



PRIVATE PÄDAGOGISCHE HOCHSCHULE DER DIÖZESE LINZ

MASTERARBEIT

zum Abschluss des

Masterstudiums für das Lehramt Primarstufe
mit einer Erweiterung des Altersbereichs auf 10 – 15 Jahre
im Schwerpunkt Inklusive Pädagogik

Aggressive Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Förderbedarf in der Sekundar- stufe 1

vorgelegt von

Lena Sturmlechner, BEd

Betreuung

Mag.^a Dr.ⁱⁿ Silvia Grill

Arbeit aus dem Bereich Allgemeine Bildungswissenschaften

Matrikelnummer

01555642

Wortanzahl:

20 673

Linz, 02.02.2023

Vorwort

Zum Abschluss meines Masterstudiums an der Privaten Pädagogischen Hochschule der Diözese Linz war es mir ein Anliegen, ein für mich sehr wichtiges Thema in Form meiner Masterarbeit zu bearbeiten. Es war einer der ersten Schultage in meinem ersten Dienstjahr als Primarstufenlehrerin. Meine damalige Schulklasse war eine Förderklasse mit Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf im Alter von 12-15 Jahren. Meine neue Kollegin hat mir von Beginn an mitgeteilt, dass die Kinder teilweise sehr schwierig seien und auch aggressives Verhalten sehr häufig vorkomme. An diesem Tag eskalierte eine Situation mit einem Schüler vollkommen. Er ging auf andere Schüler los, zwickte uns Lehrpersonen, trat nach uns, warf mit Gegenständen und schrie, dass es einem durch Mark und Bein ging.

Nach diesem Schultag wollte ich nur noch eines: weinen. Ich war maßlos überfordert mit diesem Verhalten, da wir über solche Eskalationen und extreme Aggressionsformen in der Ausbildung kaum bis gar nichts gelernt hatten. Diese aggressiven Vorfälle blieben in meinem ersten und zweiten Dienstjahr – manchmal in milderer Form, manchmal so extrem, wie beschrieben. Ich sprach mit verschiedenen Kolleginnen über das Verhalten, wobei sehr spannende und für mich aufschlussreiche Diskussionen entstanden. Als es nun an der Zeit war ein passendes Thema für meine Masterarbeit zu suchen, entstand der Gedanke, dass es doch spannend wäre zu erforschen, wie Lehrpersonen in Förderklassen mit aggressiven Verhalten von Schülerinnen und Schülern umgehen. Vor allem wenn diese bereits etwas älter und stärker sind, also im Altersbereich der Sekundarstufe 1.

Ich möchte mich von ganzem Herzen bei meinen Interviewpartnerinnen bedanken, die mir teilweise von ihren schlimmsten Erlebnissen im Umgang mit aggressivem Verhalten erzählt haben und mir somit diese Masterarbeit erst ermöglichten. Durch sie habe ich viel Neues erfahren, das mir auch in meiner eigenen Praxis helfen wird. Diese Pädagoginnen leisten wirklich tolle Arbeit!

Weiters möchte ich mich bei meiner Familie und meinen Freundinnen und Freunden für die Unterstützung und die Stärkung in den letzten Monaten bedanken, das hat mir viel Kraft gegeben. Auch meiner Betreuerin Mag. Dr. Silvia Grill gilt mein herzlichster Dank, die mir von der Themenfindung bis hin zur Finalisierung der Arbeit mit ihrem Fachwissen und Rat zur Seite gestanden ist. Durch unseren Austausch und unsere Diskussionen habe ich mir sehr viel Motivation zum Schreiben mitgenommen.

Abstract

Deutsch

Die vorliegende Masterarbeit befasst sich mit dem Umgang von Lehrpersonen mit aggressiven Schülerinnen und Schülern, die einen erhöhten Förderbedarf aufweisen und in Förderklassen beschult werden. Dabei wird die Forschungsfrage „Wie gehen Lehrpersonen in Förderklassen mit aggressivem Verhalten von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe 1 um?“ behandelt.

Dazu werden im Theorieteil wesentliche Elemente zum Thema Aggression in Beziehung gesetzt, welche als Grundlage für den verwendeten Interview-Leitfaden dienen. Die Interviews, welche mit sechs Lehrpersonen durchgeführt wurden, konnten mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) analysiert und in Kategorien zugeordnet werden.

Als Ergebnis lässt sich festhalten, dass Lehrpersonen Aggression unterschiedlich definieren. Die Interviewpartnerinnen sind geteilter Meinung, was die Primärprävention von aggressivem Verhalten betrifft. Die Hälfte ist der Meinung, dass es durch gezielte Angebote verhindert werden kann, während die andere Hälfte meint, dass es nicht immer zu vermeiden ist. In der Eskalationssituation selbst verfolgen sie unterschiedliche Ansätze, wobei der Selbst- und Fremdschutz allerdings an erster Stelle steht. Eine besondere Bedeutung kommt dem Team-Teaching in der Förderklasse zu, denn die Interviewpartnerinnen sehen es als essenziell nicht alleine zu unterrichten, um gut auf Aggression reagieren zu können. Enorm wichtig ist ihnen auch der Bereich der Tertiärprävention, damit sie aggressives Verhalten gut verarbeiten können.

English

This master thesis deals with teachers who work with kids with special needs and how they handle aggressive behaviour. Therefore, the research question “How do teachers in classes for children with special needs handle aggressive behaviour within the age range of eleven to fifteen years?” will be discussed.

First of all, the most important elements of aggressive behaviour will be discussed and used for guided interviews. The interviews, which are conducted with six teachers, will be analyzed and evaluated according to Mayring's (2022) content analysis.

As a result, it needs to be said that teachers define aggression differently. The answers to the question if students' aggressive behaviour could be avoided varied. Half think it can be avoided with preventive measures whereas the other half think it can't always be avoided. When confronted with aggressive behaviour it is vital to save themselves and other kids. It is also necessary to teach in a team because there is always somebody else who can help you in case of aggressive episodes. Furthermore, tertiary prevention is a major aspect as it helps teachers to treat their pupils' aggression.

Inhaltsverzeichnis	
Vorwort	I
Abstract	1
1. Einleitung	5
2. Begriffsdefinitionen	8
2.1. Aggression.....	8
2.2. Förderklasse	10
2.3. Sekundarstufe 1.....	11
3. Aggression	13
3.1. Theorien aggressiven Verhaltens	13
3.1.1. Biologische Ansätze	13
3.1.2. Psychologische Ansätze.....	16
3.2. Formen von Aggression.....	19
3.2.1. Aggressiv-oppositionelles Verhalten.....	19
3.2.2. Aggressiv-dissoziales Verhalten.....	20
3.3. Klassifikation.....	22
3.3.1. ICD-11.....	22
3.3.2. DSM-IV-TR.....	24
3.4. Komorbidität	25
3.5. Entstehung (Risikofaktoren).....	28
3.6. Aggressives Verhalten in Kombination mit geistiger Beeinträchtigung	32
3.7. Unterschied Aggression und Gewalt	35
3.8. Forschungsstand zum Thema Aggression und Schule	37
3.8.1. Studien zum Thema Aggression in der Sekundarstufe 1 .	37
3.8.2. Studien zum Thema Aggression in der Förderklasse	40

4.	Konzepte zum Umgang mit aggressivem Verhalten im Unterricht.....	44
4.1.	Faustlos	46
4.2.	Friedensstifter-Training	47
4.3.	WiSK – Ein ganzheitliches Schulprogramm zur Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens	48
4.4.	ProDeMa.....	50
5.	Forschungsmethode.....	57
5.1.	Erhebungsinstrument.....	57
5.2.	Stichprobenbeschreibung	58
5.3.	Durchführung	59
5.4.	Auswertungsverfahren	60
6.	Ergebnisdarstellung.....	64
6.1.	K1: Verständnis von Aggression	64
6.2.	K2: Aggression und Beeinträchtigung	67
	K3: Umgang mit Aggression in der Förderklasse.....	72
7.	Diskussion	81
8.	Fazit und Ausblick	88
9.	Literaturverzeichnis	91
10.	Abbildungsverzeichnis.....	99
11.	Tabellenverzeichnis.....	99
12.	Anhang.....	100

1. Einleitung

Die Schule hat sich laut Petermann und Natzke (2008, S. 532) als zentraler Schauplatz aggressiven Verhaltens herauskristallisiert. Tritt aggressives Verhalten im Unterricht auf, so kann dies die Leistungsbereitschaft von Schülerinnen und Schülern gravierend beeinträchtigen. Es hat auch negative Auswirkungen auf die Qualität der Lehrer-Schüler-Beziehungen und es bedarf unbedingt die Intervention von Lehrkräften (Petermann & Lohbeck, 2017, S. 398f).

Kinder mit einer schweren Beeinträchtigung zeigen laut Sarimski (2011, S. 512) oft auffällige Verhaltensformen, die bei Kindern ohne Beeinträchtigung häufig nicht zu finden sind. Da Kinder mit erhöhtem Förderbedarf ein drei- bis vierfach höheres Risiko haben problematische Erlebens- und Verhaltensformen zu zeigen (Sarimski, 2011, S. 513), ist Aggression in Förderklassen eine noch größere Herausforderung als in Regelklassen. Ein großes Problem tritt für Lehrpersonen in Förderklassen auf, wenn sie im Falle von aggressivem Verhalten sich selbst und die Mitschülerinnen und Mitschüler schützen müssen, welche sich häufig nicht selbst schützen können. Weiters müssen sie aufgrund der Aufsichtspflicht auch in der Nähe des Aggressors bleiben, um im Akutfall eingreifen zu können. Petermann und Lohbeck (2017, S. 401) führen an, dass Lehrkräfte fachspezifisches Wissen über das aggressive Phänomen und kompetente Interventionsstrategien benötigen, um aggressives Verhalten im Unterricht zu vermeiden. Für Regelklassen vorgeschlagene Präventionskonzepte sind allerdings in Förderklassen aufgrund der Beeinträchtigungen nicht oder nur bedingt umsetzbar. Da es gerade für Junglehrerinnen und Junglehrer bzw. Lehrpersonen, die ihre ersten Dienstjahre in einer Förderklasse unterrichten, nicht immer einfach ist, adäquat mit diesem herausfordernden Verhalten umzugehen, soll diese Arbeit unterschiedliche Umgangsformen aufzeigen, die Lehrpersonen mit unterschiedlichem Alter und Dienst Erfahrung in Förderklassen im Umgang mit aggressiven Schülerinnen und Schülern nutzen. Es soll den Leserinnen und Lesern neue Sichtweisen zeigen und ihnen Optionen

bieten, wie sie selbst mit aggressivem Verhalten von Schülerinnen und Schülern in der Förderklasse umgehen können bzw. Grundlage für eigene Adaptionen bieten.

Eine wichtige Rolle im Umgang mit Aggression spielt die Lehrperson, da sie häufig direkt damit konfrontiert wird. Nach Sichtung der aktuellen Literatur, in welcher wenig bis kaum über dieses Thema zu finden ist, wird die Forschungsfrage „*Wie gehen Lehrpersonen in Förderklassen mit aggressivem Verhalten von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe 1 um?*“ aufgeworfen, da dieser Bereich bisher nur bedingt erforscht wurde, in vielen Schulen allerdings einen gewissen Alltag widerspiegelt. Zur Beantwortung wird diese Masterarbeit in einen theoretischen und empirischen Teil unterteilt. Zu Beginn werden die für die Arbeit essenziellen Begriffe ‚Aggression‘, ‚Förderklasse‘ und ‚Sekundarstufe 1‘ definiert. Anschließend widmet sich das Kapitel Aggression den verschiedenen Theorien, welche aggressives Verhalten erklären. Weiters soll es Formen von Aggression aufzeigen und die Einordnung eben jener im ICD-11 und DSM-IV-TR. Neben den Komorbiditäten wird auch auf die Entstehung sowie der Kombination von aggressivem Verhalten und geistiger Beeinträchtigung eingegangen. Abgeschlossen wird dieses Kapitel mit dem aktuellen Forschungsstand zum Thema Aggression in der Schule. Kapitel 4 beschäftigt sich mit unterschiedlichen Konzepten zum Umgang mit aggressivem Verhalten. Es werden die Konzepte Faustlos, Friedensstifter-Training, WiSK und ProDeMa vorgestellt, ihre Ziele und Vorgehensweisen erläutert und sie anschließend miteinander in Beziehung gesetzt und verglichen.

Im zweiten Teil der Arbeit wird näher auf die Forschungsmethode eingegangen. Dazu werden das Erhebungsinstrument, die Stichprobe, die Durchführung und das Auswertungsverfahren beschrieben. Die Forschung wird qualitativ mittels Interviews durchgeführt. Dazu wird, aufbauend auf den Theorieteil, ein Interviewleitfaden entwickelt, welcher als Basis für sechs Interviews mit Lehrpersonen verwendet wird. Die

Ergebnisse werden anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) kategorisiert und ausgewertet.

Die einzelnen Ergebnisse werden miteinander in Beziehung gesetzt und diskutiert sowie durch Zitate der Befragten untermauert. Den Abschluss der Arbeit bilden ein Fazit und ein Ausblick, welcher die möglichen weiteren Forschungsansätze aufzeigt.

2. Begriffsdefinitionen

Eine Begriffsdefinition meint eine genaue Bestimmung eines Begriffes durch Auseinanderlegung bzw. Erklärung seines Inhalts (Dudenredaktion, o.J.). Um Missverständnisse über die Bedeutung einzelner Theorien auszuschließen, werden im folgenden Kapitel die für die Forschungsfrage wesentlichen Begriffe ‚Aggression‘, ‚Förderklasse‘ und ‚Sekundarstufe 1‘ definiert und ein Arbeitsverständnis dafür abgeleitet.

2.1. Aggression

Bezugnehmend auf den Begriff Aggression gilt es einleitend festzuhalten, dass dieser, nach aktuellem Stand, über keine einheitliche Definition verfügt. Laut Nolting (1998, S. 21) verstehen manche Personen darunter intensives Verhalten, wie körperliche und verbale Angriffe oder Sachbeschädigung. Andere wiederum sehen es bereits als Aggression, wenn jemand missachtet wird oder Hilfeleistungen unterlassen werden. Nolting (1998, S. 21) ergänzt, dass für manche affektive Erregung zur Darstellung von Aggression gehört, während andere ein Handeln aus kühler Berechnung als weitaus aggressiver empfinden.

Myschker (1993, S. 447) beschreibt Aggression als eine destruktive Verhaltensweise, die mit den Emotionen Ärger, Wut, Hass oder Zorn zusammenhängt und eine übermäßige Ausprägung und reduzierte Kontrolle dieser eben genannten Emotionen darstellt.

Betrachtet man die Wortherkunft von Aggression (lat. *aggredi*), so lassen sich zwei Bedeutungen feststellen. Einerseits bedeutet es herangehen, im Sinne eines aktiven, zielgerichteten Zugehens auf die Welt und eine Kraft, die für etwas eingesetzt wird. Andererseits kommt ihm die Bedeutung angreifen zu, also eine Kraft, die gegen eine Person oder einen Gegenstand gerichtet wird (Kost, 1992; zitiert nach Schaupp, 2009, S. 187).

Kornadt (2011, S. 31f) argumentiert ähnlich wie Nolting (1998, S. 21), dass Aggression sehr subjektiv gesehen wird. Es kann bspw. eine Handlung sein durch die sich eine Person angegriffen fühlt oder eine

objektive Normverletzung, wie eine Übertretung der Höflichkeitsregeln. Andererseits kann man Aggression durch das Ausdrucksverhalten des Handelns beschreiben, wenn eine Person laut schimpft, wütend wird oder mit Gewaltanwendung auf eine andere Person oder einen Gegenstand losgeht (ebd.). Kornadt (2011, S. 32) wirft die Frage auf, ob es bei Aggression auf die Absicht ankommt oder nur auf den Effekt einer Handlung, also ob jemand tatsächlich zu Schaden kommt. Ein wichtiger Punkt für die Definition von Aggression ist, dass es unterschiedliche psychologische Bedingungen sind, also Unterschiede in den Affekten, den Situationen, Beurteilungen etc. Deshalb wird laut Kornadt (2011, S. 32) keine gemeinsame Erklärung für das Zustandekommen von Aggression niedergeschrieben.

Neben den oben genannten negativen Ansichten über Aggression, gibt es, vor allem für den Aggressor, positive Verstärker, wenn diese ausgeführt werden. Petermann und Koglin (2013, S. 9) führen an, dass Aggression für den Aggressor auch einige Vorteile mit sich bringen kann, denn damit verknüpft sind bspw. die Fähigkeit zur Selbstbehauptung, die Etablierung des eigenen Sozialstatus oder der Erhalt/Erwerb von Ressourcen.

Trotz der vielen subjektiven Ansichten, was Aggression beinhalten kann und wie sie gesehen wird, gibt es eine Definition, über die weitgehender Konsens herrscht. Diese Definition sieht Aggression als:

...any behavior directed toward another individual that is carried out with the proximate (immediate) intent to cause harm. In addition, the perpetrator must believe that the behavior will harm the target, and that the target is motivated to avoid the behavior (Anderson & Bushman, 2002, S. 29).

Auch Kornadt (2011, S. 31) und Krahe (2014, S. 317) beschreiben Aggression als eine Handlung eines Individuums oder einer Gruppe, die auf eine Verletzung, Beeinträchtigung, Schädigung oder Ähnliches abzielt. Letztere (Krahe, 2014, S. 317f) geht noch einen Schritt weiter und

definiert neben dem Begriff Aggression auch noch Unterkategorien. Sie beschreibt zum einen die Kategorien der physischen, verbalen, spontanen und reaktiven Aggression und zum anderen die direkte (unmittelbare Konfrontation zwischen Aggressor und Zielperson), indirekte (Zufügung von Schaden hinter dem Rücken der Zielperson) und relationale (Schädigung von sozialen Beziehungen der Zielperson) Aggression (Krahé, 2014, S. 318).

In einem Nachsatz merkt Nolting (1998, S. 21) an, dass, egal wie man Aggression definiert, es nicht möglich ist, eine scharfe Grenze zwischen aggressiven und nicht aggressiven Verhaltensweisen zu ziehen.

Aufgrund dieser verschiedenen Beschreibungen von Aggression, soll diese in der folgenden Arbeit als Verhalten definiert werden, welches auf die Schädigung anderer Personen abzielt und gleichzeitig das gewünschte Ergebnis herbeiführt. Grund dafür ist, dass mit dieser Definition sämtliche Formen von aggressivem Verhalten miteinbezogen werden und somit nicht eine dieser Formen im Fokus steht.

2.2. Förderklasse

Den Begriff Förderklasse sucht man im österreichischen Schulwesen vergebens. Dies liegt vermutlich daran, dass es in unterschiedlichen Schulen verschiedene Bedeutungen dafür gibt. Von Förderklasse, über Klasse im sonderpädagogischen Erfahrungsfeld bis zu Klasse im erhöhten Förderbedarf-Bereich, jede dieser Bezeichnungen meint dasselbe. Es handelt sich um Kleinklassen für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf. Laut BMBWF (o.J.) weisen Schülerinnen und Schüler mit erhöhtem sonderpädagogischen Förderbedarf meist unterschiedliche, häufig schwerwiegende und komplexe Beeinträchtigungen auf. Für diese Kinder sind umfassende Lernangebote wie unterstützte Kommunikation, basale Stimulation oder soziales und lebenspraktisches Lernen wichtig. Durch Berücksichtigung der individuellen Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen soll ihnen möglichst viel Autonomie, Selbstständigkeit und die Möglichkeit zur Entfaltung der Persönlichkeit gegeben werden (ebd.).

Deshalb wird in dieser Masterarbeit der Begriff Förderklasse als Klassenverband von Kleinklassen für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf in Sonderschulen verwendet.

2.3. Sekundarstufe 1

Das Bildungssystem in Österreich inkludiert eine Vielzahl an Ausbildungen, je nach Interessen und Bedürfnissen der Lernenden. Die allgemeine Schulpflicht beginnt in Österreich mit dem auf die Vollendung des sechsten Lebensjahres folgenden 1. September und dauert neun Schuljahre (Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft, 2019, S. 2; RIS, 2022).

