche hypothetisch als Typ **„Tanz auf dem Vulkan“ bzw. „Sich reinsteigern“** verorten: kurze Sätze („Ich bin da.“), keine Sanktionsdrohungen im Affekt, räumliche Bedrängnis vermeiden.[72] • **Koregulierende Unterstützung** einsetzen: 4×4-Atmung, Summen oder Singen seines Lieblingsliedes, rhythmisches Bewegen, Knete.[73] • **Rot/Grün-Karte oder Notfallkarte** einführen, mit der Leon eine Notlage nonverbal zeigen und eigenaktiv eine Auszeit nehmen kann.[74] • **Krisenplan im Klassenteam** festlegen: wer die Schulsozialarbeiterin holt, welcher sichere Raum genutzt wird, wie das Nachgespräch	indiziert	**Emotionsregulation und Stressverarbeitung** **Funktion des Verhaltens** **Ressourcen**

	und die Rückkehr in die Klasse verlaufen.[75]		
Bewältigungsstrategien gemeinsam aufbauen *In ruhigen Momenten für den „Fall der Fälle“ vorsorgen*	• Mit Leon in ruhigen Momenten **im Dialog erarbeiten**, was ihm guttut und was er sich für schwierige Situationen wünscht.[76] • **Adaptive Bewältigungsstrategien** einüben: Zerstreuung (leise Musik, Knete), Stimmung anheben („Gute-Gefühle-Glas“), Akzeptieren (Anspannungsskala 1–10), kognitives Problemlösen („Was tue ich, wenn Mathe zu viel wird?“).[77] • **Positive Selbstinstruktion** und soziales Unterstützungsbedürfnis stärken, z. B. mit kleinen Merkzetteln („Stopp! Erst die Aufgabe ruhig lesen.“).[78] • **Emotionen im Lernkontext thematisieren** und vermitteln, dass emotionales Erleben beeinflussbar ist (z. B. durch Erfahrungsberichte der Lehrkraft).[79]	selektiv indiziert	**Emotionsregulation und Stressverarbeitung** **Selbstreguliertes Lernen / Hilfesuchverhalten**
Selbstkonzept stärken: Kontrollerleben und Attributionen *„Zu blöd zum Lernen“ vs. gute Intelligenzbegabung*	• **Attributionales Feedback / Reattribution**: Erfolge auf Anstrengung und Strategie zurückführen, Misserfolge auf veränderbare Ursachen („Diesmal hat dir noch eine Strategie gefehlt.“).[80] • **Individuelle und kriteriale**	universell indiziert	**Selbstkonzept / Leistungsmotivation und Vermeidung** **Funktionale Analyse (Schleiffer)**

	Bezugsnorm nutzen, soziale Vergleiche vermeiden, Lernfortschritte individuell anerkennen.[81] • **Lernzeiten klar von Prüfungszeiten trennen**: In Lernzeiten sind Fehler ausdrücklich L erngelegenheiten.[82] • **Erfolge gemeinsam sichtbar machen**: Lernfortschritte mit Leon dokumentieren und ihn einladen, Fortschritte zunehmend selbst zu erkennen.[83] • **Psychoedukation** zum realen Leistungsvermögen: SPZ-Ergebnisse in Absprache mit Mutter und SPZ altersangemessen mit Leon besprechen.[84]		
Motivationsförderliche und adaptive Aufgabengestaltung *Wert, Autonomie, Kompetenzerleben*	• **Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und Eingebundenheit** bedienen: Wahlmöglichkeiten als geschlossene Fragen („A oder B?“), klare Instruktion, Unterstützung bei Schwierigkeiten.[85] • **Individuell herausfordernde Aufgaben in sichtbaren Teilschritten** anbieten; bei guter Intelligenz reine Wi ederholungsaufgabe n reduzieren, um Unterforderung und Langeweile zu vermeiden.[86] • **Authentische,**	universell selektiv	**Selbstkonzept / Leistungsmotivation und Vermeidung** **Selbstreguliertes Lernen / Hilfesuchverhalten** **Funktionale Analyse (Schleiffer)**