Nach dem Besuch der Primarstufe beginnt, wie in Abbildung 1 ersichtlich, in der Sekundarstufe 1 die erste Differenzierung des Schulsystems. In der Regel beginnen die Schülerinnen und Schüler im Alter von zehn bis elf Jahren in der Sekundarstufe 1 und schließen diese mit etwa 14 Jahren ab. Die Kinder haben die Wahl zwischen zwei Schultypen, die jeweils vier Jahre dauern. Zum einen die Mittelschule und zum anderen die Unterstufe einer allgemeinbildenden höheren Schule. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben die Möglichkeit, je nach Bedürfnissen, die Sekundarstufe 1 in einer integrativ geführten Klasse (Mittelschule oder AHS Unterstufe) oder in der Sonderschule zu besuchen. Diese reicht in Österreich von der fünften bis zur achten Schulstufe (OeAD-GmbH, 2022; oesterreich.com, o.J.).

Da Förderklassen vor allem als Klassenverbände in Sonderschulen zu finden sind, wird nachfolgend noch genauer auf die dortigen Ziele der Sekundarstufe 1 eingegangen. Ein grundlegendes Ziel der sonderpädagogischen Förderung ist es, den Schülerinnen und Schülern durch eine grundlegende Allgemeinbildung, den Besuch einer weiterführenden Schule oder eine Bewältigung der weiteren beruflichen Ausbildung zu ermöglichen. In der siebten und achten Schulstufe findet sich die verbindliche Übung „Berufsorientierung“ in der Studentafel wieder, welche dazu beitragen soll, dass sich die Jugendlichen mit ihren Neigungen und

Interessen, ihren Berufsvorstellungen und ihrer Persönlichkeitsentwicklung gezielt beschäftigen. Weiters sollen sie dadurch Einblicke in den Berufsalltag erhalten und auch Möglichkeiten für ihren Berufsweg finden. Nach Beendigung der achten Schulstufe gibt es für die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit das Berufsvorbereitungsjahr, zur Vorbereitung auf die Arbeits- und Berufswelt in der neunten Schulstufe der Sonderschule zu besuchen (OeAD-GmbH, 2022).

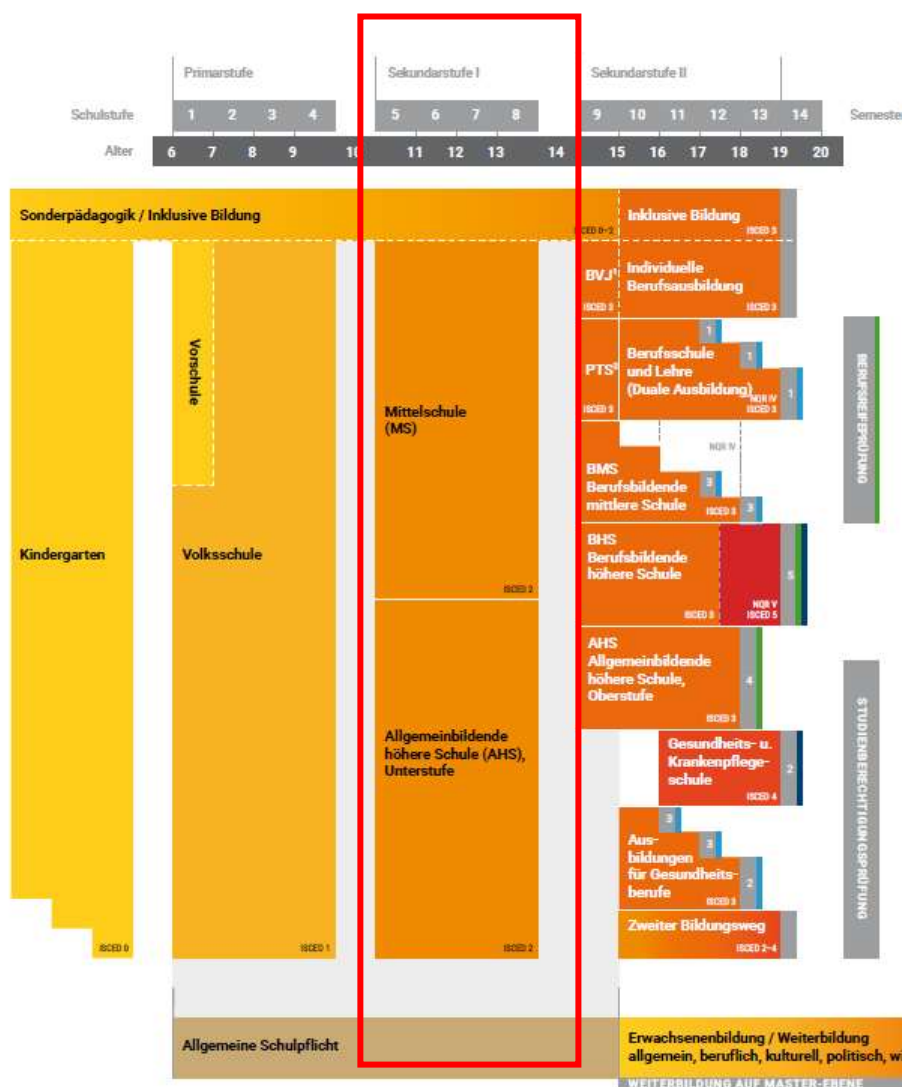


Abbildung 1. Bildungssystem in Österreich (OeAD, 2022)

3. Aggression

Im vorangegangenen Kapitel wurde bereits mit der Begriffsdefinition ein Grundstein zum Thema Aggression gelegt. Da dies allerdings sehr komplex ist, wird im hier nachfolgenden Teil dieser Masterarbeit auf verschiedene Aspekte wie Theorien aggressiven Verhaltens, Formen, Klassifikation, Komorbidität und die Entstehung eingegangen. Weiters wird ein Blick auf die Kombination von Aggression und geistiger Beeinträchtigung geworfen und Studien zum Thema angeführt und diskutiert.

3.1. Theorien aggressiven Verhaltens

Die Literatur unterscheidet zwischen zwei wesentlichen Theorien der Aggression. Einerseits die biologischen Ansätze und andererseits die psychologischen Ansätze (Schaupp, 2009, S. 191; Krahe, 2015, S. 18).

Das biologische Modell erklärt laut Schaupp (2009, S. 191) das Ausmaß von Aggressionsbereitschaft in den verschiedenen Forschungsansätzen unterschiedlich. In der vergleichenden Verhaltensforschung wird es als Produkt der inneren Energie gesehen, während die Verhaltensgenetik es als Produkt der genetischen Ausstattung beschreibt. Die hormonelle Erklärung wiederum definiert es als Produkt der männlichen Sexualhormone und Cortisol. Betrachtet man die psychologischen Ansätze, so sind diese innerhalb der unterschiedlichen psychologischen Schulen wie Triebtheorie, Psychoanalytische Schule oder die sozial-kognitiven Modelle, kontrovers. Auf der einen Seite werden sie als exogene, umweltbedingte Ursachen gesehen, wohingegen die andere Seite sie als endogen genetisch bedingt sieht (ebd.). Nach diesem kurzen Überblick soll nun näher auf die verschiedenen Ansätze eingegangen werden.

3.1.1. Biologische Ansätze

Verhaltensgenetik

Der verhaltensgenetische Ansatz besagt, dass der Anteil von Anlage und Umwelt, auch bekannt als nature versus nurture, für das Zustandekommen der Unterschiede in der Neigung zu aggressivem

Verhalten ausschlaggebend ist (Plomin, Nitz & Rowe, 1990; zitiert nach Krahé, 2015, S. 18f). Um diese Theorie zu bestätigen, wurden mehrere Adoptions- und Zwillingsstudien durchgeführt. In den Adoptionsstudien werden die aggressiven Neigungen der Kinder einerseits mit denen ihrer biologischen Eltern (also den Genen) und andererseits mit ihren Adoptiveltern (also der Umwelt) verglichen. Die Zwillingsstudien wiederum beobachten eineiige Zwillinge (welche 100% gemeinsame Gene haben) und zweieiige Zwillinge (mit 50% identen Genen) vergleichend in Bezug auf ihr aggressives Verhalten. Die Ergebnisse zeigen, dass die genetische Ausstattung zwar einen großen Anteil der Aggressionsneigungen erklären kann, der Anteil der Umwelteinflüsse war allerdings noch größer. Somit lässt sich zusammenfassen, dass aggressives Verhalten sowohl durch unsere Gene als auch durch unsere Sozialisationserfahrungen im Laufe unserer Entwicklung beeinflusst wird (Krahé, 2015, S. 19f).

Hormonelle Erklärungen

Van Goozen, Fairchild, Snoek und Harold (2007, S. 149) beschreiben es als eine Kombination von schwierigem Verhalten und nicht optimaler Umwelt, bei der besonders eine unwirksame Sozialisation eine große Rolle spielt. Weiters führen Van Goozen et al. (2007, S. 149) aus, dass serotonerge Funktionen und stressregulierende Mechanismen wichtig sind, um individuelle Unterschiede im Verhalten, vor allem bei antisozialem Verhalten, zu erklären. Ein niedriger Cortisolspiegel geht mit einer erhöhten Aggressionsneigung einher und steht in Zusammenhang mit einer hohen Risikobereitschaft und einer geringen Angstaussprägung. Insbesondere die Kombination aus hohem Testosteron- und niedrigem Cortisolspiegel sind Kennzeichen für Menschen mit hoher Aggressivitätsneigung, denn bei diesen Personen wird der aggressionsfördernde Effekt des Testosterons nicht durch den aggressionshemmenden Einfluss von Cortisol reguliert (Krahé, 2015, S. 20f).

Vergleichende Verhaltensforschung

Der Ansatz der vergleichenden Verhaltensforschung (Ethologie) ist zwar nicht als ein Erklärungsansatz menschlicher Aggression per se zu sehen, aber er findet in Krahés (2015, S. 21) Ausführungen, dank seinem prominenten Vertreter Konrad Lorenz, trotzdem Platz. Lorenz nimmt bei diesem Ansatz an, dass sich kontinuierlich aggressive Energie aufbaut, welche schließlich durch einen äußeren Reiz freigesetzt wird. Da er diese Theorie nur auf Tierversuche gestützt hat, ergeben sich dadurch zwei Probleme. Ein Aspekt bezieht sich auf die Annahme, dass die Schwelle zur Auslösung der Aggression als Funktion mit der Zeit sinkt und bei Ausbleiben der Auslöser zu spontanen Ausbrüchen kommt. Das andere Problem zeigt sich durch das Abfließen der Aggressivität während der Handlung. Dadurch können weitere Reaktionen erst nach Ansammlung neuer aggressiver Energie wieder ausgelöst werden. Beide Probleme konnten bei Menschen bereits widerlegt werden (Krahé, 2015, S. 21f).

Evolutionsbiologie

In der Evolutionsbiologie geht man davon aus, dass aggressive Verhaltensweisen über Generationen hinweg überleben, da sie für den Fortbestand der Spezies wichtig sind. Grundannahme dafür ist, dass aggressivere Mitglieder gegenüber weniger aggressiveren Mitgliedern einen erhöhten Fortpflanzungserfolg haben und somit deren Gene bevorzugt vermehrt werden. Damit diese Gene jedoch nicht Überhand nehmen, gibt es bspw. gesetzliche Regelungen, die aggressives Verhalten mit Strafen belegen. Weiters geht man auch davon aus, dass Aggression ein risikoreiches Verhaltensmuster für einzelne Personen darstellt, welches sie davon abhält aggressive Konfrontation mit Anderen einzugehen (Krahé, 2015, S. 22).

3.1.2. Psychologische Ansätze

Frustrations-Aggressions-Hypothese

Die Frustrations-Aggressions-Hypothese meint, dass aggressives Verhalten dann auftritt, wenn eine Person frustriert ist. Sie wird daran gehindert ein gewünschtes Ziel zu erreichen und durch aggressive Reaktion soll das Hindernis aus dem Weg geräumt werden. Die Motivation aggressives Verhalten auszuführen, wird nur dann aktiviert, wenn es Störungen in der Zielerreichung zu beheben gilt. Ob eine aggressive Reaktion durch eine Frustrationserfahrung ausgelöst wird oder nicht, hängt weiters von zusätzlichen Bedingungen bei der Person selbst oder der Umwelt ab. Eine aggressive Handlung kann u.a. durch die Angst vor Konsequenzen oder einem zu mächtigen Frustrator unterdrückt werden (Krahé, 2015, S. 24).

Kognitives neo-assoziationistisches Modell

Neben Frustration können auch andere als unangenehm empfundene Ereignisse und Erfahrungen zu aggressivem Verhalten führen. Unangenehme Stimuli, wie Schmerz oder Lärm, sind geeignet, um Aggression hervorzurufen. Die Entscheidung ob die Person in einer Situation angreift oder flieht, wird erweitert um die Gefühle Ärger oder Angst. Wird die affektive Reaktion auf den aversiven Reiz als Ärger interpretiert, so ist eine aggressive Reaktion der Person wahrscheinlich (Krahé, 2015, S. 25).

Erregungsübertragung

Ein aggressives Verhalten wird verstärkt, wenn gleichzeitig eine körperliche Erregung aus neutraler Quelle vorhanden ist, welche die Person als Ärger-Erregung fehlinterpretiert. Der empfundene Ärger-Affekt wird durch die bereits bestehende körperliche Erregung verstärkt. Dadurch erhöht sich die Wahrscheinlichkeit und Intensität einer aggressiven Handlung. Wichtig hierbei ist allerdings, dass sich die Person der

Ursache der ursprünglichen (neutralen) Erregung nicht mehr bewusst ist (Krahé, 2015, S. 25f).

Lerntheorie

Die Lerntheorie geht davon aus, dass der Mensch weder durch innere Kräfte getrieben noch durch Umwelteinwirkungen hilflos herumgestoßen wird (Bandura, 1979, S. 59). Bandura (1979, S. 61) meint weiter, dass aggressives Verhalten ein gelerntes Verhalten ist und unter Stimulus-, Bekräftigungs- und kognitiver Kontrolle steht, welche in enger Wechselbeziehung zueinander stehen.

Sozial-kognitive Ansätze

Diese Ansätze integrieren laut Krahé (2015, S. 27) affektive und kognitive Mechanismen und Lernerfahrungen in umfassendere Modelle des Erwerbs sozialer Wissensstrukturen, welche wiederum aggressives Verhalten steuern. Aggressives Verhalten wird in diesen Modellen als Resultat eines mehrstufigen Prozesses der Interpretation sozialer Informationen und der Verhaltensplanung gesehen.

Allgemeines Aggressions-Modell

Das allgemeine Aggressions-Modell geht nach Krahé (2015, S. 28) davon aus, dass personale Variablen und situative Bedingungen in Zusammenarbeit einen inneren Zustand auslösen, der u.a. durch individuelle Gedanken, Gefühle oder Erregungsmuster charakterisiert ist.

Abschließende Übersicht

Um die einzelnen Theorien und Ansätze für die schnelle Leserin und den schnellen Leser überblicksmäßig darzustellen, werden diese in den Tabellen 1 und 2 zusammenfassend kurz umrissen.

Tabelle 1.

Übersicht der biologischen Ansatzmodelle (in Anlehnung an Krahé, 2015, S. 18)

Biologischer Ansatz		
Verhaltensgenetik	Beeinflussung durch genetische Ausstattungen (nature vs. nurture)	Sieht aggressives Verhalten als...
Hormonelle Erklärung	Auswirkung von serotonergen Funktionen und stressregulierenden Wirkungen	
Ethologie	Stauung innerer Energie, welche durch äußere Reize ausgelöst wird	
Evolutionsbiologie	Teil der natürlichen Selektion einer Spezies	

Tabelle 2.

Übersicht der psychologischen Ansatzmodelle (in Anlehnung an Krahé, 2015, S. 18)

Psychologischer Ansatz		
Frustrations-Aggressions-Hypothese	Reaktion, welche durch Frustration ausgelöst und weiters durch Reize erhöht wird	Sieht aggressives Verhalten als...
Kognitives neo-assoziationsmodell	Summe negativer Affekte, welche durch Reize ausgelöst und anschließend als Ärger interpretiert wird	
Erregungsübertragung	fehlgeleitete körperliche Erregung, durch die die Erregung mittels Ärgers verstärkt wird	
Lerntheorie	ein Ergebnis von direkter oder indirekter Verstärkung	
Sozial-kognitive Ansätze	soziale Informationsverarbeitung und verschiedene Verhaltensdrehbücher und deren Ergebnisse	
Allgemeines Aggressions-Modell	Miteinbeziehung der vorangegangenen Modelle und ihren spezifizierten kognitiven und affektiven Mechanismen	

3.2. Formen von Aggression

Mit Krahé (2014, S. 318) wurden bereits in der Begriffsdefinition einige Unterkategorien von Aggression genannt, welche im Folgenden hier näher beschrieben und mit Beispielen dargebracht werden.

Im Entwicklungsverlauf zeigen viele Kinder leichte Formen von oppositionellem oder aggressivem Verhalten, was jedoch häufig ohne schwerwiegende Konsequenzen bleibt. Besonders häufig tritt dieses Verhalten bei Zwei- bis Dreijährigen auf, die Häufigkeit nimmt allerdings im weiteren Verlauf wieder ab (Petermann & Koglin, 2013, S. 9).

Laut Petermann und Scheithauer (1998, S. 247) gibt es, empirisch gesehen, zwei unterschiedliche Dimensionen von antisozialen Verhaltensweisen, nämlich delinquentes und aggressives Verhalten. Aggressives Verhalten zeigt sich unter anderem durch physische Aggression, Trotzreaktionen, provokatives und rücksichtsloses Verhalten, Bedrohung anderer oder Ruhelosigkeit. Die andere Dimension, dissoziales und delinquentes Verhalten, beschreiben die beiden Autoren durch Schule schwänzen, Diebstahl in Gemeinschaft mit anderen oder Lügen (ebd.).

Trotz der unterschiedlichen Sichtweisen und Einteilung werden in der Literatur vor allem zwei Formen von aggressivem Verhalten unterteilt: aggressiv-oppositionelles Verhalten auf der einen Seite und aggressiv-dissoziales Verhalten auf der anderen.

3.2.1. Aggressiv-oppositionelles Verhalten

Das aggressiv-oppositionelle Verhalten wird unter der Rubrik ‚Störung des Sozialverhaltens‘ geführt. Laut Petermann und Petermann (2008, S. 277) sollte diese Form der Aggression allerdings klar von den ‚Störungen des Sozialverhaltens‘ abgegrenzt sein und eine eigene Klassifikation im ICD bekommen.

Grundsätzlich zeigt sich nach Petermann und Petermann (2008, S. 278) aggressiv-oppositionelles Verhalten meist vor dem ersten Lebensjahr und häufig im Elternhaus, bevor es sich auf andere Bereiche ausweitet. Während im Kindergartenalter beide Geschlechtergruppen

gleichermaßen davon betroffen sind, ändert sich dies kurz vor der Pubertät, denn hier tritt die Störung bei Jungen häufiger auf als bei Mädchen. Im Anschluss daran, gleicht sich dies wieder aus und beide Geschlechter sind wieder gleich stark betroffen. Anzumerken ist allerdings, dass Jungen in der Regel konfrontative Aggressionsformen und Mädchen indirekte Formen zeigen. Gründe dafür sind vor allem die besseren sprachlichen und sozialen Fertigkeiten von Mädchen, durch die sie in der Lage sind, ihre Bedürfnisse und Erfahrungen zu kommunizieren (Petermann & Petermann, 2008, S. 278). Weiters wird darauf hingewiesen, dass die Angaben zur Häufigkeit des Auftretens aggressiv-oppositionellen Verhaltens zwischen zwei und 16% liegen. Somit kann hier festgehalten werden, dass diese stark schwanken (Petermann & Petermann, 2008, S. 279).