	lebensweltliche Aufgaben nutzen, die an Leons Interessen anknüpfen (Freunde, Hof, Musik).[87] • **Bewegung und materialgeleitetes Arbeiten** in Lernphasen integrieren (z. B. Kisten- und Tablettaufgaben).[88]		
Universal Design for Learning: mehrere Wege rein, durch und raus *Barrieren vor der Stunde antizipieren statt in der Stunde verwalten*	• **Wege rein – sicherer Einstieg**: keine öffentliche Abfrage zu Stundenbeginn; erst ein Partnerschritt, Flüsterantworten an die Lehrkraft sind erlaubt. So sinkt das Risiko, vor der Klasse zu scheitern.[89] • **Wege rein – Emotionsregulation ritualisieren**: Stimmungscheck zu Stundenbeginn (auch verdeckt möglich) mit einer Karte „Was mir jetzt hilft“ (z. B. Kopfhörer, Wasser holen, Ruheecke, Knetball).[90] • **Wege rein – Ausdauer sichtbar machen**: Aufgaben auf einem Streifen in Etappen gliedern, nach jeder Etappe ein kurzer Check-in mit prozess- und strategiebezogenem Feedback – als Antwort auf „Ich kann Mathe sowieso nicht“.[91] • **Wege durch – Arbeitsaufträge, die nicht verloren gehen**: jeden Auftrag mündlich und dauerhaft	universell (für die ganze Lerngruppe)	**Selbstkonzept / Leistungsmotivation und Vermeidung** **Selbstreguliertes Lernen / Hilfesuchverhalten** **Emotionsregulation und Stressverarbeitung** **Funktionale Analyse (Schleiffer)**

	sichtbar als Symbolkarte bzw. Schrittliste anbieten; viele vermeintliche Störungen sind Orientierungsverlust (vgl. die falsch aufgeschlagene Seite in der Hospitation).[92] • **Wege raus – Ergebnisse auf mehreren Wegen zeigen**: gleiches Fachziel und Kriterienraster, wählbare Form (z. B. Legebild, Erklärvideo, Comic, Text); **gestufte Hilfekarten** liegen offen für alle aus und ermöglichen Hilfe, ohne fragen zu müssen.[93] • **Wahl dosieren**: anfangs zwei Optionen, die Wahl vorbesprechen und Wechsel erlauben, da Wahlmöglichkeiten Selbststeuerung voraussetzen und überfordern können.[94]		
Selbstreguliertes Lernen und Aufmerksamkeit ADHS-sensibel unterstützen *Die Umgebung anpassen, nicht das Kind „normalisieren“*	• **Gesprächs- und Interviewleitfaden** „Unser (Neu-)Start in die Klasse“ mit Leon nutzen (z. B. Sitzalternativen, Visualisierungen, Wohlfühlen).[95] • **Selbstreguliertes Lernen fachspezifisch fördern**, beginnend in Mathematik mit gezieltem Transfer nach Deutsch; Freiheitsgrade an Leons aktuelle Selbstregulationskompetenz anpassen.[96] • Ein **vereinfachtes Selbstregulationsmo**	selektiv indiziert	**Selbstreguliertes Lernen / Hilfesuchverhalten** **Funktionale Analyse (Schleiffer)**

	dell visualisieren (z. B. „Berg des Lernens“): Ziel setzen – planen – überwachen – bewerten.[97] • **Check-in/Check-out mit Ampel-Tischkarte**: prozessbezogenes Feedback alle 5–10 Minuten zu einem vereinbarten Entwicklungsziel.[98] • **Konzentrationshilfen**: Selbstreflexion mit dem „Konzi-Kegel“, SOS-Konzi-Stationen und Bewegungspausen mit „Konzi-Karten“;[99] dazu Ablaufpläne, To-do-Listen und Checklisten für Arbeitsphasen sowie flexible Sitz- und Stehplätze.[100] • **Nonverbales Hilfesignal** (Hilfekarte) einführen, da öffentliches Um-Hilfe-Bitten für Leon möglicherweise mit Schwäche verbunden ist.[101]		
Peers und Klassenklima *Ein Klima des Angenommenseins*	• **Klima des Angenommenseins** einführen, einüben und dauerhaft einfordern; Missachtung zwischen Kindern sofort thematisieren.[102] • **Didaktisch gestaltete Peer-Aktivitäten** mit klaren Rollen und Regeln (kooperative Lernformen), in denen Leon als kompetenter Partner auftreten kann.[103] • **Konflikte mit**	universell	**Funktion des Verhaltens** **Ressourcen**