3.2.2. Aggressiv-dissoziales Verhalten

Legt ein Mensch dissoziales Verhalten an den Tag, so verletzt er Baving (2008, S. 295) zufolge die sozialen Regeln und Prinzipien des Zusammenlebens. Zeigt er allerdings aggressives Verhalten, so ist dies gegen Personen oder Objekte gerichtet und kann einen physischen oder emotionalen Schaden verursachen. Ein Mensch der aggressiv-dissoziales Verhalten zeigt, verletzt also bewusst andere Menschen oder zerstört Gegenstände, auch wenn dies gegen soziale Regeln und Prinzipien verstößt. Es ist allerdings zu unterscheiden, dass nicht jedes aggressive Verhalten dissozial ist (bspw. Selbstverteidigung). Dauert jedoch dieses aggressive Verhalten an, so erschwert dies das Zusammenleben mit anderen Menschen (ebd.).

In der Literatur (Baving, 2008, S. 295) wird zwischen offen und verdeckt auftretendem aggressiv-dissozialem Verhalten unterschieden. Unter offenen Verhaltensweisen versteht man bspw. heftige Wutausbrüche mit Zerstören von Gegenständen, Drohungen und offen gezeigte Aggression (verbal oder physisch). Verdecktes aggressiv-dissoziales Verhalten wiederum zeigt sich durch Lügen, Stehlen, Betrügen, heimlicher Rache

und verstecktem Provozieren. Weiters gibt es auch einen Unterschied zwischen reaktiven und proaktiven Verhaltensweisen. Reaktives (impulsives) Verhalten tritt oft explosionsartig bei geringen Anlässen, häufig als Reaktion auf das Erleben von Bedrohung oder Herabsetzung durch andere Menschen, auf. Proaktives Verhalten wird durch die Verletzung der Rechte anderer Menschen zielgerichtet und funktional eingesetzt, um persönliche Vorteile zu generieren (Baving, 2008, S. 295f). Petermann und Koglin (2013, S. 10) unterteilen aggressiv-dissoziales Verhalten aufgrund seiner Heterogenität in verschiedene Erscheinungsformen. Zum einen verbale Aggression, darunter fallen abfällige Bemerkungen und Kritiken, Beschimpfungen, Beleidigungen, Nötigungen, Erpressungen oder Anschuldigungen. Zum anderen körperliche Aggression, hierzu gehören direkte, indirekte und symbolische Arten (wie bspw. das Drohen mit der Faust).

Myschker (1993, S. 447) unterscheidet, unabhängig von aggressiv-oppositionellem und aggressiv-dissozialem Verhalten, verschiedene Aggressionsformen:

- verbale und körperliche
- offene und verdeckte (Fantasie)
- affektbegleitende und instrumentelle
- Selbst- und Fremdaggression
- direkte und verschobene (mittels anderem Objekt oder anderer Form)
- spontane oder reaktive
- ernste und spielerische
- individuelle und Gruppenaggression (ebd.)

Es zeigt sich, dass sich verschiedene Verhaltensweisen oftmals nicht eindeutig zu aggressiv-oppositionellem oder aggressiv-dissozialem Verhalten zuordnen lassen bzw. sich überschneiden.

3.3. Klassifikation

Aggressives Verhalten ist, wie oben bereits beschrieben, in der Gruppe der Störungen des Sozialverhaltens zu finden. In der Literatur finden sich dazu zwei wichtige Klassifikationen, welche beide der kategorialen Diagnostik verpflichtet sind. Es wird darauf hingewiesen, dass die Klassifikation von psychischen Störungen definiert werden kann als die Einteilung unterschiedlicher Begriffe in ein nach Klassen gegliedertes, hierarchisches System. Ebenso fungiert es als Prozess der Zuordnung der jeweiligen Begriffe zu den entsprechenden Klassen des Systems (Becker & Schmidt, 2008, S. 35).

Becker und Schmidt (2008, S. 36) führen an, dass es zwei große Klassifikationssysteme gibt, die zwar teilweise konkurrieren, aber sich auf der anderen Seite auch ergänzen. Auf der einen Seite gibt es den ICD-11 (International Classification of Diseases) der WHO (World Health Organization) und auf der anderen Seite das DSM-IV (Diagnostische und Statistische Manual Psychischer Störungen) der APA (American Psychiatric Association).

3.3.1. ICD-11

Mit 1. Januar 2022 trat der neue überarbeitete ICD-11 in Kraft und löste somit seinen Vorgänger, den ICD-10, ab. Im ICD-11 *for Mortality and Morbidity Statistics* findet man unter der Kategorie 06 – *Mental, behavioural or neurodevelopmental disorders* die Unterkategorie *Disruptive behaviour or dissocial disorders*, was ins Deutsche übersetzt so viel bedeutet wie *Disruptives Verhalten oder dissoziale Störungen* (WHO, 2022b).

Ein disruptives Verhalten und/oder dissoziale Störungen sind laut WHO (2022b) gekennzeichnet durch anhaltende Verhaltensprobleme, angefangen von trotzigem oder ungehorsamen Verhaltensweisen bis zu solchen, die die Grundrechte anderer oder wichtige Normen oder Regeln verletzen. Als besonders wichtig hinsichtlich der Möglichkeit der Diagnostizierung sieht die WHO (2022b), dass das Verhalten stark vom

Normalverhalten für diese Altersgruppe bzw. kognitiven Alter abweicht. Eine Verhaltensstörung kann mit anderen Störungen vorkommen, somit ist es klar abzugrenzen, wenn Verhaltensstörungen eben von anderen Störungen kommen oder von Medikamenten verursacht werden (ebd.).

In der weiterführenden Literatur wird auch darauf hingewiesen, dass dieses Verhalten für mindestens sechs Monate andauern muss, damit eine Diagnose gestellt werden kann (Petermann & Koglin, 2013, S. 11; Baving, 2008, S. 296; Goodman & Scott, 2016, S. 83).

Die WHO (2022b) hat folgende Kategorien für disruptives Verhalten oder dissoziale Störungen definiert:

Tabelle 3.
Kategorisierung nach ICD-11 (in Anlehnung an BFARM; 2022)

Überkategorie	Unterkategorie
6C90 – Störung des Sozialverhaltens mit oppositionellem, aufsässigem Verhalten	6C90.0 – Störung des Sozialverhaltens mit oppositionellem, aufsässigem Verhalten und chronischer Reizbarkeit oder Wut
6C90 – Störung des Sozialverhaltens mit oppositionellem, aufsässigem Verhalten	6C90.1 – Störung des Sozialverhaltens mit oppositionellem, aufsässigem Verhalten ohne chronische Reizbarkeit oder Wut
6C91 – Störung des Sozialverhaltens mit dissozialem Verhalten	6C91.0 – Störung des Sozialverhaltens mit dissozialem Verhalten, Beginn im Kindesalter
6C91 – Störung des Sozialverhaltens mit dissozialem Verhalten	6C91.1 – Störung des Sozialverhaltens mit dissozialem Verhalten, Beginn im Jugendalter
6C9Y – Sonstiges nicht näher bezeichnetes disruptives Verhalten oder sonstige nicht näher bezeichnete dissoziale Störungen	

Als Zusatz wird angefügt, dass es noch folgende zwei Spezifizierungen in diesen Gruppen geben kann:

6C9x.x0 – mit begrenzten prosozialen Emotionen

6C9x.x1 – mit typischen prosozialen Emotionen (BFARM, 2022)

3.3.2. DSM-IV-TR

Um eine Störung des Sozialverhaltens nach DSM-IV-TR zu diagnostizieren, müssen mindestens drei der weiter unten folgenden Symptome in den letzten zwölf Monaten beobachtbar gewesen sein und zumindest eines davon in den letzten sechs Monaten (Petermann & Koglin, 2013, S. 12).

Kriterien sind:

- Aggressives Verhalten gegenüber Menschen und Tieren
 - Person bedroht oder schüchtert andere oft ein,
 - startet Schlägereien,
 - benutzt Waffen, die anderen Personen Schaden können,
 - ist Menschen gegenüber körperlich grausam,
 - quält Tiere,
 - stiehlt, obwohl das Opfer anwesend ist (bspw. Überfall, Erpressung...) oder/und
 - zwingt zweite zu sexuellen Handlungen.
- Zerstörung von Eigentum
 - Person legt Brände, um schweren Schaden zu verursachen oder/und
 - vernichtet absichtlich fremdes Eigentum.
- Betrug oder Diebstahl
 - Person bricht in fremde Wohnungen oder andere Gebäude ein,
 - lügt andere Menschen an, um sich Vorteile zu verschaffen und/oder
 - eignet sich fremdes Eigentum von hohem Wert an, ohne dass das Opfer anwesend ist.
- Schwere Regelverstöße

- Person bleibt vor dem 12. Geburtstag schon über Nacht weg, obwohl die Erziehungsberechtigten dies nicht erlauben,
- entfernt sich über Nacht vom Wohnort und/oder
- bleibt dem Schulbesuch fern, bevor sie das 13. Lebensjahr erreicht (Petermann & Koglin, 2013, S. 12).

Die Klassifikation von Aggression, sei es nach ICD-11 oder DSM-IV-TR, ist insofern von großer Bedeutung, damit sämtliche Spezialistinnen und Spezialisten aus dem Bereich Pädagogik, Therapie und Medizin, die mit der oder dem Jugendlichen arbeiten, eine Diagnose für ihre Weiterarbeit/Planung verwenden. Somit können sie bestmöglich auf die Jugendliche oder den Jugendlichen eingehen. Es hilft ihnen auch dabei Missverständnisse aus dem Weg zu räumen und kongruente Ziele zu verfolgen.

3.4. Komorbidität

Unter Komorbidität versteht man das gleichzeitige Auftreten von mindestens zwei Störungen. Auch bei Kindern und Jugendlichen mit aggressivem Verhalten trifft dies häufig zu, denn sie erfahren ein hohes Ausmaß an Beeinträchtigungen und Stress in unterschiedlichen Lebenslagen (Petermann & Koglin, 2013, S. 20).

Petermann und Koglin (2013, S. 21) zufolge ist es vor allem für die Therapieplanung wichtig zu wissen, ob die Komorbidität unabhängig voneinander aufgetreten ist oder ob die Störungen eine gemeinsame Ursache haben. Weitere Faktoren, die eine Komorbidität auslösen können, sind gemeinsame Risikofaktoren, also jene Faktoren, die das Auslösen einer Störung fördern. Wenn diese Risikofaktoren bei verschiedenen Störungen gleich sind, so begünstigt es das Auftreten einer weiteren, wenn die oder der Jugendliche bereits an einer davon leidet (ebd.).

Laut Plener und Fegert (2020, S. 30) ist eine Häufung für die Kombination von aggressivem Verhalten mit einer hyperkinetischen Störung oder einer emotionalen Störung, wie Depression oder Angststörungen,

zu beobachten. Petermann & Scheithauer (1998, S. 253) allerdings sehen die Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (kurz ADHS) und depressive Störungen als Haupt-Komorbidität an. Zu einem ähnlichen Schluss kommen Petermann und Koglin (2013, S. 21) einige Jahre später und beschreiben Angststörungen, affektive Störungen und ADHS als die häufigsten komorbiden Störungen von Aggression.

Aufgrund des Konsenses der unterschiedlichen Sichtweisen, werden im folgenden Unterkapitel vier Störungen (depressive Störungen, ADHS, Angststörung und affektive Störungen) näher betrachtet, die sehr häufig mit einer Störung des Sozialverhaltens und somit auch mit aggressivem Verhalten auftreten.

Depressive Störungen

Petermann und Scheithauer (1998, S. 256f) haben aufgrund der Ergebnisse verschiedener Studien zusammengefasst, dass etwa 8,5 bis 45,4% der Jugendlichen mit einer Verhaltensstörung auch eine Depression aufweisen. Weiters wird angeführt, dass bei Jungen die Komorbidität von Aggression und Depression häufiger auftritt als bei Mädchen. Aufgrund der Komorbidität haben die Patientinnen und Patienten oft schwerwiegende psychosoziale Probleme. Dies zeigt sich unter anderem durch Schulschwierigkeiten, depressive Effekte oder einer höheren Suizidgefahr. Es wird auch darauf hingewiesen, dass aufgrund der Komorbidität das Risiko für weitere psychische Störungen oder psychosoziale Auffälligkeiten erhöht ist (ebd.).

Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADHS)

Etwa 5 bis 45% der Jugendlichen mit einer Verhaltensstörung haben gleichzeitig auch eine ADHS. Der Grad, in welchem die beiden Störungen gemeinsam auftreten, ist sowohl alters- als auch geschlechtsabhängig. Dies bedeutet, dass die Störung stärker bei präpubertären Kindern als bei Jugendlichen zu finden ist und Mädchen gegenüber Jungen ein erhöhtes Risiko haben, sowohl ADHS als auch eine

Verhaltensstörung zu entwickeln. Jugendliche, die diese beiden Störungen haben, weisen Defizite im Bereich der Impulskontrolle oder der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung auf. Weiters zeigen sie ein größeres Potential an körperlicher Aggression und weisen eine Stabilität und Variation antisozialer Verhaltensweisen auf (Petermann & Scheithauer, 1998, S. 253ff).

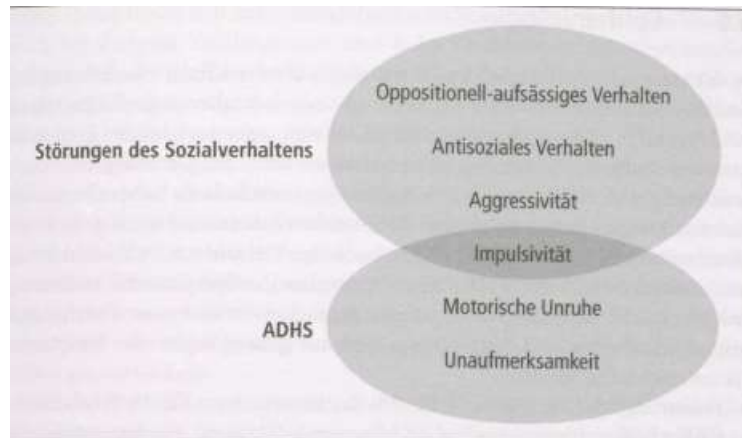


Abbildung 2. Überschneidung der Symptome von ADHS und Störungen des Sozialverhaltens (Goodman & Scott, 2016, S. 87)

Abbildung 2 veranschaulicht, welche Symptome bei ADHS und einer Störung des Sozialverhaltens ident sind. Zwar legt die Patientin oder der Patient keine Aufsässigkeit, Aggressivität oder absichtliches antisoziales Verhalten an den Tag, aufgrund der Impulsivität kann eine ADHS allerdings für eine Störung des Sozialverhaltens gehalten werden und auch umgekehrt (Goodman & Scott, 2016, S. 86).

Angststörung

Etwa 40% der Kinder mit einer Störung des Sozialverhaltens weisen ebenfalls eine Angststörung auf. Es gibt weiters Hinweise darauf, dass die Kombination von Angststörung und einer Störung des Sozialverhaltens den Verlauf der Störung beeinflussen kann, sowohl im Positiven als auch im Negativen. Die Angst vor den Konsequenzen des Verhaltens kann dazu führen, dass die Aggressivität nicht umgesetzt wird.

In der Literatur wird diese Sichtweise als Schutzfaktoren-Hypothese bezeichnet (Petermann & Koglin, 2013, S. 23).

Affektive Störungen

Als Gründe für das gemeinsame Auftreten einer affektiven Störung und einer Störung des Sozialverhaltens sehen Petermann und Koglin (2013, S. 23f) die gemeinsamen Ursachen der Störungen oder die begünstigende Wirkung des Auftretens der anderen Störung, wenn bereits eine vorliegt. In der Literatur wird auch erwähnt, dass Jugendliche mit aggressivem Verhalten und affektiven Störungen weniger soziale Kompetenzen aufweisen und häufig Zurückweisung von anderen erleben. Kinder und Jugendliche mit beiden Störungen weisen eine höhere Stabilität der Symptome, Probleme bei schulischen Leistungen und weniger soziale Kompetenz auf (ebd.).

3.5. Entstehung (Risikofaktoren)

Sowohl Petermann und Koglin (2013, S. 34; 2015, S. 9) als auch Stadler (2019, S. 482) beschreiben ein multifaktorielles Konzept aus psychosozialen, neurobiologischen und sozialen Risikofaktoren, sowie deren Wechselwirkungen als Ursache für aggressives Verhalten.

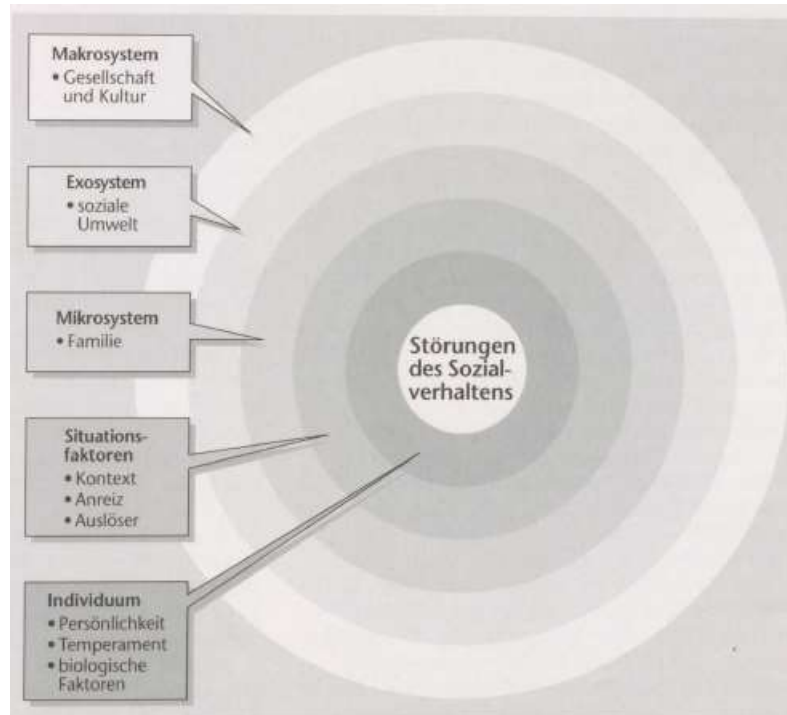


Abbildung 3. Ursachenmodell für Störungen des Sozialverhaltens (Steinhausen, 2002, S. 213)

Steinhausen (2002, S. 213f) beschreibt, wie in Abbildung 3 zu sehen ist, die Ursachen für eine Störung des Sozialverhaltens und somit aggressives Verhalten auf verschiedenen Ebenen. Auf der Ebene des Makrosystems findet man die Gesellschaft und Kultur wieder. Zum Exosystem zählt die soziale Umwelt des Menschen und das Mikrosystem besteht aus der eigenen Familie. Zusätzlich spielen situationsbedingte Faktoren wie Kontext, Anreiz oder Auslöser sowie das Individuum mit seiner Persönlichkeit, seinem Temperament und seinen biologischen Faktoren ebenfalls eine Rolle (ebd.).

Nachfolgend sollen einige, für diese Arbeit wichtige, Risikofaktoren näher betrachtet werden.

Gene/Umwelt

Goodmann und Scott (2016, S 88f) merken an, dass eine Störung des Sozialverhaltens bei manchen Familien besonders häufig auftritt, womit die geteilte Umwelt bedeutender ist als die Vererbung. Petermann und Scheithauer (1998, S. 272) beschreiben weiters, dass Ergebnisse

von mehreren Studien zeigen, dass sowohl genetische als auch umweltbedingte Faktoren bei der Entstehung von aggressivem Verhalten als ausschlaggebend zu erachten sind. Eine Kombination eines hohen genetischen Risikos und einer ungünstigen Umwelt führt zu deutlich erhöhtem aggressivem Verhalten (Goodmann & Scott, 2016, S. 89).

Prä-, Peri- und Postnatale Risikofaktoren

Petermann und Scheithauer (1998, S. 274), Steinhausen (2002, S. 214), Petermann und Koglin (2013, S. 40) und Stadler (2019, S. 482) schreiben in ihren Arbeiten von Risikofaktoren, die bereits pränatal auftauchen wie mütterlicher Nikotin- oder Alkoholkonsum, Krankheitserreger während verschiedener sensibler Perioden oder mütterlicher Stress. Stadler (2019, S. 482) merkt weiters an, dass auch ein geringes Geburtsgewicht oder eine Frühgeburt ein erhöhtes Risiko für aggressives Verhalten darstellen. Auch Komplikationen während der Geburt können laut Petermann und Scheithauer (1998, S. 274f) ein Risikofaktor sein.

Als postnatale Faktoren können traumatische Kopfverletzungen, Bleivergiftungen, eine gewisse Ernährung oder bestimmte körperliche Erkrankungen genannt werden (Petermann & Scheithauer, 1998, S. 275).

Faktoren beim Kind/Jugendlichen

Sowohl Goodmann und Scott (2016, S. 89) als auch Steinhausen (2002, S. 214) beschreiben einen Zusammenhang von Störungen des Sozialverhaltens mit neurophysiologischen und neurochemischen Faktoren wie erhöhter Hormonspiegel oder ein Ungleichgewicht von Neurotransmittern. Laut Stadler (2019, S. 482) findet man bei Kindern mit einer Störung des Sozialverhaltens Defizite im Bereich der exekutiven Funktionen, also dem menschlichen Denken und Handeln. Dies führt zu einer mangelnden Fähigkeit der Verhaltensmodulation und somit zur Erhaltung von negativen Verhaltensweisen. Weitere Risikofaktoren bei den Kindern und Jugendlichen selbst sind bspw. schwieriges Temperament, niedriges

Selbstwertgefühl oder Lernstörungen und schlechte Schulleistungen (Steinhausen, 2002, S. 214; Petermann & Koglin, 2013, S. 41-45; Goodman & Scott, 2016, S. 89f).

Faktoren in der unmittelbaren Umgebung

In der unmittelbaren Umgebung ist das Erziehungsverhalten der Eltern (sowohl inkonsistentes oder bestrafendes Verhalten, aber auch fehlende elterliche Wärme) ein großer Risikofaktor für aggressives Verhalten (Stadler, 2019, S. 481; Goodman & Scott, 2016, S. 90; Steinhausen, 2002, S. 214; Petermann & Koglin, 2013, S. 46). Hier merkt Stadler (2019, S. 482) an, dass es oftmals eine ungünstige Verkettung ist, wenn Kinder mit aggressivem Verhalten auf Eltern treffen, die ein oben genanntes Erziehungsverhalten an den Tag legen. Es entwickelt sich ein Teufelskreis aus unwirksamen Aufforderungen gegenüber dem Kind und der Resignation der Erziehungsberechtigten. Die Literatur verweist weiters darauf, dass Kinder und Jugendliche mit aggressivem Verhalten oftmals Bindungsprobleme haben, welche als weiterer Risikofaktor im Vergleich zu sicher gebundenen Kindern gesehen werden kann (Petermann & Scheithauer, 1998, S. 277; Stadler, 2019, S. 481f). Auch sind ökonomische Belastungen (also Armut oder finanzielle Schwierigkeiten) oder Konflikte in der Elternbeziehung selbst Risikofaktoren (Steinhausen, 2002, S. 214; Petermann & Koglin, 2013, S. 47f).

Faktoren im erweiterten Umfeld

Betrachtet man die Risikofaktoren im erweiterten Umfeld des Kindes bzw. Jugendlichen, so steht an oberster Stelle die Schule, denn diese stellt einen wichtigen Lebensbereich dar. An einer Schule die schlecht organisiert ist, an der das Personal unfreundlich und nicht motiviert ist bzw. die Lehrpersonen generell sehr fluktuieren, kann schneller aggressives Verhalten entstehen als an Schulen, die das genaue Gegenteil aufweisen (Petermann & Koglin, 2013, S. 50; Steinhausen, 2002, S. 214; Goodman & Scott, 2016, S. 91). Auch der Wohnort spielt eine große

Rolle, denn aggressive Verhaltensweisen entstehen häufig in ärmeren Wohngebieten in denen sozial benachteiligte Familien auf engstem Raum wohnen (Petermann & Koglin, 2013, S. 50; Steinhausen, 2002, S. 214; Goodman & Scott; 2016, S. 91).

3.6. Aggressives Verhalten in Kombination mit geistiger Beeinträchtigung

Im Kapitel der Begriffsdefinitionen wurde bereits beschrieben, dass eine Förderklasse aus Kindern bzw. Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf besteht, welche mehrere, meist schwerwiegende Beeinträchtigungen haben (BMBWF, o.J.). Zu diesen schwerwiegenden Beeinträchtigungen zählt sehr häufig eine geistige Behinderung. Deshalb wird im nachfolgenden Kapitel näher erläutert, was eine geistige Beeinträchtigung ist und wie sich aggressives Verhalten mit einer geistigen Beeinträchtigung verhält.

Laut WHO (2022a) handelt es sich bei den Störungen der Intelligenzentwicklung um Zustände, die während einer Entwicklungsperiode entstehen und sich durch unterdurchschnittliche Leistungen im intellektuellen Bereich und ein angepasstes Verhalten kennzeichnen. Man unterscheidet zwischen einer leichtgradigen (zwei bis drei Standardabweichungen unter dem Mittelwert), einer mittelgradigen (drei bis vier Standardabweichungen unter dem Mittelwert), einer schwergradigen (vier oder mehr Standardabweichungen unter dem Mittelwert) und tiefgreifenden (vier oder mehr Standardabweichungen unter dem Mittelwert) Störung der Intelligenzentwicklung (BFARM, 2022). Sarimski (2011, S. 512) beschreibt, dass man bei Kindern mit einer leichtgradigen Störung der Intelligenzminderung ein ähnliches Spektrum von auffälligem Verhalten findet, wie bei Kindern, die keine Intelligenzminderung haben. Bei Kindern mit einer schwergradigen oder tiefgreifenden Störung der Intelligenzentwicklung allerdings zeigen sich, wie bereits in Kapitel 1 beschrieben, häufig auffällige Verhaltensweisen, die bei Kindern ohne Störung der Intelligenzminderung nur sehr selten vorkommen (ebd.).

Hennicke (2007, S. 4), Harper (2019, S. 101) und Sarimski und Kostulski (2020, S. 265) beschreiben, dass die Prävalenz ein aggressives Verhalten an den Tag zu legen bzw. eine Verhaltensstörung zu haben um das Drei- bis Vierfache höher ist als bei Jugendlichen ohne geistige Beeinträchtigung. Diese Zahl erklärt Sarimski (2011, S. 515) durch ein Zusammenwirken von biologischen und sozialen Bedingungen. Aufgrund der geistigen Beeinträchtigung sind vielfältige Prozesse der kognitiven, kommunikativen und sozial-emotionalen Entwicklung betroffen. Dadurch sind auch die Fähigkeit zur Aufmerksamkeitssteuerung, Informationsverarbeitung, Handlungsplanung, Sprachverarbeitung und –produktion und Selbstregulation von Affekten und Aktivitäten gestört, wie in Abbildung 4 erkenntlich ist. Zusammengenommen sieht man hier ein erhöhtes Risiko, dass die Kinder und Jugendlichen eine Überforderung mit der Bewältigung von sozialen Anforderungen erleben.

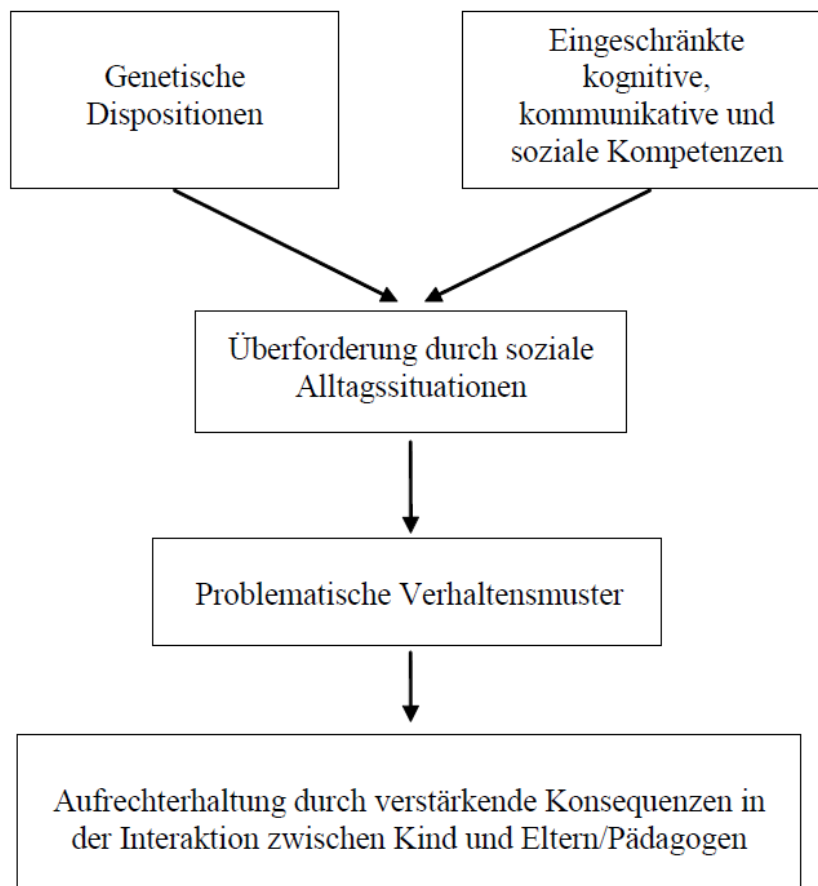


Abbildung 4. Bedingungsgefüge bei der Ausbildung problematischer Verhaltensformen von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung (Sarimski, 2011, S. 515)

Sarimski (2011, S. 511) merkt an, dass es bei Kindern mit einer Intelligenzminderung oftmals schwierig ist mehrere Symptome als eine weitere Störung zu betrachten. Deshalb kommt es häufig zu Problemen bei der Diagnose. Aufgrund der Abweichung vom Normalverhalten kann dies im Vergleich zu auffälligem Verhalten schwieriger unterschieden werden, häufig auch, weil das Kind nicht in der Lage ist, sein Empfinden auszudrücken.

Dalferth (2004, S. 156) zufolge gibt es mehrere Ebenen, die bei der Entwicklung von aggressivem Verhalten eine Rolle spielen können. Auf der körperlichen Ebene kann dies oft mit der Beeinträchtigung einhergehen wie bspw. Stereotypien, spezifische innere Erlebnisformen oder die Unfähigkeit, adäquate Befindlichkeitszustände zu nennen. Betrachtet man die Selbstwahrnehmung und Identitätsbildung, so sind es oft Strategien, die mit der Gewinnung von Körperrealität oder Selbstvergewisserung zusammenhängen können. Auf der Entwicklungsebene sind es häufig Verhaltensweisen, die dabei helfen sollen, aktuelle Entwicklungsaufgaben zu bewältigen. Die Ebene der Kommunikation kann es betreffen, wenn an die soziale Umwelt Signale zur Anmeldung von Bedürfnissen gesendet werden sollen. Weiters kann die Ebene des Austausches mit der gegenständlichen Umwelt bedient werden, wenn die Bedürfnisse des Menschen im Widerspruch zu den aktuellen Lebensumständen stehen (z.B. zu viel Lärm). Zu guter Letzt noch die Ebene der Auseinandersetzung mit bedrohlich erlebten Ereignissen, welche als misslungener Klärungsversuch zur Überwindung seelischer Verletzungen verstanden werden können (ebd.).

Heinrich (2005, S. 73f) zählt drei Typen von aggressivem und schädigendem Verhalten bei Menschen mit geistiger Beeinträchtigung auf:

- Typ A: Emotionale Aggression. Die Ursache des aggressiven Verhaltens steht im Vordergrund und Emotionen erscheinen als Handlungsmotiv. Hierbei ist die physiologische Erregung kontrollierbar und der Handlungseffekt an sich spielt nur eine untergeordnete Rolle. Ursachen dafür können sein: Störungen des

gewohnten Tagesablaufs, Wechsel der Bezugssysteme, äußere Rahmenbedingungen etc.

- Typ B: Funktionale Aggression. Aggressives Verhalten wird hier wegen seiner Wirkung ausgeführt. Die Aggressorin/der Aggressor will so Zuwendung, Befriedigung, Ruhe ... einfordern. Die einhergehenden Gefühle steuern das Verhalten gering, während die Anspannung selbst kontrollierbar ist.
- Typ C: Eruptive Aggression. Bei sich stetig steigendem oder impulsivem Erregungsaufbau verliert die Person ihre Selbstkontrolle, was zu ungesteuerten und heftigen Aggressionen führt. Die Dynamik der Entwicklung kann nicht durch die Ursache des Verhaltens erklärt werden und die Effekte dessen spielen ebenfalls eine untergeordnete Rolle (ebd.).

Die verschiedenen Typen von aggressivem Verhalten können in der Realität allerdings nicht immer eindeutig voneinander abgegrenzt werden, denn häufig überschneiden sie sich. Manchmal ist ein Verhalten sowohl Typ A als auch Typ C zuzuordnen, innerhalb einer akuten Situation können die Typen A und B wechseln und Typ C kann aus Typ A oder B entstehen (Heinrich, 2005, S. 74).

3.7. Unterschied Aggression und Gewalt

Betrachtet man den Begriff Aggression, welcher bereits zu Beginn dieser Arbeit (Kapitel 2.1) definiert wurde, so stößt man unumgänglich auch auf Gewalt. Deshalb wird hier nun betrachtet, was Gewalt ist und wie es mit Aggression zusammenhängt, oder eben nicht.

Heimann (2021, S. 4) beschreibt, dass Aggression und Gewalt sehr häufig synonym verwendet werden, was ihre Unterscheidung schwer macht. Weiters führt er an, dass Aggression und Gewalt eine Form der Konfliktlösung sind, wenn für andere Personen keine andere Form möglich ist. Anderson und Bushman (2002, S. 29) wiederum definieren Gewalt als Aggression, die größtmöglichen Schaden als Ziel hat. Jede Form von Gewalt ist Aggression, aber viele Aggressionsausprägungen sind

nicht gewalttätig. Krahe (2015, S. 15) merkt weiters an, dass die Gewalt im wissenschaftlichen Sprachgebrauch deutlich enger gefasst ist als in der Alltagssprache. Die Symptomatik von Gewalt kann sich nonverbal und verbal zeigen. Inkludiert ist immer die Überschreitung von gesellschaftlichen und/oder sozialen Regeln, sowie der häufigen Missachtung der Rechte anderer Personen (Schaupp, 2009, S. 187).



Abbildung 5. Konflikte - Aggression - Gewalt
(Heimann, 2021, S. 5)

Heimann (2021, S. 5) beschreibt, wie Abbildung 5 zeigt, die Beziehung von Aggression und Gewalt anhand einer Grafik. Jeder Form von Aggression geht seines Verständnisses nach ein Konflikt voraus. Wie weiter oben beschrieben, ist Aggression häufig die einzige Form, wie diese Person auf den vorhandenen Konflikt reagieren kann. Gewalt wiederum ist als ein Teil der Aggression anzusehen, der mit einer größtmöglichen Schädigungsabsicht einhergeht, die im schlimmsten Fall zum Tod führen kann (ebd.).

Wahl (2009, S. 2ff) merkt in seinem Buch an, dass sich Forscherinnen und Forscher in den verschiedenen Disziplinen (Psychologie, Sozialwissenschaften...) nach wie vor uneinig sind, ab welchem Punkt man dezidiert von Gewalt spricht und wie lange es Aggression/aggressives Verhalten bleibt. Er beschreibt weiters, dass es mehrere Gründe dafür gibt, warum die Trennung von Aggression und Gewalt so schwerfällt. Zum einen handelt es sich dabei um ein Spektrum von Phänomenen, da

ihre Formen sehr heterogen sind (man findet sie in allen Alters- und Gesellschaftsschichten). Zum anderen sind es die unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven, da die verschiedenen Disziplinen aus unterschiedlichen Traditionen, Interessen und Ausblendungen entstanden sind (ebd.). Als dritten Punkt führt Wahl (2009, S. 6) die komplizierten Schichten von sozialen Konstruktionen an.

3.8. Forschungsstand zum Thema Aggression und Schule

Trotz zahlreicher Suchen in Online-Rechercheplattformen finden sich keine Studien zum Umgang von Lehrpersonen mit aggressivem Verhalten, die sowohl die Sekundarstufe 1 als auch Beeinträchtigungen der Schülerinnen und Schüler mit einschließen. Deshalb sollen nachfolgend Studien analysiert werden, die sich erstens mit dem Umgang von Aggression in der Schule im Bereich der Sekundarstufe 1 und zweitens mit dem Umgang von aggressivem Verhalten in der Sonderschule befassen.

3.8.1. Studien zum Thema Aggression in der Sekundarstufe 1

In ihrem systematischen Überblick zeigen Casale, Hennemann und Hövel (2014, S. 34) auf, dass gerade im Bereich der Sekundarstufe 1 eine Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen sehr sinnvoll ist. Als Grund dafür werden potenzielle Risikofaktoren für Verhaltensstörungen im Übergang von der Kindheit zur Adoleszenz, neuen Entwicklungsanforderungen oder auch eine neue Peergroup gesehen. Beelmann und Raabe (2007, zitiert nach Casale et al., 2014, S. 34) sehen einige Schutzfaktoren gegen Verhaltensstörungen, welche in der Sekundarstufe 1 idealerweise zu fördern wären, wie bspw. kognitive Fähigkeiten, soziale Kompetenzen, aktive Bewältigungsstrategien oder soziale Unterstützung.

Zahlreiche Studien belegen die Wirksamkeit von schulischen Trainingsprogrammen zur Prävention von Verhaltensstörungen. Besonders effektiv sind diese, wenn sie von Lehrkräften durchgeführt werden, ein

koordiniertes und verbundenes Aktivitäten-Set bereithalten, aktive Handlungs- und Lernformen fördern sowie konkret auf die Förderung spezifischer Kompetenzen und Eigenschaften abzielen (Casale et al., 2014, S. 35).

Casale et al. (2014, S. 42) haben insgesamt 28 Trainingsprogramme zur Prävention von Verhaltensstörungen im Bereich der Sekundarstufe 1 herausgearbeitet. Blickt man jedoch genauer, so sind diese für den Altersbereich von sieben bis 21 Jahren. Im festgelegten Alter (11 – 17 Jahre) finden sich noch sieben Programme. Besonders häufig sind kognitive Programme zu finden (11 Programme), gefolgt von den kombinierten (9 Programme) und den behavioristischen (8 Programme) Maßnahmen. Ein großer Teil der Programme entfällt auf die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen (n = 10) und Prävention von Gewalt und Aggression (n = 9) (ebd.).

Weiters berichten Casale et al. (2014, S. 49), dass 14 Programme positiv zum Aufbau eines prosozialen Verhaltens beitragen, sieben wirken in Bezug auf die Problemlösekompetenz der Schülerinnen und Schüler. Weiters trugen zehn der insgesamt 28 Programme zur Reduktion von externalisierenden Verhaltensstörungen, wie aggressives Verhalten, bei. Es wird angefügt, dass die Maßnahmen eher im Aufbau von prosozialem Verhalten förderlich sind als direkt zur Reduktion von Verhaltensstörungen beizutragen. Dies schließen sie daraus, dass dissoziale Verhaltensweisen ab einem bestimmten Alter bereits sehr manifestiert sind und somit eine Intervention in der Schule alleine nicht sinnstiftend genug ist (Casale et al., 2014, S. 52).

Scherzinger, Wettstein und Wyler (2018, S. 391) teilen für ihre Videostudie Verhalten in aggressives und nicht-aggressives Verhalten ein. Den Bereich der aggressiven Verhaltensweisen teilen sie in indirektes und direktes Verhalten ein. Die aggressiven Verhaltensweisen teilen sie in indirektes und direktes aggressives Verhalten ein. Bei indirektem aggressivem Verhalten kategorisieren sie nochmals in verbale (bspw. Gerüchte verbreiten, absichtlich Beschuldigen) oder körperliche (bspw.

Dinge entwenden, demonstrative Abwendung) Aggression sowie einer Mischform beider. Direkte aggressive Verhaltensweisen sind ebenfalls wieder verbal (Drohungen, Beleidigungen) oder körperlich (schlagen, treten) (ebd.).