	Mitschülern über Streitschlichtung bzw. Mediation in der Schulstation bearbeiten.[104]		
System Schule und Netzwerk *Pädagogische Geschlossenheit und Grenzen achten*	• **Schulstation** als niedrigschwelligen „pädagogischen Ort der Nähe“ etablieren – ausdrücklich kein Strafraum.[105] • **Pädagogische Geschlossenheit im Klassenteam**: Absprachen zu Reaktionen, Regeln und Konsequenzen gelten für alle Lehrkräfte.[106] • **Kooperation mit dem SPZ** nach Schweigepflichtentbindung: Ergebnisse in die Förderplanung einbeziehen, dabei pädagogische Grenzen achten (keine Laientherapie, keine Bewertung medizinischer Entscheidungen).[107] • **Mehrebenen-Planung** in Anlehnung an RTI: universelle, selektive und indizierte Angebote systematisch planen und auf Wirkung überprüfen.[108]	universell selektiv indiziert	**Ressourcen** **Emotionsregulation und Stressverarbeitung**

B) Mögliche Handlungsoptionen: Familie und Netzwerk der Erziehungshilfe

Emotionsregulation **Eltern-Kind-Interaktion** **Familiäre Rollenstruktur** **Belastungen / psychische Situation der Mutter** **Bindung und Beziehung** **Ressourcen** **Funktionale Analyse (Schleiffer)**

Mögliche Handlungsoptionen für die Zusammenarbeit mit der Familie und im Netzwerk der Erziehungshilfe			
Handlungsfeld	**Mögliche Handlungsoptionen für**	**Ebene**	**Bezug zur 1. Hypothesenbildung**

	Leon		
Erziehungspartnerschaft mit der Mutter *Dialogisch und ohne Schuldzuweisung*	• **Wertschätzende, regelmäßige Elterngespräche** führen, ohne Schuldzuweisung: Schwierigkeiten im elterlichen Erziehen haben oft triftige Gründe bis hin zu schwierigsten Lebenslagen.[109] • **Positive Rückmeldungen nach Hause** (z. B. kurze „Gute-Nachricht-Notizen“), damit die Mutter Leon auch über Gelungenes adressieren kann.[110] • **Hausaufgaben als Konfliktauslöser entschärfen**: Umfang und Zeit begrenzen, Teile in der Schule erledigen lassen, Freiheitsgrade individuell anpassen.[111] • **Praktische Tipps zur Konzentration im häuslichen Alltag** an die Mutter weitergeben.[112]	indiziert	**Eltern-Kind-Interaktion** **Emotionsregulation** **Belastungen / psychische Situation der Mutter**
Den erzwingenden Interaktionszyklus unterbrechen *Coercive Cycle – den Teufelskreis durchbrechen*	• **Angebote der Kinder- und Jugendhilfe** aktiv einbeziehen und der Mutter vermitteln (z. B. Erziehungsberatung, Elterntraining).[113] • **Vorhersehbare Medien- und Übergangsregeln** gemeinsam mit der Mutter entwickeln (z. B. Timer, Vorankündigung vor dem Ausschalten), da Unterbrechungen belohnender Tätigkeiten für Leon besonders schwer	indiziert	**Eltern-Kind-Interaktion** **Emotionsregulation** **Funktionale Analyse (Schleiffer)**