Für ihre Videostudie haben sie 18 Klassen der fünften und sechsten Primarstufe beobachtet und jeweils drei Unterrichtseinheiten bei Klassen- und Fachlehrperson aufgezeichnet. Gefilmt wurden Einheiten in den Fächern Deutsch, Französisch, Mathematik, Natur, Mensch, Mitwelt (85%) und musisch-gestalterische Fächer (15%) (Scherzinger et al., 2018, S. 393f). Wie bereits oben beschrieben, handelt es sich eigentlich um die Primarstufe und würde somit nicht in den Bereich der Sekundarstufe 1 fallen. Allerdings wurde diese Studie in der Schweiz durchgeführt und das Durchschnittsalter für diese beiden Jahrgänge wurde mit 11,47 Jahren angegeben und ist somit in Österreich in der Sekundarstufe 1 zu verorten.

In der letzten der drei Einheiten bekamen die Schülerinnen und Schüler die Information über die Aufnahmen und mussten, zeitgleich mit der Lehrperson, welche in einem anderen Raum war, einen Fragebogen über das Ausmaß der Unterrichtsstörungen in den letzten beiden Einheiten ausfüllen. Zu guter Letzt bekamen die Schülerinnen und Schüler noch einen Arbeitsauftrag der Lehrperson, welche anschließend für 15 Minuten den Raum verließ, um Störungen mit Abwesenheit der Lehrperson zu dokumentieren (Scherzinger et al., 2018, S. 394). Bei allen Lehrpersonen gemeinsam konnten in einer Unterrichtslektion durchschnittlich 69,58 Störungen beobachtet werden, wovon 94,5% auf Schülerinnen und Schüler zurückfiel. Diese 94,5% der Störungen teilten sich in 79,9% nicht-aggressive und 14,9% aggressive Störungen auf. Aggressives Verhalten trat am häufigsten während der geplanten Abwesenheit der Lehrperson auf, gefolgt von kooperativen Lernformen und Wechselphasen. Weiters wurde beobachtet, dass im Unterricht der Fachlehrperson rund 20 Störungen (sowohl aggressiv als auch nicht-aggressiv) mehr zu sehen waren als bei den Klassenlehrpersonen. Es zeigte sich auch, dass

bei den Fachlehrpersonen signifikant mehr aggressives Störverhalten zu beobachten war (Scherzinger et al, 2018, S. 396-399).

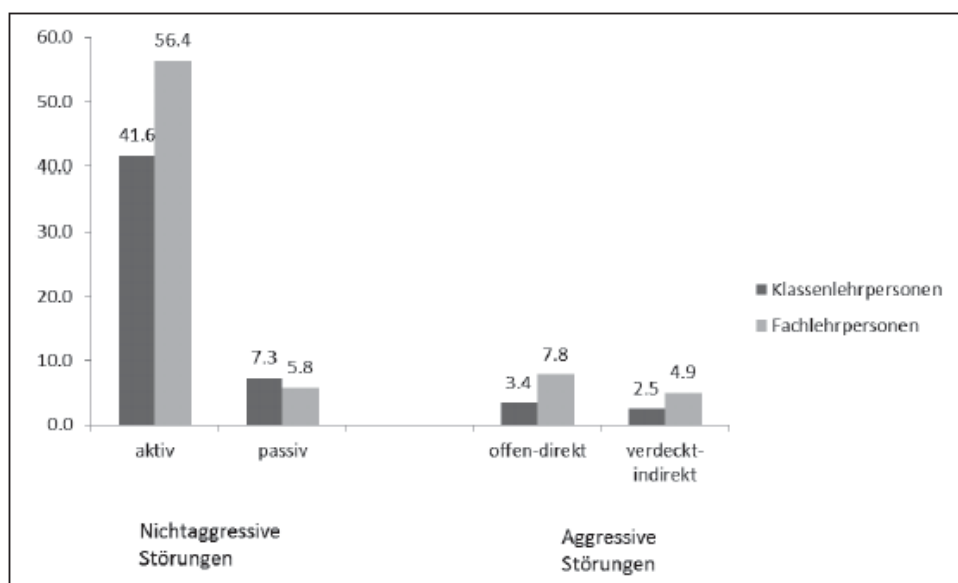


Abbildung 6. Durchschnittliche Auftretenshäufigkeit nicht-aggressiver und aggressiver Störungen durch Schülerinnen und Schüler (Scherzinger et al., 2018, S. 398)

Abbildung 6 beschreibt weiters, dass es in Bezug auf aggressive Schülerstörungen es häufiger offen-direkte (bspw. oppositionelles Verhalten) als verdeckt-indirekte Aggression gab (Scherzinger et al., 2018, S. 399).

3.8.2. Studien zum Thema Aggression in der Förderklasse

Rabold und Baier (2008, S. 121) führen in ihrem Artikel an, dass sämtliche ihrer vorangegangenen Untersuchungen zu dem Ergebnis kamen, dass Förderschülerinnen und Förderschüler ein erhöhtes Risiko haben verschiedene Formen von abweichendem Verhalten zu zeigen. In ihrer Studie befragten sie 131 Schülerinnen und Schüler aus Hannover, sowie 49 aus Oldenburg, welche eine Förderschule für Lernbehinderungen besuchen. Bei Gegenüberstellungen mit den Vergleichsgruppen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) wurde festgestellt, dass die Schülerinnen und Schüler durchschnittlich ein dreiviertel Jahr älter sind, was auf die vorhandenen Lernschwierigkeiten und somit mögliche Wiederholungen von Klassenstufen zurückzuführen ist. Weitere Aspekte sind ein überdurchschnittlich hoher Anteil an männlichen Jugendlichen,

welche die Förderschulen besuchen (6 von 10). Ebenso wie ein hoher Anteil an Schülerinnen und Schülern, die nicht aus Deutschland stammen, dem Vorherrschen von armutsnahen sozialen Lagen sowie dem Nicht-Zusammenleben mit beiden leiblichen Eltern (Rabold & Baier, 2008, S. 122ff).

Betrachtet man die Ergebnisse im Bereich des gewalttätigen Verhaltens in der Schule (welches, wie bereits oben beschrieben, als aggressives Verhalten gezählt wird), so fallen die Unterschiede zwischen den unterschiedlichen Schultypen nicht gravierend aus. Förderschülerinnen und Förderschüler haben 1,5-mal öfter eine Gewalttat ausgeführt im Vergleich zu Schülerinnen und Schülern aus dem Gymnasium. Innerhalb der Gruppe der Jugendlichen aus der Förderschule zeigen vermehrt Jungen solch ein Verhalten (Rabold & Baier, 2008, S. 130). Sie beschreiben weiters verschiedene Variablen, weshalb Jugendgewaltdelinquenz erklärt werden kann. Rabold und Baier (2008, S. 133f) führen Geschlecht, ethnische Herkunft, elterliche Gewalt in der Kindheit, Selbstkontrolle, gewalttätige Freundinnen und Freunde, Gewaltopfer, Alter, Sozialhilfebezug und Trennung/Scheidung als mögliche Variablen an. Die Analyse dieser Variablen zeigt, dass Jungen deutlich gewalttätiger sind als Mädchen und eine niedrigere Selbstkontrolle die Erhöhung des Gewaltrisikos verursacht. Ein besonders hohes Risiko selbst gewalttätig zu werden haben Schülerinnen und Schüler aus Förderschulen, wenn sie bereits selbst Opfer einer Gewalttat wurden (3,6-fach erhöhtes Risiko). Auch die Variable der Ethnie zeigt bei Förderschülerinnen und Förderschülern einen hohen Zusammenhang zu Gewalttäterschaft (Rabold & Baier, 2008, S. 135).

Weiß, Kiel und Markowetz (2017, S. 258f) haben im Vergleich dazu eine Studie mit Lehrpersonen durchgeführt, welche in Förderschulen im Bereich geistige Entwicklung unterrichten. Es werden verschiedene zentrale Herausforderungen der Lehrpersonen aufgegriffen und mittels der Methode der kritischen Ereignisse nach Flanagan näher beleuchtet. Hierzu wurden 40 Personen herangezogen, die alle im

Förderschwerpunkt geistige Entwicklung arbeiten, die Hälfte davon sind Lehrkräfte, die anderen Personen mit Leitungs- und/oder Ausbildungsfunktion. Drei Viertel der Personen sind weiblich, ein Viertel männlich und um an der Studie teilnehmen zu dürfen, mussten die Personen eine Berufserfahrung von sechs Jahren in diesem Bereich vorweisen. Die Spannweite im Bereich Berufserfahrung lag bei sechs bis 35 Jahren, das Alter der beteiligten Personen zwischen 32 und 64 Jahren (Weiß et al., 2017, S. 262).

In den nachfolgenden zwölf Gruppendiskussionen wurden 50 kritische Ereignisse erarbeitet, für welche anschließend Kategorien und Subkategorien gebildet wurden. Die meisten Ereignisse finden sich in der Kategorie ‚eskalierendes Schülerinnen- und Schülerverhalten‘ wieder. Dadurch wurden drei Unterkategorien gebildet: Auffälliges Verhalten/Störverhalten, Körperliche/sexuelle Gewalt gegen Lehrende/Personal/Schülerinnen und Schüler, Autoaggressives Verhalten (Weiß et al., 2017, S. 264f). Als Gründe warum kritische Ereignisse auftreten, werden fehlende Ressourcen, Verhalten der Eltern oder Zusammensetzung des Klassengefüges genannt. Die Folgen dagegen sind vielfältiger, es fällt allerdings eines auf: die Mehrheit trifft auf eine Belastung von Lehrkräften (Überforderung, Psychische Belastung, Physische Verletzung) oder der Beeinträchtigung einzelner Schülerinnen und Schüler zu. Auch eine Beeinträchtigung des Unterrichts oder der Klassengemeinschaft sind Folgen eines herausfordernden Verhaltens durch Schülerinnen und Schüler (Weiß et al., 2017, S. 266-269).

In der Diskussion werfen Weiß et al. (2017, S. 270) die Frage nach dem Umgang mit den Herausforderungen auf und merken an, dass die Bewältigung dessen, ohne zusätzliche Ressourcen oder ein pädagogisch dimensioniertes Unterstützungskonzept, nicht möglich sein wird.

Wie auch bereits im ersten Teil der Studien (Aggression in der Sekundarstufe 1) gibt es im Bereich der Förderklasse ebenfalls nichts, dass den expliziten Umgang von Lehrpersonen mit aggressivem Verhalten behandelt. Es werden Faktoren genannt, welche aggressives Verhalten

begünstigen oder herausforderndes Verhalten für Lehrpersonen beleuchtet, welche in Förderklassen arbeiten, jedoch leider nichts für den Umgang mit der Aggression selbst.

Zusammenfassend lässt sich für das Kapitel Aggression festhalten, dass es unterschiedliche biologische und psychologische Theorien gibt, um die Entstehung von aggressivem Verhalten zu erklären. Die Literatur beschreibt zwei große Formen von Aggression: aggressiv-oppositionelles und aggressiv-dissoziales Verhalten. Mit ADHS, Depression, Angststörungen und affektiven Störungen sind die häufigsten Komorbiditäten von Aggression identifiziert worden. Verschiedene Faktoren begünstigen die Entstehung von aggressivem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen, seien sie genetisch oder in der Umwelt zu finden. Im Unterkapitel Aggressives Verhalten in Kombination mit geistiger Beeinträchtigung konnte festgestellt werden, dass die Auftretenswahrscheinlichkeit um das Drei- bis Vierfache höher ist als bei Kindern und Jugendlichen ohne Intelligenzminderung. Weiters gibt es in der Literatur keinen Konsens über den Unterschied zwischen Aggression und Gewalt. Ebenfalls keine Einigkeit gibt es in Studien über den Umgang von Lehrpersonen mit aggressivem Verhalten von Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Förderbedarf, da hier keine Forschungen in diesem Bereich gefunden wurden.

4. Konzepte zum Umgang mit aggressivem Verhalten im Unterricht

Prinzipiell gibt es allgemeine Maßnahmen, die in der Förderklasse umgesetzt werden können, damit die oder der Jugendliche aggressive Verhaltensweisen ablegen kann (Stadler & Vriends, 2020, S. 108). Laut Stadler und Vriends (2020, S. 108f) sind wesentliche Voraussetzungen:

- die Förderung eines positiven Lern- und Klassenklimas (reizarme Umgebung, positive Lernumgebung)
- Verbesserung der Beziehung Lehrkraft-Jugendlicher durch gemeinsame Aktivitäten
- eine Umsetzung effektiver Strategien zur Reduktion von aggressivem Verhalten (bspw. durch gemeinsame Etablierung klarer Regeln)
- Stärkung kommunikativer Fertigkeiten und Aufbau von Problemlösekompetenzen (Konfliktlösestrategien)
- die Förderung eines positiven Selbstbildes und der erlebten Selbstwirksamkeit (ebd.).

Grundsätzlich unterscheidet man in der Literatur zwischen primär-, sekundär- und tertiärpräventiven Maßnahmen. Unter Primärprävention (Vorbeugung) versteht man spezifische Maßnahmen, welche verhindern sollen, dass es überhaupt zu Aggression kommt. Findet man geeignete Schritte, so wird bereits im Vorfeld das Risiko minimiert (Stefan, 2018, S. 17). Kessler und Strohmeier (2009, S. 45) merken an, dass dies in der Schule Aktionen sind, die der Verbesserung der Unterrichtsqualität, des Klassenklimas und der Sensibilisierung für ein wertschätzendes Miteinander dienen. Stefan (2018, S. 17) definiert bei Sekundärprävention (Intervention), dass sich diese an bestimmte gefährdete Personen oder Gruppen richtet, welche ein gewaltbereites Verhalten zeigen. Es wird versucht, durch Einstellungs- oder Verhaltensänderungen und/oder Interventionen einer Eskalation entgegenzuwirken und somit weitere Risiken zu vermeiden. Im Bereich der Schule schreiben Kessler und

Strohmeier (2009, S. 45), zeigen sich diese durch Zusatzqualifikationen von einzelnen Lehrpersonen, dem Einbeziehen von Beratungslehrpersonen und Psychagoginnen und Psychagogen. Die Tertiärprävention (Nachbereitung) beschäftigt sich laut Stefan (2018, S. 17) mit der Nach- und Langzeitbetreuung nach Aggressionsauftritt. Versucht wird hierbei, dieses Verhalten bzw. die Zunahme aggressiven Verhaltens zu verhindern, sowie Nachbetreuungsangebote für die betroffenen Personen selbst und Lehrpersonen zu erstellen.

In den letzten Jahren wurden laut Kessler und Strohmeier (2009, S. 46) viele Präventions- und Interventionsmaßnahmen zur Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens konzipiert. Jedoch besteht hier ein Mangel an theoretisch fundierten und wissenschaftlich evaluierten Programmen, weshalb die Forderung nach ‚*evidence-based practice*‘ im Bildungsbereich immer größer wird. Unter ‚*evidence-based practice*‘ versteht man Maßnahmen und Interventionen, welche theoretisch fundiert sind, deren Implementierung in der Praxis sorgfältig geplant und wissenschaftlich begleitet und deren Wirksamkeit differenziert evaluiert wird. Die Universität Wien hat im Rahmen einer Recherche verschiedene Gewaltpräventionsprogramme nach den oben genannten Kriterien untersucht (Kessler & Strohmeier, 2009, S. 46f). Da diese Programme relevant für den Bereich Konzepte zum Umgang mit aggressivem Verhalten im Unterricht sind, werden folgend die Programme ‚Faustlos‘, ‚Friedensstifter-Training‘ und ‚WiSK – Ein ganzheitliches Schulprogramm zur Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens‘ vorgestellt. Diese drei Programme erfüllen allesamt die *evidence-based practice* und sind sowohl für den Grundschulbereich als auch mit einigen Adaptionen bzw. generell für den Bereich der Sekundarstufe 1, geeignet. Als viertes Konzept wird ‚ProDeMa‘ vorgestellt, welches das einzige der Autorin bekannte Programm ist, das in Förderklassen beim Umgang mit aggressivem Verhalten eingesetzt werden kann, da es speziell für Menschen mit Beeinträchtigungen konzipiert wurde. Als weiteres Inklusionskriterium für dieses Programm kann angemerkt

werden, dass es in Deutschland bereits in Förderschulen eingesetzt wird und die Lehrpersonen dort mit diesem Konzept vertraut sind.

4.1. Faustlos

Das Programm Faustlos gibt es sowohl für den Kindergarten und die Grundschule als auch für den Bereich der Sekundarstufe 1. Nachfolgend soll das Konzept für den Bereich der Sekundarstufe 1 dargestellt werden, da dieses für die Masterarbeit relevant ist. Das Faustlos-Curriculum basiert auf Modellen der sozialen Informationsverarbeitung, Forschungsbefunden und entwicklungspsychologischen Theorien zu Defiziten aggressiver Kinder. Aufgrund dessen lässt es sich den entwicklungsorientierten Präventionsmaßnahmen zuordnen. Die identifizierten Defizite werden verwendet, um darauf die zu fördernden Kompetenzen abzuleiten. Grundlage für das verwendete Problemlösemodell sind die Informationsverarbeitungsmodelle (Schick & Cierpka, 2010, S. 278). Die Faustlos-Lektionen sollen den Jugendlichen dabei helfen, sich selbst und verschiedene Situationen differenziert wahrzunehmen (Schritt 1), diese anschließend multiperspektivisch zu interpretieren (Schritt 2) und ihre daraus abgeleiteten Handlungsziele zu klären (Schritt 3). Die Schritte 4 (Sammeln verschiedenster Lösungsideen per Brainstorming) und 5 (Auswahl einer Lösung anhand gerechter Bewertungen) werden anhand praktischer Beispiele geübt. Wurde eine Lösung von der oder dem Jugendlichen ausgewählt, so wird sie in einzelne, kleine Schritte unterteilt und anschließend ausgeführt (Schritt 6). Diese allgemeine Problemlösestruktur soll nun von den Jugendlichen auf unterschiedliche zwischenmenschliche Konfliktsituationen angewendet werden. Inhaltlich stehen spezifische Informationsverarbeitungs- und Emotionsmanagementdefizite von aggressiven Jugendlichen im Vordergrund: Empathie, Impulskontrolle und der Umgang mit Wut und Ärger (Schick & Cierpka, 2010, S. 278f). Aufgrund dieser Inhalte sind im Programm von Schick und Cierpka (2010, S. 279) die Lektionen in die drei Einheiten ‚Empathieförderung‘, ‚Impulskontrolle‘ und ‚Umgang mit Ärger und Wut‘ unterteilt und

in der Sekundarstufe auf 31 Lektionen ausgerichtet. Als übergeordnetes Ziel führen Schick und Cierpka (2010, S. 279) die Erweiterung des Verhaltensrepertoires und die gezielte Förderung gewaltpräventiv wirksamer sozialer und emotionaler Kompetenzen von Jugendlichen an. Durch die verschiedenen Lektionen lernen die Jugendlichen den emotionalen Zustand anderer Menschen zutreffend einzuschätzen, die Perspektive anderer Menschen zu übernehmen und daraufhin emotional angemessen auf diese zu reagieren. Oftmals sind es laut Schick und Cierpka (2010, S. 279) impulsive Handlungen von Jugendlichen, die Konflikte heraufbeschwören oder in aggressivem Verhalten münden. Deshalb wird ein Problemlöseverfahren mit der Übung von einzelnen sozial kompetenten Verhaltensweisen verbunden. Hauptziel dabei ist, die Jugendlichen dabei zu unterstützen, sich in sozialen Situationen angemessen und erfolgreich zu verhalten, was anhand von Rollenspielen, in denen verschiedene soziale Alltagssituationen durchgespielt werden, geübt wird (Schick & Cierpka, 2010, S. 279f). Weiters werden den Jugendlichen Beruhigungstechniken vermittelt, damit körperliche und psychische Anzeichen von Ärger und Wut selbst erkannt werden können. Dies hilft dabei, das Problem, welches den Ärger hervorruft, in Ruhe angehen zu können (ebd.).