	sind.[114] • Der Mutter die **Logik des Teufelskreises** verständlich machen: Nachgeben nach dem „Ausrasten“ kann das Verhalten ungewollt negativ verstärken.[115]		
Entlastung der Familie *Parentifizierung reduzieren*	• **Ein Netz der Erziehungshilfe aufspannen**: Mit der Mutter Unterstützungsmöglichkeiten klären (z. B. Beratung durch das Jugendamt, Familienhilfe, Begleitung der Schwestern zu Terminen).[116] • **Leon als Kind entlasten**: gemeinsam überlegen, welche Aufgaben ihm abgenommen werden können, ohne seine Verantwortungsbereitschaft abzuwerten.[117]	indiziert	**Familiäre Rollenstruktur** **Belastungen / psychische Situation der Mutter**
Psychische Gesundheit der Mutter *Sensibel und in professionellen Grenzen*	• **Belastung behutsam ansprechen** und auf Beratungsangebote hinweisen; keine Diagnosen durch Lehrkräfte stellen.[118] • **Informationen zu Notfall- und Beratungsangeboten** bereithalten.[119]	indiziert	**Belastungen / psychische Situation der Mutter**
Bindung und verlässliche Beziehungen *Kontinuität sichern*	• **Verlässliche Bezugspersonen** in der Schule sichern (Klassenlehrerin, Schulsozialarbeiterin) und Kontinuität gewährleisten.[120] • Das **Thema Vater** nur auf Leons eigene Initiative oder in Absprache mit der Mutter	indiziert	**Bindung und Beziehung** **Ressourcen**

	aufgreifen.[121]		
Ressourcen im Lebensumfeld stärken *Leon auch als Kind adressieren*	• **Eigene Freizeitangebote für Leon** erschließen (z. B. im Jugendzentrum oder im Sportverein), in denen er nicht als Begleiter seiner Schwestern, sondern als Kind mit eigenen Interessen adressiert wird.[122] • **Peerbeziehungen** als Ressource würdigen und in schulische Kooperationsformen einbinden.[123]	selektiv	**Ressourcen** **Familiäre Rollenstruktur** **Funktionale Analyse (Schleiffer)**

Hinweis zu pädagogischen Grenzen: Alle beispielhaft hergeleiteten Handlungsoptionen verstehen sich als denkbare sonderpädagogische Maßnahmen. Sie werden im Idealfall im Dialog mit Leon (und seiner Mutter und außerschulischen Mitwirkenden) entwickelt, möglichst transparent umgesetzt und im Rahmen der Förderplanfortschreibung regelmäßig auf ihre Wirkung überprüft - im Sinne des Förderprozesses nach Breitenbach, s.o., verifizieren oder falsifizieren wir also immer wieder unsere auf den Hypothesen fussenden Maßnahmen, Veränderungen und Anpassungen.[124]

Fußnoten

[1] Angelehnt an Breitenbach 2014, S. 71 ff.
[2] Vgl. Schlee 2007, S. 59–66; vgl. Lang 2019.
[3] Vgl. Breitenbach 2014, S. 69.
[4] Lang 2019.
[5] Vgl. Breitenbach 2014, S. 70–72; vgl. Lang 2019.
[6] Vgl. Lang 2026a, S. 5; ausführlich Lang 2026e, S. 259–277.
[7] Vgl. Frenzel & Stephens 2017, S. 60 f.; vgl. Lang 2026a, S. 18 f.
[8] Vgl. Lang 2024, S. 110, nach Baumann 2020, S. 28 ff.
[9] Vgl. Lang 2026a, S. 18 f.
[10] Vgl. Dresel & Lämmle 2017, S. 106 ff.
[11] Vgl. ebd., S. 93.
[12] Vgl. ebd., S. 106 ff.
[13] Vgl. ebd., S. 95.
[14] Vgl. Covington 1984; vgl. Dresel & Lämmle 2017, S. 130.
[15] Vgl. Dresel & Lämmle 2017, S. 95 ff.; vgl. Schleiffer 2013, S. 60.
[16] Vgl. Götz & Nett 2017, S. 145 ff.
[17] Vgl. Lang 2026a, S. 47 (dort für Angststörungen beschrieben, hier übertragen).
[18] Vgl. Schleiffer 2013, S. 30; vgl. Lang 2024, S. 118.
[19] Vgl. Schleiffer 2013, S. 32 f.
[20] Vgl. Nevermann 2004, S. 131, nach Lang 2021.
[21] Vgl. Lang 2026a, S. 18 f.
[22] Vgl. Schleiffer 2013, S. 32.
[23] Schleiffer 2013, S. 60.
[24] Vgl. Schleiffer 2013, S. 32 ff.
[25] Vgl. ebd., S. 47.
[26] Vgl. ebd., S. 41 f.
[27] Vgl. ebd., S. 69 f.