4.2. Friedensstifter-Training

Das Friedensstifter-Training wurde 2002 von Barbara Gasteiger Klicpera und Gudrun Klein ins Leben gerufen und zählt zur Gruppe der Friedensprogramme. Es soll Jugendlichen die Fertigkeit vermitteln, in sozialen Situationen nicht aggressiv zu reagieren, Konflikte oder Probleme im Sinne einer Win-Win-Situation zu lösen und zusätzlich das Selbstwertgefühl der oder des Jugendlichen zu stärken (Klein, 2008, S. 44). Klein (2008, S. 45) merkt weiters an, dass das Programm für den Grundschulbereich geeignet sei, da die Kinder in diesem Zeitraum ihre Fähigkeiten zur emotionalen und kognitiven Perspektivenübernahme üben und auch ein überschaubarer sozialer Raum gegeben ist, in dem es leicht möglich

ist, soziale Regeln für den Umgang miteinander aufzustellen und einzuüben. Diese Gegebenheiten sind in einer Förderklasse ebenfalls vorhanden, da durch die häufig vorherrschende kognitive Beeinträchtigung, die Jugendlichen auf dem Entwicklungsstand von Grundschulkindern und durch das Klassenlehrpersonen-System feste Bezugspersonen in der Klasse sind. Bei Konfliktlöseprogrammen unterscheidet man laut Klein (2008, S. 45) zwischen Elite- und Gesamtschülerschafts-Ansatz. Der Elite-Ansatz bildet nur einzelne Schülerinnen und Schüler zu Mediatoren für die gesamte Schule aus, während beim Gesamtschülerschafts-Ansatz alle Schülerinnen und Schüler einer ganzen Klasse bzw. sogar einer ganzen Schule miteinbezogen werden.

Thematisch besteht das Friedensstifter-Programm aus vier Teilen. Der erste Teil setzt sich zusammen aus dem Streitverhalten der Menschen und den daraus folgenden Zielen und Strategien, die im Streitfall angewendet werden. Wie man richtig verhandelt, lernen die Jugendlichen im zweiten Teil dieses Programms. Ohne eine gewisse Ruhe kann nicht verhandelt werden, deshalb geht es im dritten Teil des Trainings um Strategien und Verhaltensweisen, um besser mit den Gefühlen Ärger und Wut umgehen zu können. Der vierte Bereich beschäftigt sich mit der Vermittlung von Mediationskenntnissen, also wie die Jugendlichen anderen Jugendlichen beim Verhandeln helfen können. In 13 Unterrichtseinheiten lernen so die Schülerinnen und Schüler, wie in einem Streitfall richtig umgegangen wird (Klein, 2008, S. 69).

4.3. WiSK – Ein ganzheitliches Schulprogramm zur Förderung sozialer Kompetenz und Prävention aggressiven Verhaltens

Das WiSK-Programm unterstützt die Schule dabei, frei von aggressivem und gewalttätigem Verhalten zu werden. Es verfolgt das große Ziel die sozialen und interkulturellen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler zu stärken und somit aggressives Verhalten zu reduzieren. Es wurde als Schulentwicklungsprojekt konzipiert und handelt auf der Schul-

, Klassen- und Individualebene (Strohmeier, Schiller, Stefanek, Hoffmann & Spiel, 2012, S. 390f). Um effektiv arbeiten zu können, werden eine zertifizierte WiSK-Begleiterin oder ein zertifizierter WiSK-Begleiter (bspw. Psychologin oder Psychologe, Mitarbeiterin oder Mitarbeiter einer pädagogischen Hochschule..., die/der einen einjährigen WiSK-Lehrgang besucht hat), die Schulleitung, das WiSK-Schulteam und die WiSK-Klassenlehrerinnen und -Klassenlehrer benötigt. Das Schulteam setzt sich laut Strohmeier et al. (2012, S. 391) aus drei bis fünf Lehrpersonen zusammen, die freiwillig die Verantwortung für die Ausarbeitung von konkreten Maßnahmen auf Schulebene übernehmen, während die Klassenlehrperson für die Umsetzung eines Klassenprojekts in ihrer Klasse verantwortlich ist. Maßnahmen auf der Schulebene bestehen aus pädagogischen Konferenzen zum WiSK-Programm, bei denen ein gemeinsames Begriffsverständnis zum Thema Gewalt und Modelle der Gesprächsführung zur Intervention erarbeitet, sowie Maßnahmen für ein Schuljahr festgelegt werden (Strohmeier et al., 2012, S. 391). Das Klassenprojekt zielt auf die Förderung von Empathie und Perspektivenübernahme, das Bewusstmachen der eigenen Verantwortung und der Erarbeitung von sozial kompetenten Handlungsalternativen in Konfliktsituationen ab. Es besteht aus 13 Einheiten, die in einem Zeitraum von acht bis 13 Wochen während der Unterrichtszeit durchgeführt werden sollen und setzen sich zusammen aus einer Impulsphase, einer Reflexionsphase und einer Aktionsphase. Sechs große Themenbereiche werden in Einzel- und Gruppenübungen während der Impulsphase erarbeitet. Die Reflexionsphase dient dazu, die Inhalte der Impulsphase zu reflektieren und gemeinsam die Aktionsphase zu planen. Ziel hierbei ist es, dass sich alle Schülerinnen und Schüler auf eine gemeinsame, durchführbare und positive Aktion einigen. Die Aktionsphase besteht aus der Durchführung der zuvor geplanten Aktion, welche den Transfer der in der Impulsphase gelernten Kompetenzen in das alltägliche Handeln ermöglichen (Strohmeier et al., 2012, S. 391f). Maßnahmen auf der Individualebene werden bei Anlassfällen durchgeführt, im Zuge dessen bezieht die Lehrpersonen,

einzelne Schülerinnen und Schüler, Eltern und, falls notwendig, auch externe Fachpersonen mit ein und sie bestehen aus Gesprächen mit den jeweiligen Personen. In Gesprächen mit dem Opfer sollen die Erwachsenen Verantwortlichkeit zeigen (sie sind da und helfen), zu den betroffenen Personen soll Vertrauen aufgebaut werden (ernst nehmen) und die oder der Betroffene soll gestärkt werden, damit die Situation(en) bewältigt werden können. Bei einem Gespräch mit der Täterin oder dem Täter muss klargestellt werden, dass dieses Verhalten nicht toleriert wird, die Tat an sich (nicht die Täterin oder der Täter) ist zu missbilligen, eine Tateinsicht soll hergestellt und die Empathie mit dem Opfer soll gefördert werden (Strohmeier et al., 2012, S. 392f). Strohmeier et al. (2012, S. 393) führen weiters an, wie wichtig es ist, die Beteiligten auf die Tat anzusprechen, die Ernsthaftigkeit aufzuzeigen sowie Möglichkeiten zu erarbeiten, wie man in Vorfälle mit aggressivem oder gewalttätigem Verhalten eingreifen bzw. sie verhindern kann.

4.4. ProDeMa

2002 entwickelte der Psychologe Ralf Wesuls gemeinsam mit Thomas Heinzmann und Ludger Brinker das Konzept Professionelles Deeskalationsmanagement ProDeMa. Im Jahre 2006 gründete er das namensgleiche Institut mit dem Ziel, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus dem Gesundheits-, Bildungs- und Sozialwesen ein professionelles Handeln im Umgang mit Aggression und Gewalt zu vermitteln (Institut ProDeMa, o.J.). In ihrem Stufenmodell unterscheiden sie sieben verschiedene Stufen, die auf unterschiedlichen Ebenen stattfinden, sei es bei der Verhinderung der Entstehung von Aggression, in einem beruhigenden Gespräch mit einer oder einem angespannten Jugendlichen oder bei einer humanen und patientenschonenden Fixierung. Jede der Stufen ist ein unverzichtbarer Baustein für einen optimalen Umgang mit Aggression in einer Institution (Wesuls, Heinzmann & Brinker, 2008, S. 19).

Deeskalationsstufe 1: Verhinderung (Verminderung) der Entstehung von Gewalt und Aggressionen

Wenn eine Jugendliche oder ein Jugendlicher Gewalt, Frustration, Autonomieverlust oder verhinderte Bedürfnisbefriedigung erlebt, so zeigt sie/er dies oft durch herausfordernde Verhaltensweisen. Insbesondere dann, wenn das Denk- oder Sprachvermögen eingeschränkt ist. Kommunikative Verhaltensweisen seitens der/des Jugendlichen werden vom Umfeld häufig als aggressiv bewertet oder angesehen (Institut ProDeMa, o.J.). So hilft es oftmals, Regeln, Anordnungen oder Maßnahmen durch kreative Ideen, Veränderung von Organisation oder Routineabläufe oder durch höhere Handlungs- und Kommunikationskompetenzen zu ersetzen, abzuschwächen oder zu umgehen (Wesuls et al., 2008, S. 21).

Deeskalationsstufe 2: Veränderung der Sichtweisen und Interpretationen herausfordernder, befremdlicher Verhaltensweisen

Die spontane Reaktion einer Lehrperson auf ein aggressives Verhalten hängt davon ab, wie sie diese wahrnimmt, erlebt und interpretiert und welche Einstellungen und Werthaltungen sie dazu in sich trägt. Diese inneren Bewertungsprozesse entscheiden darüber, welches Gefühl angesichts der Aggression entsteht und dieses wiederum beeinflusst das Verhalten der Lehrperson. Die Verhaltensreaktion kann eine negative Gefühlsreaktion bei der oder dem Jugendlichen auslösen, welche/r ihr/sein aggressives Verhalten somit fortsetzen oder sogar steigern wird oder eben (wenn richtig reagiert wird) die Aggression unterbinden. Ein professionelles Verhalten ist durch die Beherrschung und Kontrolle der eigenen Gefühle zu erreichen (Wesuls et al., 2008, S. 22).

Deeskalationsstufe 3: Verständnis der Ursachen und Beweggründe aggressiver Verhaltensweisen

Zeigt eine Jugendliche oder ein Jugendlicher aggressive Verhaltensweisen, so haben diese immer eine Ursache und einen Beweggrund. Diese Ursachen zu kennen und tiefer zu verstehen ist Voraussetzung

dafür, deeskalierend darauf eingehen zu können (Wesuls et al., 2008, S. 24). Weiters unterscheidet man in der Literatur zwischen seelischen, körperlichen und systemischen Ursachen und Beweggründen. Unter seelischen Ursachen versteht man bspw. Ärger und Wut, Angst, Reizüberflutung, Sucht oder innere Verzweiflung. Als körperliche Ursachen werden Reaktionen auf Nebenwirkungen von Medikamenten, Erkrankungen (wie Epilepsie, Autismus-Spektrum-Störung) oder nicht erkannte Schmerzen und deren Ursache. Als systemische Ursache wird oftmals der missglückte Beziehungs- und Mitteilungsversuch gesehen (Institut ProDeMa, o.J.).

Deeskalationsstufe 4: Kommunikative Deeskalationstechniken im direkten Umgang mit hochgespannten Klienten

Beobachtet man die Jugendliche oder den Jugendlichen in der Situation genau, so erkennt man bereits Frühwarnsignale, wie erhöhte Körperspannung, verzerrte Gesichtszüge oder drohende Gesten (Institut ProDeMa, o.J.). Eines der wichtigsten Ziele im Umgang mit einer hochgespannten Person ist es, Angriffe gegen andere Personen zu vermeiden. Deshalb gilt es bereits im Vorfeld einige Sicherheitsaspekte zu berücksichtigen wie z.B. Kollegen informieren, Hände vor dem Körper platzieren, Fluchtmöglichkeiten offen halten, gefährliche Utensilien entfernen (Institut ProDeMa, o.J.). Wesuls et al. (2008, S.34-37) haben 12 Grundregeln der Deeskalation festgelegt, welche aggressives Verhalten verhindern sollen (z.B. an die eigene Sicherheit denken, beruhigen Sie sich selbst oder achten Sie auf Ihre Körpersprache, Mimik, Gestik und Stimme). Wurden die Grundregeln erfolgreich angewendet, so ist eine wichtige Voraussetzung geschaffen, um mit der oder dem Jugendlichen in ein Gespräch zu kommen. Was jetzt besonders wichtig ist, ist die Kommunikations- und Gesprächsführungskompetenz der Lehrperson (Wesuls et al., 2008, S. 37). Das Institut ProDeMa (o.J.) weist weiters darauf hin, eskalierende Fragen wie zum Beispiel Warum?, Wieso? oder

Weshalb? zu vermeiden und umzuformulieren auf Was genau...?, Wie kam es dazu, dass...? oder Was ist passiert, dass...?.

Deeskalationsstufe 5: Patientenschonende Abwehr- und Fluchttechniken

Eine Anwendung körperlicher Abwehrtechniken und die Immobilisation einer oder eines Jugendlichen sollen das letzte Mittel der Gefahrenabwehr sein und dürfen nur angewendet werden, wenn alle anderen Möglichkeiten der Deeskalation ausgeschöpft sind (Wesuls et al., 2008, S. 45). Dafür müssen Handlungskompetenzen aufgebaut werden, um eine Verletzungsgefahr sowohl der oder des Jugendlichen als auch der Lehrperson auf ein Minimum zu reduzieren (ebd.). Um die Interventionstechniken bestmöglich zu erlernen, damit sie in Situationen mit aggressivem Verhalten gezielt eingesetzt werden können, bietet das Institut ProDeMa Trainingsmaßnahmen an.

Deeskalationsstufe 6: Patientenschonende Immobilisations- und Fixierungstechniken

Eine Fixierung die planlos, ohne gegenseitige Absprache und mit nicht geschultem Personal durchgeführt wird, kann zu psychischen und physischen Verletzungen, sowohl bei Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern als auch bei den Jugendlichen führen. Deshalb empfiehlt es sich, eine professionelle Schulung im Umgang mit Immobilisations- und Fixierungssituationen zu besuchen, um ein Höchstmaß an Professionalität, Sicherheit und Verletzungsfreiheit für alle Betroffenen zu gewährleisten. Kommen aggressive Übergriffe häufiger vor, so bietet es sich an, Leitlinien oder Standards zum Ablauf einer fachgerechten Immobilisation/Fixierung zu entwickeln (Wesuls et al., 2008, S. 55).

Deeskalationsstufe 7: Kollegiale Erstbetreuung, Nachbearbeitung von Vorfällen

Erleben Lehrpersonen eine aggressive Situation, so werden sie dadurch traumatisiert und brauchen eine kollegiale Ersthilfe und

Nachsorge, um das Geschehene verarbeiten zu können. Je besser diese organisiert ist, desto mehr werden Posttraumatische Belastungssyn-drome der oder des Betroffenen vermieden. Die Nachbearbeitung hat das Ziel der Tertiärprävention, denn dadurch können alle am Geschehen beteiligte Personen die Beteiligten selbst oder andere Faktoren reflektie-ren, um in Zukunft ähnliche Vorfälle vermeiden zu können (Institut Pro-DeMa, o.J.).

Zur abschließenden und übersichtlichen Darstellung der Pro-gramme/Konzepte wird in Tabelle 3 kurz erwähnt, wie jeweils in den Be-reichen Vorbeugung, Intervention und Nachbearbeitung gearbeitet wird.

Tabelle 4.
Zusammenfassung und Gegenüberstellung der Konzepte

	Vorbeugung	Intervention	Nachbearbei- tung
Faustlos	Üben verschie-dener Situatio-nen in den Be-reichen Empa-thie, Impulskontrolle und Um-gang mit Wut und Ärger	Anwendung von Prob-lemlösestrategien in konkreten Situationen durch die zuvor geüb-ten Beispiele	---
Friedensstif- ter-Training	Die Jugendli-chen werden in 13 Einheiten selbst zu Medi-atoren ausge-bildet und sol-len im Streitfall als Vermittler dienen.	Im Streitfall können die ausgebildeten Mediato-ren einer Klasse zuerst deeskalierend eingrei-fen und anschließend zwischen den streiten-den Parteien als Ver-mittler tätig sein.	---
WiSK	Präventions-konzepte auf Schul- und Klassenebene, Durchführung eines Klassenprojektes, um richtiges Han-deln in akuten Situationen zu trainieren	Training für reale Situa-tionen in der Aktions-phase	Gespräche von Lehrpersonen mit Opfer und Täter – Opfer soll Gehör finden, Tat soll missbilligt werden
ProDeMa	Die Ursachen von aggressi-vem Verhalten sollen verstan-den werden	In Schulungen werden patientenschonende Flucht-, Abwehr- und	Durch kollegiale Erstbetreuung sol-len Personen, die aggressives Ver-halten erlebt haben

	und durch Änderung der täglichen Routinen, Rituale, Gesprächsbasis etc. das Auftreten eben diesem verhindert werden.	Immobilisationstechniken erlernt und gefestigt.	diese besser verarbeiten können, dies kann weiters dazu führen, dass ähnliche Vorfälle in Zukunft vermieden werden können.
--	--	---	--

Bei genauerer Betrachtung von Tabelle 3, lassen sich in einigen Bereichen Gemeinsamkeiten finden. So ist es in den Programmen Faustlos, Friedensstifter-Training und WiSK wichtig, bereits vorab gewisse Situationen und das darauffolgende Verhalten zu trainieren, um im Ernstfall bestmöglich darauf vorbereitet zu sein und adäquat reagieren zu können. ProDeMa beschreibt die Handlungen ähnlich, indem bspw. auf bestimmte Verhaltensweisen verzichtet werden soll, um aggressives Verhalten zu vermeiden. Auch hier gilt, je häufiger ich dies probiere, desto besser gelingt es mir in alltäglichen Situationen. Für Lehrpersonen kann dies also bedeuten, gewisse Situationen vorab zu trainieren, eventuell auch mit Mitschülerinnen und Mitschülern, damit diese in der Akutsituation wissen, wie sie damit umgehen können. Faustlos, das Friedensstifter-Training und auch teilweise WiSK beschäftigen sich im Interventionsbereich hauptsächlich mit der Intervention in schwierigen Situationen durch Mitschülerinnen und Mitschüler, während ProDeMa Schulungen zu Flucht-, Abwehr- und Immobilisationstechniken anbietet. Grund dafür kann sein, dass das Programm an sich nicht nur für Kinder und Jugendliche, sondern auch für Erwachsene ausgelegt wird. Hier ist der Umgang während aggressivem Verhalten in diesem Ausmaß oftmals nicht möglich, da häufig mit körperlichen Attacken gegenüber anderen Personen zu rechnen ist. Die Nachbearbeitung der Situation findet man nur im WiSK-Programm und ProDeMa wieder, hier allerdings auch auf zwei unterschiedlichen Ebenen. Während WiSK auf Gespräche durch Lehrpersonen mit Opfer und Täter setzt, um mögliche weitere Taten zu verhindern und dem Opfer zu helfen, setzt ProDeMa auf kollegiale Erstbetreuung. Während dieser Phase soll dem Opfer geholfen werden, diese zuvor

erlebten traumatischen Ereignisse zu verarbeiten und gleichzeitig durch Aufrollen der Situation verstanden werden, wie reagiert werden kann, damit diese ein nächstes Mal nicht wieder eskaliert. Lehrpersonen sollen also nach einer aggressiven Situation Gespräche führen, um diese gut zu reflektieren, das entstandene Trauma zu verarbeiten und gleichzeitig analysieren, wie in Zukunft aggressives Verhalten verhindert werden kann.

5. Forschungsmethode

Die Vorgehensweise bei dieser empirischen Untersuchung wird im folgenden Kapitel dargestellt. Dazu wird zu Beginn das Leitfadeninterview als Erhebungsinstrument und die damit untersuchte Stichprobe erläutert. Darauffolgend wird das Auswertungsverfahren der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) aus Gründen der Nachvollziehbarkeit und Reproduzierbarkeit beschrieben.

5.1. Erhebungsinstrument

Wie bereits angeführt, werden die Interviews mittels Leitfadeninterview durchgeführt. Dieses zählt zu den halbstrukturierten Interviews, da durch den Leitfaden grob vorgegeben ist, welche Fragen die Interviewenden den Befragten in welcher Reihenfolge stellen. Im Gegensatz zu den vollstrukturierten Interviews, sind hier mehrere Optionen offen. Die Interviewenden können bspw. spontan vom Leitfaden abweichen oder Fragen im Wortlaut dem Gegenüber anpassen (Döring & Bortz, 2016, S. 372). Der Leitfaden setzen sich meist aus acht bis 15 Fragen zusammen und diese können bzw. sollen von den Befragenden passend zur Situation und zum Gegenüber formuliert werden. Döring und Bortz (2016, S. 372) beschreiben weiters, dass der Leitfaden in Probeinterviews zuvor überprüft und anschließend bei Bedarf überarbeitet wird. Zu Beginn des Interviews werden meist biografische Grundinformationen erfragt, damit sich die interviewende Person ein Bild vom Gegenüber machen kann. Anschließend finden sich allgemeine Fragen zum Untersuchungsthema wieder, welche im Verlauf des Interviews durch detaillierte Fragen ergänzt werden. Am Ende des Interviews stellt die/der Interviewende gegebenenfalls noch heikle oder intime Fragen, für die bereits ein gewisses Vertrauen zwischen beiden Parteien vorhanden sein soll (ebd.). Laut Helfferich (2011, S. 180-185) ist es wichtig, das Grundprinzip der Offenheit zu wahren und dennoch die für das Forschungsinteresse notwendige Strukturierung durch das Anwenden der ‚SPSS der Leitfadenerstellung‘ vorzugeben. SPSS setzt sich zusammen aus den vier Schritten

Sammeln (Sammeln aller Fragen, die im Zusammenhang mit dem Forschungsgegenstand von Interesse sind), **Prüfen** (Bearbeitung der Liste, reduzieren und strukturieren der Fragen), **Sortieren** (Sortieren der verbleibenden Fragen) und **Subsummieren** (Finden einer einzigen, möglichst einfachen Erzählaufforderung) (ebd.).

Der verwendete Interviewleitfaden findet sich im Anhang wieder, gemeinsam mit Verweisen zu den jeweiligen Kapiteln des Theorieteiles, um gegebenenfalls nachlesen zu können.

5.2. Stichprobenbeschreibung

Die Stichprobe der Forschung besteht aus sechs Lehrpersonen, welche allesamt weiblich sind und in Förderklassen an einer Sonderschule unterrichten. Zum Schutz der Anonymität der Lehrpersonen und der Schülerinnen und Schülern wird die Schule nicht genannt. Da die Forschungsfrage auf den Umgang mit Schülerinnen und Schülern im Alter der Sekundarstufe 1 abzielt, wurde sichergestellt, dass die Interviewten bereits eine oder mehrere Klassen in diesem Altersbereich unterrichtet haben. Um einen möglichst breitgefächerten Eindruck zu bekommen, wurden Lehrerinnen verschiedenen Alters (31 bis 58 Jahre) und unterschiedlicher Erfahrung im Förderklassenbereich (vier Monate bis 19 Jahre) ausgewählt. Da der Hauptfokus auf dem Umgang mit aggressivem Verhalten und nicht dem Fachunterricht liegt, wurden sowohl Klassenlehrerinnen als auch Teamlehrerinnen sowie eine Religionspädagogin interviewt.

IP_1: Das erste Interview wurde mit einer Teamlehrerin geführt, welche 45 Jahre alt ist, seit 25 Jahren unterrichtet und davon 18 Jahre in einer Förderklasse steht. Aktuell begleitet sie eine Klasse mit Schulanfängerinnen und Schulanfängern, hatte davor jahrelang Schülerinnen und Schüler im Altersbereich der Sekundarstufe 1.

IP_2: Interviewpartnerin 2 ist 58 Jahre alt, unterrichtet seit 15 Jahren und die gesamte Zeitspanne davon auch in Förderklassen. Als Religionspädagogin ist sie in fast allen Förderklassen der Schule eingesetzt

und hat somit auch aktuell oft mit Schülerinnen und Schüler im Altersbereich der Sekundarstufe 1 zu tun.

IP_3: Das dritte Interview wurde mit einer Klassenlehrerin im Alter von 37 Jahren geführt. Sie unterrichtet seit sieben Jahren, wobei sie seit 2018 in Förderklassen ist. Aktuell hat sie eine Förderklasse mit Schülern ab der neunten Schulstufe.

IP_4: Interview 4 wurde mit einer 57-jährigen Teamlehrerin geführt, welche 34 Jahren im Schuldienst ist und seit 19 Jahren in Förderklassen unterrichtet. Aktuell unterrichtet sie Schülerinnen und Schüler im Bereich der Sekundarstufe 1.

IP_5: Interviewpartnerin 5 ist 31 Jahre alt, unterrichtet aktuell das achte Schuljahr und ist seit vier Monaten als Teamlehrerin in einer Förderklasse. Zuvor war sie jahrelang als Sonderschullehrerin einer I-Klasse an einer Brennpunktschule in Wien. In ihrer jetzigen Klasse unterrichtet sie Schüler der Sekundarstufe 1.

IP_6: Das sechste und letzte Interview wurde mit einer 42-jährigen Klassenlehrerin geführt, welche seit 15 Jahren unterrichtet. In Förderklassen ist sie seit 13 Jahren eingesetzt. In diesem Schuljahr hat sie eine Klasse mit Schulanfängerinnen und Schulanfängern, in der Vergangenheit hatte sie schon mehrmals Förderklassen im Bereich der Sekundarstufe 1.

5.3. Durchführung

Der theoretische Teil der Masterarbeit wurde Mitte Oktober 2022 fertiggestellt, weshalb nach Absprache mit der Betreuerin, Anfang November damit begonnen wurde, Kategorien und Interviewfragen anhand der zuvor erarbeiteten Theorie zu bilden.

Anschließend wurde persönlich oder via Telefon der Kontakt zu den Lehrpersonen aufgenommen und individuelle Interviewtermine vereinbart. Alle Interviews wurden auf Wunsch der Lehrpersonen persönlich nach Unterrichtsende im Zeitraum von 1. bis 20. Dezember 2022 durchgeführt. Aufgrund der Zeitspannen zwischen den einzelnen Interviews

konnten diese noch am selben bzw. am nächsten Tag transkribiert werden. Durch die Aufnahme mittels Smartphone konnte sichergestellt werden, dass die Übertragung in das verwendete Transkriptionsprogramm kein Problem darstellt. Die Interviews hatten eine Dauer von neun bis 28 Minuten, da allerdings alle wichtigen Fragen beantwortet wurden und ein Mehrwert für diese Arbeit daraus entstand, konnten sämtliche geführten Interviews in die Auswertung miteinbezogen werden. Unmittelbar vor dem Führen der Interviews wurde die Erlaubnis der Interviewpartnerinnen eingeholt das Interview aufzuzeichnen um es anschließend transkribieren zu können. Damit die Anonymität der Lehrerinnen gewährleistet wird, wurden die Kürzel IP_1 bis IP_6 vergeben. Schülernamen oder Namen von anderen Lehrpersonen wurden durch Buchstaben des Alphabets ersetzt.

5.4. Auswertungsverfahren

Die Interviews wurden nach der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewertet. Das Ziel der Inhaltsanalyse besteht aus der Analyse von Material, das aus einer beliebigen Art von Kommunikation stammt (Mayring, 2022, S. 11). Mayring (2022, S. 12f) beschreibt sechs Punkte, welche die sozialwissenschaftliche Inhaltsanalyse so besonders macht. Sie hat zuallererst die Kommunikation zum Gegenstand, also die Übertragung von Symbolen. Die Inhaltsanalyse an sich arbeitet mit Texten, Bildern, Noten und symbolischem Material. Es bedeutet also, dass die Kommunikation in irgendeiner Form protokolliert wurde und vorliegt. Sie will systematisch vorgehen und damit grenzt sie sich gegen einen Großteil der hermeneutischen Verfahren ab. Das systematische Vorgehen zeigt sich vor allem darin, dass die Analyse nach expliziten Regeln abläuft. Diese Regelgeleitetheit ermöglicht es, dass auch andere Personen eben diese verstehen, nachvollziehen und überprüfen können. Weiters geht sie theoriegeleitet vor, die Ergebnisse werden also vom jeweiligen Theoried Hintergrund ausgehend interpretiert. Es bedeutet auch, dass an den Erfahrungen anderer mit dem zu untersuchenden Gegenstand

angeknüpft wird. Zuletzt sieht sich die Inhaltsanalyse als Teil des Kommunikationsprozesses, denn sie will durch Aussagen über das zu analysierende Material Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zielen (ebd.).

Da die Inhaltsanalyse eine Auswertungsmethode ist, hat sie es laut Mayring (2022, S. 53) bereits mit fertigem sprachlichem Material zu tun. In drei Analyseschritten wird begutachtet, was ausgehend vom vorhandenen Material interpretierbar ist. Begonnen wird mit der Festlegung des Materials. Dazu wird genau definiert, welches davon der Analyse zugrunde liegen soll (Corpus) und dieses soll nur unter bestimmten Notwendigkeiten verändert werden. Bei dieser Masterarbeit handelt es sich dabei um sechs Interviews mit Lehrpersonen aus Förderklassen. Anschließend kommt es zur Analyse der Entstehungssituation, wo genau beschrieben werden muss, von wem und unter welchen Bedingungen das Material produziert wurde (Mayring, 2022, S. 53f). Dieser Schritt kann in den Kapiteln 5.2. und 5.3. nachgelesen werden. Zum Schluss muss beschrieben werden, in welcher Form das Material vorliegt, meist benötigt die Inhaltsanalyse einen niedergeschriebenen Text als Grundlage (Transkript). Dieser Schritt wird auch als formale Charakteristika des Materials bezeichnet (Mayring, 2022, S. 54). Die Interviews wurden mit dem Programm f4 und in Anlehnung an die Transkriptionsregeln von Dresing und Pehl (2018, S. 21f) sorgfältig transkribiert. Weiters merkt Mayring (2022, S. 54) an, dass für ein Transkript verschiedene Modelle vorhanden sind, welche das Urmaterial bereits erheblich verändern können, weshalb die Protokollierungsregeln genau festgelegt sein müssen.

Ist nun das Ausgangsmaterial beschrieben, so ist die Frage nach der Interpretation die Nächste. Hier merkt Mayring (2022, S. 57) an, dass ein Text nicht einfach so interpretiert werden kann, somit lässt sich die Bestimmung der Fragestellung in zwei Schritte untergliedern. Zuerst muss man die Richtung der Analyse bestimmen, denn die Aussagen können in verschiedene Richtungen streuen. Unterschieden werden bspw. der Gegenstand, der emotionale Zustand und die Intention des

Kommunikators, der soziokulturelle Hintergrund oder Wirkungen beim Publikum. Analysiert wird der Umgang von Lehrpersonen in Förderklassen mit aggressivem Verhalten. Anschließend gibt es eine theoriegeleitete Differenzierung der Fragestellung. Dafür muss die Fragestellung der Analyse zuvor geklärt, die Theorie an die bisherige Forschung angebunden und die Unterfragestellungen differenziert werden. (Mayring, 2022, S. 57ff).

Um keine wichtigen Ergebnisse zu übersehen, werden die Interviews mittels einer Parallelförmigkeit analysiert. Mayring (2022, S. 107) beschreibt, dass hierbei das Material mit deduktiv abgeleiteten Kategorien entlang eines Kodierleitfadens bearbeitet wird und wenn ein theoretisch wichtiger Aspekt auftaucht, wird auf induktivem Weg das Kategoriensystem um diesen Aspekt erweitert. Hierzu werden eine Kategoriendefinition und ein Abstraktionsniveau benötigt und anschließend sind die Definition, ein Ankerbeispiel und gegebenenfalls auch die Kodierregeln für die neue Kategorie nachzuliefern (ebd.).

Weiters wird beschrieben, dass, um die Präzision der Inhaltsanalyse zu erhöhen, Analyseeinheiten festgelegt werden. Die Kodiereinheit beschreibt, welches der kleinste Bestandteil ist, der in einer Kategorie ausgewertet werden darf, während die Kontexteinheit den größten Bestandteil darstellt. Zu guter Letzt findet sich noch die Auswertungseinheit, die festlegt, welche Textteile nacheinander ausgewertet werden (Mayring, 2022, S. 60).

Konkret wurde für diese Masterarbeit ein Kategoriensystem, welches auf dem Interviewleitfaden aufbaut, abgeleitet. Durch die verwendete Parallelförmigkeit wurde neben den deduktiv vorab gebildeten Kategorien auch eine davon induktiv gebildet. Anschließend kam es zur Beschreibung der einzelnen Kategorien. Falls diese bereits im Theorieteil definiert wurden, entstand neben einer kurzen Definition der Unterkategorie ein Verweis auf das jeweilige Kapitel. Um die Interviewsegmente den richtigen Kategorien zuordnen zu können, wurde je ein Ankerbeispiel festgelegt. Das Kategoriensystem entstand aufgrund der besseren

Übersichtlichkeit in Excel, wo auch die Einordnung der jeweiligen Interviews stattfand. Für interessierte Leserinnen und Leser befinden sich das Kategoriensystem sowie die Transkriptionsregeln im Anhang dieser Arbeit.

6. Ergebnisdarstellung

Kapitel 6 stellt die aus der empirischen Forschung gewonnenen Ergebnisse dar. Für die bessere Zuordenbarkeit der jeweiligen Resultate, wurden drei Hauptkategorien mit insgesamt 14 Unterkategorien ermittelt. Die Hauptzahl der Unterkategorien (13) wurde deduktiv durch die Interviewfragen erstellt, eine Unterkategorie wurde nach dem Führen und Transkribieren aufgrund ihrer Wichtigkeit und Häufigkeit induktiv hinzugefügt. Folgende drei Hauptkategorien wurden gebildet:

- K1: Verständnis von Aggression
- K2: Aggression und Beeinträchtigung
- K3: Umgang mit Aggression in der Förderklasse

Die drei Hauptkategorien werden im folgenden Kapitel näher erläutert und relevante Textpassagen aus den Interviews werden zur Verdeutlichung der Resultate hinzugefügt.

6.1. K1: Verständnis von Aggression

Definition von Aggression

Lehrpersonen definieren Aggression in verschiedenster Art und Weise, alle gemein haben sie allerdings die Ansicht, dass aggressives Verhalten in körperlicher und verbaler Form auftreten kann.

[.] Aggressionen gibt es für mich jetzt mal in körperlicher Art und Weise, aber auch genauso in verbaler [.] Weise. (IP_4; Z. 27-28)

[..] hm [...] Ein Gefühl von Bedrohung, sei es jetzt körperliche/ in körperlicher Form oder auch in verbaler Form, ahm, genau, aber es ist [.] ja eher noch/ vielleicht für mich so die Vorstufe, also eher das bedroht fühlen, also (I: mhm) dass dann gleich was passieren könnte, also dass das in Gewalt ausarten würde. (IP_3; Z. 35-38)

Aggressives Verhalten wird weiters als in den unterschiedlichsten Situationen auftauchend beschrieben und als Verhalten, das in der Klasse als störend empfunden wird (IP_6, Z. 33-38). IP_5 (Z. 23-24) beschreibt, dass für sie Aggression nicht immer schlecht ist, da es eine gewisse Grundaggressivität im Leben braucht, um voranzukommen. Sie führt weiters aus, dass es für sie auch eine passive Aggression gibt, die zwar darauf abzielt, andere Personen zu schädigen allerdings ohne, dass es eine dritte Person bemerkt sowie ‚kalte‘ Aggression, die darauf ausgerichtet ist, gezielt jemanden zu verletzen (IP_5, Z. 26-30; 35-39).

Formen von Aggression

Die Lehrpersonen wurden darüber befragt, welche Formen von aggressivem Verhalten sie bereits in ihren Dienstzeiten erlebt haben. Die Antworten fielen sehr eindeutig aus: verbale, physische und psychische Aggression. Die Aggressionen richteten sich laut Aussagen (IP_1, Z. 42-43; IP_2, Z. 281-283) nicht nur gegen die Lehrpersonen oder Schulasistentinnen und Schulasistenten, sondern auch gegenüber Mitschülerinnen und Mitschüler und die Person selbst. Auf die Frage, ob sie konkrete Beispiele hätten, antworteten die Lehrerinnen mit folgenden Formen: kratzen, spucken, zuschlagen, beißen, an den Haaren reißen und sich darin ‚verfangen‘, Beleidigungen, Beschimpfungen, Werfen von Gegenständen (bspw. Tische und Sessel), mit den Füßen gezielt gegen Personen treten, lautes schreien oder Löcher in die Türen schlagen (IP_2, Z. 89; Z. 281-283; IP_3, Z. 55-57; IP_4, Z. 40-42; IP_5, Z. 85-86, IP_6, Z. 229-231).

Viele verschiedene. Also verbale ganz unterschiedliche Schweregrade, wenn man so sagen will (I: mhm) und bei körperlichen Attacken habe ich leider auch schon einiges erlebt in den letzten Jahren, also auch gebissen werden und getreten werden. (IP_4; Z. 40-42)

IP_2 erzählt auf die Frage, welche Formen ihr bereits in ihrer Schullaufbahn begegnet sind, ein sehr prägendes Erlebnis in ihrem ersten Dienstjahr:

...der Schüler hat so ein Büschel Haare [zeigt mit Ringfinger und Daumen ein Loch im Durchmesser von ca. 3cm] ausgerissen und ich habe sicher fünf Wochen nur Kopfweg gehabt. (IP_2, Z. 66-68)

Unterschied Aggression und Gewalt

Lediglich für eine Lehrperson sind Aggression und Gewalt synonym zu verwenden, bei den restlichen fünf Lehrerinnen gibt es dafür unterschiedliche Ansichten über die Differenzen beider Begriffe.

Für zwei Lehrpersonen ist Gewalt der Akt an sich, sei er verbal oder physisch und aggressives Verhalten ist das Aufbauschen oder Anbahnen zuvor (IP_3, Z. 120-125; IP_4, Z. 68-71). Auch die Ansicht, dass bei Gewalt das Ziel verfolgt wird, jemanden gezielt mit diesem Verhalten zu schädigen, wird von zwei Lehrerinnen (IP_1, Z. 65-69) geteilt.

Nein, das ist für mich nicht eines, ich glaube einfach, dass [...] ahm [...] wenn das/ die Skala an Aggressionspotential zu hoch wird, ahm, dass dann in Gewalt resultiert, weil du das Ziel verfolgst, du willst mit dem Verhalten ja jemanden schädigen. (IP_5, Z. 155-157)

IP_6 (Z. 110-116) sieht in einem Gewaltakt zwar immer eine Aggression, in welcher Art und Weise auch immer, tritt allerdings ein aggressives Verhalten auf, so muss dies nicht immer Gewalt sein. Ihrer Ansicht nach werden hierbei nicht immer Personen geschädigt, welche bei der Ausübung von Gewalt geschädigt worden wären.

Zusammenfassend lässt sich für diese Kategorie festhalten, dass Lehrpersonen unterschiedliche Definitionen von Aggression haben. Während es für die einen eine Bedrohung ist, bevor etwas passiert, sehen es andere erst als Aggression, wenn bereits eine körperliche Attacke

stattfindet. Den Interviewten sind bereits viele unterschiedliche Formen von verbaler und körperlicher Aggression begegnet. Weiters ist festzustellen, dass Lehrpersonen Gewalt und Aggression unterscheiden, allerdings findet man auch in diesem Bereich verschiedene Ansichten.

6.2. K2: Aggression und Beeinträchtigung

Gründe für Aggression in der Förderklasse

Ein häufig genannter Grund bzw. bei den meisten Lehrpersonen der Hauptgrund für das Auftreten von Aggression in Förderklassen ist die fehlende Kommunikationsmöglichkeit und Sprache von Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf, denn dadurch fühlen sie sich nicht verstanden, was in einigen Situationen zu Eskalationen führt.