[28] Vgl. ebd., S. 71.
[29] Vgl. ebd., S. 76.
[30] Vgl. ebd., S. 69.
[31] Vgl. Lang 2024, S. 60 f.
[32] Vgl. ebd., S. 63.
[33] Zum Konzept der Parentifizierung vgl. grundlegend Boszormenyi-Nagy & Spark 1981 sowie Minuchin et al. 1967; zur Unterscheidung instrumenteller und emotionaler Parentifizierung vgl. Jurkovic 1997.
[34] Vgl. Jurkovic 1997.
[35] Vgl. Schleiffer 2013, S. 28 f.
[36] Vgl. ebd., S. 29: Eine Depression der Mutter gilt dort als proximaler familiärer Risikofaktor.
[37] Vgl. Lang 2024, S. 36 f.; vgl. Lang 2026a, S. 18.
[38] Vgl. Schleiffer 2013, S. 30 f.; vgl. Lang 2024, S. 37.
[39] Vgl. Schleiffer 2013, S. 30 f.
[40] Vgl. Frenzel & Stephens 2017, S. 60 f.
[41] Vgl. Schleiffer 2013, S. 31 f.
[42] Vgl. Lang 2026b (Job 5).
[43] Vgl. Schleiffer 2013, S. 30 f.
[44] Vgl. ebd., S. 34 f.
[45] Vgl. ebd., S. 28 f.
[46] Vgl. ebd., S. 75 f.
[47] Vgl. ebd., S. 74.
[48] Vgl. ebd., S. 43.
[49] Vgl. Lang 2024, S. 63.
[50] Vgl. Schleiffer 2013, S. 32 ff. und S. 67 ff.; vgl. Lang 2024, S. 59 ff.
[51] Vgl. Willmann 2012, S. 151 ff., und Palmowski 2007, S. 132 ff., beide nach Lang 2024, S. 17.
[52] Vgl. Lang 2024, S. 38.
[53] Vgl. Leidig & Hennemann 2015, S. 34 ff.; vgl. Lang 2024, S. 33 ff.
[54] Vgl. Breitenbach 2014, S. 71 ff.
[55] Vgl. Lang 2026a, S. 13–15; vgl. Hennemann et al. 2015, S. 90 ff., nach Lang 2026a, S. 15.
[56] Vgl. Leidig & Hennemann 2015, S. 36; vgl. Schnabel & Voto 2020, S. 11 ff.
[57] Vgl. Lang 2024, S. 40 und 42 (Fragen 5, 6 und 16).
[58] Vgl. Schnabel & Voto 2020, S. 14 ff.; vgl. Frenzel & Stephens 2017, S. 56 f.
[59] Vgl. Lang 2024, S. 39 f. (Frage 4); vgl. Stein & Stein 2014, S. 87 ff., nach Lang 2024, S. 39.
[60] Vgl. Leidig & Hennemann 2015, S. 37; vgl. Hillenbrand & Pütz 2008.
[61] Vgl. Lang 2026b (Job 1); vgl. Huber 2021, S. 289 ff.
[62] Vgl. Lang 2024, S. 118; vgl. Lang 2026b (Job 3).
[63] Vgl. Lang 2024, S. 36, nach Berk 2019, S. 361 ff., und Fuhrer 2007, S. 17 ff.
[64] Vgl. ebd., S. 68 und S. 118.
[65] Vgl. Lang 2026c, nach Brezinka 1976, Dörr 2011 und Helsper 2002, S. 64–102.
[66] Vgl. Lang 2026b (Job 6), nach Davey 2020.
[67] Vgl. Schleiffer 2013, S. 34 f.; vgl. Lang 2024, S. 59 ff.
[68] Vgl. Lang 2024, S. 104 (Frage 20).
[69] Vgl. ebd., S. 118: Ein solches Angebot ist keine Belohnung für „Ausrasten“, sondern anerkennt ein noch fehlendes Handlungsrepertoire.
[70] Vgl. Dresel & Lämmle 2017, S. 133 (TARGET, Dimension Evaluation).
[71] Vgl. Lang 2024, S. 118.
[72] Vgl. ebd., S. 110, 118 und 124, nach Baumann 2020, S. 28 ff.
[73] Vgl. Lang 2026a, S. 18 f.; vgl. Hascher 2005, S. 616 ff.
[74] Vgl. Lang 2026a, S. 47 (dort für Angststörungen beschrieben, hier übertragen).
[75] Vgl. Lang 2024, S. 126.
[76] Vgl. Lang 2026a, S. 19.
[77] Vgl. ebd., S. 16 f., nach Grob & Smolenski 2009, S. 3 ff.
[78] Vgl. Lang 2026a, S. 17, nach Hampel & Pössel 2012, S. 5; vgl. Frenzel & Stephens 2017, S. 61 f.
[79] Vgl. Frenzel & Stephens 2017, S. 61.
[80] Vgl. Dresel & Lämmle 2017, S. 135 f.; vgl. Frenzel & Stephens 2017, S. 58.
[81] Vgl. Dresel & Lämmle 2017, S. 133.
[82] Vgl. Frenzel & Stephens 2017, S. 58.
[83] Vgl. Lang 2026a, S. 13.

[84] Vgl. Lang 2024, S. 78; vgl. Lang 2026a, S. 8 f.
[85] Vgl. Dresel & Lämmle 2017, S. 131; vgl. Frenzel & Stephens 2017, S. 60.
[86] Vgl. Dresel & Lämmle 2017, S. 133 (TARGET, Dimension Task); vgl. Schnabel & Voto 2020, S. 21.
[87] Vgl. Frenzel & Stephens 2017, S. 59.
[88] Vgl. Schnabel & Voto 2020, S. 22 und 24 ff.
[89] Vgl. Lang 2026d, Situation 1; vgl. CAST 2024, Leitlinie 7.
[90] Vgl. Lang 2026d, Situation 4; vgl. CAST 2024, Leitlinie 9.
[91] Vgl. Lang 2026d, Situation 3; vgl. CAST 2024, Leitlinie 8.
[92] Vgl. Lang 2026d, Situation 8; vgl. CAST 2024, Leitlinien 1 und 2.
[93] Vgl. Lang 2026d, Situationen 9 und 10; vgl. CAST 2024, Leitlinien 5 und 6.
[94] Vgl. Lang 2026d (Stolpersteine); vgl. Schnepel et al. 2026, S. 208.
[95] Vgl. Lang 2024, S. 99 ff.
[96] Vgl. Götz & Nett 2017, S. 175 f.
[97] Vgl. ebd., S. 173, nach Hertel & Schmitz 2010, S. 82.
[98] Vgl. Lang 2023; vgl. Hintz & Paal 2018, S. 2 ff.
[99] Vgl. Schnabel & Voto 2020, S. 44 ff. und S. 57 ff.
[100] Vgl. Lang 2024, S. 101 f.
[101] Vgl. Lang 2026a, S. 47 (dort für Angststörungen beschrieben, hier übertragen).
[102] Vgl. Lang 2026b (Job 4); vgl. Prengel 2013.
[103] Vgl. Lang 2026b (Job 5); vgl. Adl-Amini & Völlinger 2021.
[104] Vgl. Nevermann 2004, S. 126 ff., nach Lang 2021.
[105] Vgl. ebd., S. 126–131, nach Lang 2021.
[106] Vgl. Leidig & Hennemann 2015, S. 38.
[107] Vgl. Lang 2026a, S. 11 f.
[108] Vgl. ebd., S. 15, nach Hennemann et al. 2015, S. 90 ff.
[109] Vgl. Lang 2024, S. 37.
[110] Vgl. Lang 2026b (Job 1, auf die Elternarbeit übertragen).
[111] Vgl. Götz & Nett 2017, S. 175.
[112] Vgl. Schnabel & Voto 2020, S. 72 ff.
[113] Vgl. Lang 2024, S. 70 ff.
[114] Vgl. Schleiffer 2013, S. 74.
[115] Vgl. Schleiffer 2013, S. 30 f.; vgl. Lang 2024, S. 37 f.
[116] Vgl. Lang 2024, S. 37, nach Hennemann et al. 2015, S. 90; vgl. Lang 2024, S. 70 ff.
[117] Vgl. Schleiffer 2013, S. 34 f.
[118] Vgl. Lang 2026a, S. 11 f.
[119] Vgl. ebd., S. 123.
[120] Vgl. Lang 2026b (Jobs 4 und 6).
[121] Vgl. Lang 2026a, S. 11 f.
[122] Vgl. Schleiffer 2013, S. 34 f.
[123] Vgl. Lang 2026b (Job 5).
[124] Vgl. Lang 2026a, S. 11–13.

Literaturverzeichnis

Adl-Amini, K. & Völlinger, V. (2021): Kooperatives Lernen im Unterricht. Wirksamer Unterricht, Band 4. Stuttgart: IBBW.

Baumann, M. (2020), S. 28 ff. Zitiert nach Lang 2024, S. 107 ff.

Berk, L. E. (2019), S. 361 ff. Zitiert nach Lang 2024, S. 36.

Boszormenyi-Nagy, I. & Spark, G. M. (1981): Unsichtbare Bindungen. Die Dynamik familiärer Systeme. Stuttgart: Klett-Cotta (Orig. 1973: Invisible Loyalties. Reciprocity in Intergenerational Family Therapy. New York: Harper & Row).

Breitenbach, E. (2014): Psychologie in der Heil- und Sonderpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer.

CAST (2024): Universal Design for Learning Guidelines version 3.0. Lynnfield, MA: CAST.

Brezinka, W. (1976): Erziehungsziele, Erziehungsmittel, Erziehungserfolg. 3. Aufl. München: Reinhardt.

Covington, M. V. (1984): The self-worth theory of achievement motivation: Findings and implications. The Elementary School Journal, 85 (1), S. 5–20.

Davey, N. (2020): The Good Enough Teacher. Journal of the Assembly for Expanded Perspectives on Learning, 25, S. 156–171.

Dörr, M. (2011): Psychoanalytische Pädagogik. In: Handbuch Soziale Arbeit. München: Reinhardt.

Dresel, M. & Lämmle, L. (2017): Motivation. In: Götz, T. (Hrsg.): Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen. 2., aktualisierte Auflage. Paderborn: Schöningh (UTB), S. 79–141.

Frenzel, A. C. & Stephens, E. J. (2017): Emotionen. In: Götz, T. (Hrsg.): Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen. 2., aktualisierte Auflage. Paderborn: Schöningh (UTB), S. 15–78.

Fuhrer, U. (2007), S. 17 ff. Zitiert nach Lang 2024, S. 36.

Götz, T. & Nett, U. E. (2017): Selbstreguliertes Lernen. In: Götz, T. (Hrsg.): Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen. 2., aktualisierte Auflage. Paderborn: Schöningh (UTB), S. 143 ff.

Grob, A. & Smolenski, C. (2009), S. 3 ff. Zitiert nach Lang 2026a, S. 16.

Hampel, P. & Pössel, P. (2012), S. 5. Zitiert nach Lang 2026a, S. 17.

Hascher, T. (2005): Emotionen im Schulalltag: Wirkungen und Regulationsformen. Zeitschrift für Pädagogik, 51.

Helsper, W. (2002): Lehrerprofessionalität als antinomische Handlungsstruktur. In: Kraul, M., Marotzki, W. & Schweppe, C. (Hrsg.): Biographie und Profession. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 64–102.

Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G. & Fitting-Dahlmann, K. (2015), S. 90 ff. Zitiert nach Lang 2026a, S. 15.

Hertel, S. & Schmitz, B. (2010), S. 82. Zitiert nach Götz & Nett 2017, S. 173.

Hillenbrand, C. & Pütz, K. (2008): KlasseKinderSpiel. Spielerisch Verhaltensregeln lernen. Hamburg.

Hintz, A.-M. & Paal, M. (2018): Schulalltagsimmanente Unterstützung sozialer Kompetenzen – Check In Check Out adaptiert für Lernende mit geringen Lesefähigkeiten. VDS Sonderpädagogik in Rheinland-Pfalz, 1, S. 2–9.

Huber, C. (2021): Lehrkraftfeedback im Unterricht. Empirische Sonderpädagogik, 4, S. 289–311.

Jurkovic, G. J. (1997): Lost Childhoods. The Plight of the Parentified Child. New York: Brunner/Mazel.

Lang, A. (2019): Wie finden und ergeben sich sonderpädagogische Förderziele für den Prozess der sonderpädagogischen Förderung in ES? Blogbeitrag auf dasistes.info, 15.11.2019.

Lang, A. (2021): Schule anders gestalten: Die Schulstation. Blogbeitrag auf dasistes.info.

Lang, A. (2023): Prozessbezogenes Feedback einfach umsetzen: Entwicklungszielbereiche transparent feedbacken. Blogbeitrag auf dasistes.info.

Lang, A. (2024): Souverän unterrichten bei schwierigem Verhalten. Hamburg: Persen.

Lang, A. (2026a): Souverän umgehen mit psychischen Störungen. Hamburg: Persen.

Lang, A. (2026b): Erzieherisches Agieren als integralen Bestandteil sonderpädagogischer Entwicklungsförderung in ES verstehen: 6 Jobs für ES-Lehrkräfte. Blogbeitrag auf dasistes.info, 07.09.2026.

Lang, A. (2026c): Zwischen Norm und Verstehen: Warum sich Brezinka und die psychoanalytische Pädagogik im Kern widersprechen – und weshalb ich als ES-Lehrender trotzdem beides brauche. Blogtext (Entwurf), dasistes.info.

Lang, A. (2026d): Mehrere Wege rein, durch und raus – Universal Design for Learning (UDL) in ES. Manuskript.

Lang, A. (2026e): Kritische Analyse der Auswahl und Konturierung der Entwicklungsbereiche sonderpädagogischer Entwicklungsförderung aus der Perspektive eines Fachleiters der Fachrichtung Emotionale und soziale Entwicklung. In: Jöhnck, J. & Baumann, S. (Hrsg.): Didaktik dualen Unterrichts. Entwicklungsförderung und Fachunterricht verknüpfen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 259–277.

Leidig, T. & Hennemann, T. (2015): Einen sicheren Ort schaffen. Mit proaktivem Classroom Management Krisen vorbeugen. Praxis Fördern, 4, S. 34 ff.

Minuchin, S., Montalvo, B., Guerney, B. G., Rosman, B. L. & Schumer, F. (1967): Families of the Slums. An Exploration of Their Structure and Treatment. New York: Basic Books.

Nevermann, C. (2004): Schulstationen – Emotionale Stützung und soziale Integration im Lernfeld Schule. In: Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Weinheim: Beltz.

Palmowski, W. (2007), S. 132 ff. Zitiert nach Lang 2024, S. 17.

Prengel, A. (2013): Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz. Opladen: Budrich.

Schlee, J. (2007): „Förderdiagnostik ist ein verhängnisvoller Mythos“. Interview mit Jörg Schlee. In: Heilpädagogik online 02/2007, S. 59–66.

Schleiffer, R. (2013): Verhaltensstörungen. Sinn und Funktion. Heidelberg: Carl-Auer.

Schnabel, J. & Voto, E. (2020): Konzentration fördern. Hilfreiche Tipps, praktische Übungen und wirksame Sofortmaßnahmen für aufmerksames Lernen. 1.–4. Klasse. Hamburg: Persen.

Schnepel, S., Gresch, C., Böhme, K., Lüke, T. & Grosche, M. (2026): Differenzierungsmaßnahmen im Rahmen des Universal Design for Learning (UDL) im Mathematik- und Deutschunterricht der Sekundarstufe und ihr Effekt auf die Kompetenzentwicklung. In: Gresch, C. et al. (Hrsg.): Inklusion in der Sekundarstufe I in Deutschland. Wiesbaden: Springer VS, S. 203–236.

Stein, R. & Stein, A. (2014): Unterricht bei Verhaltensstörungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Willmann, M. (2012), S. 151 ff. Zitiert nach Lang 2024, S. 17.

Diese Version wird zukünftig noch erweitert und verändert: **Stand 26.11.26**

Dieser Text ist lizensiert 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