Ich glaube ein ganz großer Grund in meiner Klasse war oft, dass sich Kinder nicht verstanden fühlen, [.] wenn sie einfach nicht sprechen können, also nonverbale Kinder, die sich nicht mitteilen können, [.] werden schneller aggressiv als sprechende Kinder, so habe ich es erlebt. (IP_1, Z. 48-51)

Das ist ja eigentlich der Hauptgrund zur Eskalation, weil/ weil sie nicht kommunizieren können. Ich sage immer [..] wann ich ein Bedürfnis mitteilen möchte und mir würde jemand den Mund zukleben und die Hände zusammenbinden und die Füße zusammenbinden, so wird es manchen Kindern gehen, wie kann/ kann ich mich nicht mitteilen. (I: Ja) [...] und dann würde ich irgendwann einmal ausrasten, wann ich 20-mal jemandem mitteilen möchte, ich habe Durst [..] und der versteht mich nicht. (IP_2, Z. 383-389)

Einige Lehrpersonen (IP_1, Z. 66-67; IP_3, Z. 75-81; IP_4, Z. 48-53; IP_6, Z. 94-97) sehen auch fehlende Aufmerksamkeit als einen

Grund, warum aggressives Verhalten in einer Förderklasse auftritt, genauso wie innere Unruhe, Langeweile, schlechte Laune oder eine fehlende Impulskontrolle. Auch Über- oder Unterforderung der Jugendlichen wird als Möglichkeit gesehen, warum eine Situation eskaliert. Neben persönlichem Unwohlsein oder unerkannten Schmerzen sind auch eine unpassende Umgebung, wie zu laute Mitschülerinnen und Mitschüler oder störende Nebengeräusche, ein weiterer Grund. Aus Sicht der Lehrpersonen haben Kinder und Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf durch ihre Beeinträchtigung und den daraus resultierenden Entwicklungsrückstand sowie die rückständige psychische und emotionale Entwicklung eine erhöhte Wahrscheinlichkeit Aggression zu zeigen. Als weitere Gründe werden auch drohende Konsequenzen, kopieren von Verhaltensweisen der Mitschülerinnen oder Mitschüler, ausprobieren verschiedener Verhaltensmuster oder die Aufforderung etwas zu unterlassen gesehen. Die unterschiedlichen Eigenheiten der verschiedenen Kinder mit erhöhtem Förderbedarf stellen ebenfalls ein erhöhtes Eskalationsrisiko dar (IP_2, Z. 97-102; IP_4, Z. 60-63; IP_6, Z. 90-94).

IP_6 erzählt ebenfalls, dass es in einigen Fällen auch nicht eruierbar war, warum aggressives Verhalten aufgetreten ist.

...aber wir haben schon sehr oft Kinder trotzdem auch gehabt, wo man das nicht weiß (I: ja) und wo es oft ganz unterschiedlich ist und wo man oft gar nicht weiß, warum das jetzt so ist. (IP_6, Z. 58-60)

Unterschied im Umgang mit Aggression in der Förderklasse und Sekundarstufe 1

Auch in Bezug auf den Unterschied von Aggression in einer Förderklasse und in der Sekundarstufe 1 oder Volksschule waren die Interviewpersonen der Meinung, dass diese in Förderklassen öfter auftaucht.

Ahm, also zu Beginn war ich der Meinung, als Lehrerin in einer Förderklasse muss man einfach gewisse Dinge aushalten (I: mhm), das gehört irgendwie zum Job dazu. (IP_3, Z. 200-202)

Die hohe Toleranz der Lehrpersonen in Förderklassen gegenüber aggressivem Verhalten wurde auch häufig thematisiert, ebenso wie die Häufung von Kindern mit aggressivem Verhalten in eben diesen Klassen (IP_1, Z. 78-80; IP_2, Z. 154-158; IP_3, Z. 145-150; IP_5, Z. 190). Es wird bereits als Normalität bzw. Alltag gesehen, dass bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf Aggression auftritt.

Mhm, ja, ich glaube, dass wir viel viel mehr tolerieren und die Form von Aggressivität, die es bei uns in der Schule gibt, gibt es glaube ich in einer Mittelschule kaum, [...] selten [...], würde sicher nicht toleriert werden. (IP_1, Z. 78-80)

Ein wichtiger Punkt im Umgang sind die Raum- oder Personenwechsel beim Auftreten von aggressivem Verhalten, was häufig nur in der Förderklasse möglich ist. Auch die Ausbildungen und Fortbildungen zu diesem Thema sind laut Interviewpartnerinnen eher im Bereich der Förderklassen zu finden (IP_4, Z. 80-84; IP_5, Z. 174-175; IP_6, Z. 127-132).

Laut den Lehrerinnen (IP_2, Z. 154-158; IP_3, Z. 150-156; IP_5, Z. 143-147) ist eine große Unterscheidung auch in den Suspendierungen zu sehen. Während aggressives Verhalten im Bereich der Sekundarstufe 1 sehr schnell zu einer Suspendierung der Schülerin oder des Schülers führt, kommt dies in einer Förderklasse kaum bis sehr selten vor. Aufgrund der Normalität von Aggression und der hohen Toleranzgrenze der Lehrpersonen ist eine Suspendierung der letzte Ausweg in solchen Situationen.

...und wie lange sind Suspendierungen und für ein beeinträchtigtes Kind ist eine Suspendierung kein/ nicht greifbar, der kommt dann genauso aggressiv, wie er gegangen ist. (I: mhm) Es verändert sich ja durch eine Suspendierung nichts. (IP_2, S. 166-168)

Als ein weiterer Unterschied wird die Aggressionsart gesehen, da in einer Volksschul- und Sekundarstufenklasse das aggressive Verhalten eher gegen die Mitschülerinnen und Mitschüler gerichtet und häufig verbal-aggressiv ist, also bspw. Beleidigungen und Pöbeleien (IP_1, Z. 56-60; IP_3, Z. 95-102).

Beeinträchtigungen und das Auftreten von Aggression

Fünf der sechs Interviewpartnerinnen (IP_2, Z. 111-112; IP_3, Z. 240-245; IP_4, 58, IP_5, Z. 199-203, IP_6, Z. 73-75) sehen einen Zusammenhang zwischen dem Auftreten von aggressivem Verhalten und verschiedenen Beeinträchtigungen, da bei manchen Fällen ein aggressives Verhalten zum Diagnosebild gehört und es dabei hilft, Verständnis für gewisse Verhaltensmuster aufzubringen. Weiters wird die fehlende Kognition als Anzeichen für erhöhtes Aggressionspotential gesehen.

Wenn ein Kind keine aggressiven Verhaltensweisen hat, dann lese ich nicht unbedingt so viel. (I: mhm), Es gibt schon Kinder, so wie z.B. Prader-Willi, (I: mhm) da habe ich mich sehr intensiv eingelesen, weil mir das, ahm, Beeinträchtigungsbild auch nicht geläufig war (I: mhm) und da lese ich mich dann schon intensiv ein. (IP_4, Z. 176-179)

Lehrpersonen in Förderklassen müssen sich laut IP_6 (Z. 127-132) jeden Tag mit unterschiedlichsten Beeinträchtigungen auseinandersetzen, dafür machen sie Kurse zu allen Themen und sind spezialisiert darauf.

Klassensituation in Förderklassen

Die Interviewten waren sich alle einig, dass es sehr wichtig und gut ist, als Team in einer Förderklasse zu unterrichten. Das Teamteaching hilft bei einem aggressiven Verhalten dabei, den Fremdschutz zu realisieren und selbst jemandem aus dem Team zur Hilfe zu eilen, wenn eine

Eskalation entsteht. Auch ein Gefühl von Machtlosigkeit wird beschrieben, vor allem wenn die Schülerinnen und Schüler körperlich überlegen sind. Dies kann ohne fehlendes Klassenteam irgendwann zu Ängsten gegenüber der oder dem betroffenen Jugendlichen führen (IP_1, Z. 193-195; IP_2, Z. 439-441; IP_3, Z. 269-273; IP_5, Z. 363-364; IP_6, Z. 286-287).

IP_4 (Z. 234-241) empfindet den Unterricht als Team sehr positiv, da sie sich gemeinsam mit anderen Erwachsenen sicherer fühlt. Man ist nicht alleine verantwortlich für eine rechtzeitige oder richtige Reaktion, wenn aggressives Verhalten auftritt. Es findet eine gegenseitige Unterstützung statt und gibt es eine Eskalation, so hat man eine weitere Person in der unmittelbaren Umgebung mit anderen Zugängen, die dabei helfen kann, die Situation zu deeskalieren.

Nur gemeinsam mit anderen Erwachsenen im Raum ist es möglich, den Aggressor selbst aus der Situation zu nehmen und so das Verhalten beenden zu können. IP_6 unterstreicht die Wichtigkeit des Teamteachings in einer Förderklasse mit folgender Aussage:

Wenn man so ein Kind hat in der Klasse, dann ist es glaube ich schon ganz wichtig, dass man/ dass es im Team passt (I: mhm), dass ich mich da absprechen kann, auch vielleicht ohne Worte, ist das ganz oft wichtig, dass man mit Blickkontakt [...] vielleicht einen Personenwechsel macht (I: mhm), dass das aggressive Verhalten dann durch das aufhört (I: mhm), das war eigentlich schon häufig so. (IP_6, Z. 48-53)

Kategorie 2 „Aggression und Beeinträchtigung“ beschreibt zu Beginn die Gründe, warum aggressives Verhalten in einer Förderklasse entsteht. Hier sind sich die Lehrpersonen einig, dass es aufgrund der fehlenden Sprach- und Kommunikationsmöglichkeiten der Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf zu Eskalationen kommt. Auch sind die

Interviewpartnerinnen der Meinung, dass Aggression in Förderklassen häufiger zu finden ist, als in anderen Schultypen, da es einige Diagnosen gibt, die Aggression als Teil des Beeinträchtigungsbildes inkludieren. Um gut mit aggressivem Verhalten von Kindern und Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf umgehen zu können, ist das aktuell bereits vorherrschende Teamteaching für alle Befragten unumgänglich.

K3: Umgang mit Aggression in der Förderklasse

Aggression im Unterricht

Jede der interviewten Lehrerinnen wurde bereits mit aggressivem Verhalten von Schülerinnen und Schülern in der Förderklasse konfrontiert. Zwei Lehrpersonen (IP_2, Z. 45; IP_3, Z. 49-50) haben täglich Eskalationen in ihren Klassen und eine Person (IP_5, Z. 56-57), welche zuvor als Sonderschullehrerin in einer I-Klasse unterrichtet hat, bezeichnet ihr aktuelles Empfinden von aggressivem Verhalten als ganz neue Form von Aggression, da diese viel intensiver ist als in den letzten Jahren. Für IP_2 (Z. 466-467) nimmt aggressives Verhalten in der Schule, in der sie unterrichtet, von Jahr zu Jahr zu. Eine Lehrerin bemerkt, dass Aggression im Unterricht von Jahr zu Jahr verschieden ist. Hat man allerdings aggressive Kinder in der Klasse, so erlebt man aggressives Verhalten jeden Tag (IP_6, Z. 43-48).

Jetzt muss ich sagen, gottseidank eigentlich kaum, in den vergangenen Jahren war es teils sehr schwierig, weil doch Schüler dabei waren, die immer wieder [...] auf verschiedenste Art und Weise aggressiv reagiert haben. (IP_4, Z. 33-35)

Primärprävention

Die Meinungen über die Frage, ob aggressives Verhalten vermieden werden kann, waren zweigeteilt: 50% waren der Meinung ‚Ja‘, 50% der Meinung ‚Nein‘.

Strategien, um Aggression zu vermeiden sind beispielsweise Ruhe und Struktur im Schulalltag oder das eigene Tun stets zu reflektieren und sich im Team abzusprechen. Auch ist die Beziehungsarbeit mit den Jugendlichen sehr wichtig, denn kennt die Lehrperson die Schülerin oder den Schüler gut genug, merkt sie vielleicht bereits im Vorfeld, dass eine Situation kippen könnte und so kann eine Eskalation, bspw. durch das Angebot von Aufgaben, vermieden werden. Die Möglichkeit des Raumwechsels bietet sich laut einer Interviewpartnerin auch an, wenn eine Jugendliche oder ein Jugendlicher unruhig wird (IP_2, Z. 211-214; Z. 220-221; Z. 239-242; IP_6, Z. 138-141).

[.] Die Arbeit im Vorfeld ist für mich sowieso ganz was Entscheidendes, weil ich glaube, dass man durch die Gestaltung von einem guten Umfeld für das Kind, für den Schüler ahm sehr viele Aggression eben vermeiden kann, durch die vorhergehende Arbeit schon. (IP_4, Z. 89-92)

Da die fehlende Sprache/Kommunikationsmöglichkeit ein Hauptgrund für Eskalationen darstellt, empfindet es IP_5 (Z. 208-213; Z. 320-322) als sehr wichtig, immer wieder bei den Jugendlichen nachzufragen, was sie möchten, um so Aggressionen zu vermeiden. Sie merkt auch weiters an, dass es bei kognitiv leistungsstärkeren Schülerinnen und Schülern durchaus auch sinnvoll ist, gemeinsam mit ihnen präventiv Strategien zu entwickeln, wie sie umgehen können bzw. was sie tun können, wenn aggressives Verhalten auftaucht, um sich selbst gut regulieren zu können und somit Eskalationen zu verhindern.

Aggressives Verhalten kann, laut drei der Lehrpersonen (IP_1, Z. 85-88; IP_3, Z. 165-172; IP_6, Z. 138), nicht immer vermieden werden, da man als Lehrerin auch nur ein Mensch ist und Dinge sagt oder auf etwas reagiert, das mögliche Eskalationen hervorruft. Sie sind sich allerdings einig, dass es nichtsdestotrotz Eckpunkte (wie die Vermeidung von Druck oder eine ruhige Atmosphäre in der Klasse) gibt, die dabei helfen, das Auftreten von Aggression zumindest zu minimieren.

Sekundärprävention

In Bezug auf die Sekundärprävention, also dem Umgang während der Eskalation, waren sich alle sechs Befragten einig, dass es wichtig sei, auf den Fremd- und Selbstschutz zu achten. Sei es durch das Verlassen der Situation mit der aggressiven Person selbst oder mit den Mitschülerinnen und Mitschülern. Weiters ist es wichtig innerlich zuerst zur Ruhe zu kommen, also vielleicht sogar einmal tief ein- und auszuatmen und erst anschließend zu handeln und auch versuchen diese Ruhe während der Situation beizubehalten. Eine weitere Möglichkeit, welche auch oft genannt wurde, ist es, sich Hilfe zu holen, sei es durch Teamkolleginnen oder Teamkollegen oder aus dem allgemeinen Kollegium. Auch den Raum zu wechseln, was in der Förderklasse häufig möglich ist, kann dabei helfen das aggressive Verhalten zu unterbrechen (IP_1, Z. 94-97; Z. 121-124; IP_2, Z. 272-276; IP_3, Z. 177-183; IP_5, Z. 223-224)

Naja, da musst du dann eh schauen, dass du aus der Situation herauskommst und/ und/ es würde ja der Grundsatz gelten, nur bei uns nicht, weil wir einfach so gepolt sind, wir Sonderschullehrerinnen, es würde ja der Grundsatz gelten: Selbstschutz vor Fremdschutz, das heißt, du müsstest eigentlich das Kind randalieren lassen und mit der Gruppe den Raum verlassen. (IP_2, Z. 264-268)

Mhm, wann das gerade passiert, ja mal schauen, dass man die anderen Kinder aus der Gefahrenzone bringt. Selbst vielleicht auch mal bisschen einen körperlichen Abstand halten, mal ruhig werden innerlich, schauen was da gerade abgeht und ja, je nachdem, wie das aggressive Verhalten ist, handelt man dann halt. (IP_1, Z. 94-97)

Es eignet sich auch, Angebote zu setzen, um das Kind oder die Jugendliche bzw. den Jugendlichen abzulenken und so aus der Aggression herauszuholen. Ist die Teamkollegin oder der Teamkollege in der Nähe, so kann man mit ihr oder ihm die Rollen tauschen oder versucht werden, beruhigend auf das Kind einzureden. Durch Entspannungsmusik oder generell Lieblingsmusik der aggressiv agierenden Person kann die Situation ebenfalls deeskaliert werden. Bei manchen Schülerinnen und Schülern hilft es, sie festzuhalten, um sie dadurch körperlich zu begrenzen und ihnen ein gutes Körpergefühl zu geben. Wichtig dabei ist, dass man beruhigend mit ihnen redet und ihnen erklärt, was gerade passiert (IP_4, Z. 101-106; IP_5, Z. 224-230; IP_6, Z. 53-54). Wird das Kind anschließend ruhiger, so kann man laut IP_5 (Z. 237-239) gemeinsam mit ihnen atmen, damit sie nicht, wie es häufig in Stresssituationen passiert, hyperventilieren, sondern zur Ruhe kommen. Damit sie selbst in Eskalationssituationen gut arbeiten kann, hat sich eine Interviewpartnerin (IP_5, Z. 267-272) Meditationsstrategien zurechtgelegt, auf die sie zurückgreift.

Dann, für mich selbst, also das habe ich schon gelernt, sobald ich merke, ok, die Situation eskaliert, mir einfach so eine imaginäre Schutzwand aufzubauen (I: mhm) und das stelle ich mir einfach vor. Das war eine lange Arbeit, das habe ich durch das Meditieren einfach geschafft (I: mhm), dass ich mir denke, ok, wenn es jetzt zu so einer Situation kommt, ich muss präsent sein, aber ich muss mich abgrenzen und ich baue mir dann einfach eine Schutzwand auf. (IP_5, Z. 267-272)

Eine Lehrperson (IP_2, Z. 65-66) hat auch schon die Erfahrung gemacht, dass ihr andere Schülerinnen und Schüler der Klasse zur Hilfe eilen, wenn Situationen eskalieren und die aggressive Person körperlich gegenüber der Lehrerin oder des Lehrers wird. Der Idealfall wäre, laut

dieser Interviewpartnerin auch, wenn die Beziehung mit den Schülerinnen und Schülern so gut ist, dass man Eskalationen bereits kommen sieht und diese noch abfangen kann, bevor es sich aufbauscht und Aggression auftritt (IP_2, Z. 239-242).

Tertiärprävention

Alle Befragten sind der Meinung, dass es Gespräche mit Kolleginnen und Kollegen braucht, um aggressives Verhalten von Schülerinnen und Schülern gut verarbeiten zu können. Es soll dabei helfen, die Situation in der Schule zu lassen und nicht mit nach Hause zu nehmen. Es tut auch gut, sich sportlich zu betätigen, bspw. spazieren gehen oder Yoga zu praktizieren, um so einen klaren Kopf zu bekommen (IP_1, Z. 114; IP_2, 308-310; Z. 315-317; IP_3, Z. 189-194; IP_5, Z. 301-303; IP_6, Z. 178-182).

Am besten glaube ich ist es, wenn man darüber reden kann (I: mhm), wenn man mit dem Teampartner, dem Teamkollegen eine Situation nochmals Revue passieren lässt und das dann wirklich in der Schule lassen kann. Im besten Fall (I: mhm) und ansonsten muss man schauen, dass man selbstständig auch noch Wege findet, zur Entspannung und [...] vielleicht das dann mit Sport oder Yoga, Meditation und so weiter halt wieder abbauen kann, das Ganze. (IP_4, Z. 111-116)

Sind Kinder, die aggressives Verhalten zeigen, sprachlich, so ist es einer Lehrerin (IP_5, Z. 264-265) sehr wichtig, sich mit diesen auszusprechen und so eventuelle Gründe zu erforschen, warum ein Verhalten aufgetreten ist. Dies kann dabei helfen in künftigen Situationen angemessen zu reagieren. Auch Meditation kann unterstützend dabei sein, aggressives Verhalten im Schulalltag gut bearbeiten zu können und man lernt dabei auch, sich abzugrenzen. Eine Interviewperson (IP_5, Z. 267-272; Z. 281) macht nach einer Eskalation eine kurze Pause und raucht eine

Zigarette, um sich wieder zu fokussieren. Es hilft auch, sich laut IP_6 (Z. 198-203) nicht sofort zu den Vorbereitungen für den nächsten Schultag zu setzen, sondern etwas Zeit verstreichen zu lassen, einen Kaffee zu trinken, Zeitung zu lesen, an die frische Luft zu gehen und ab und zu ein Glas Sekt zu trinken.

Ja, ich meine, was ich voll gerne mache, ist dann wirklich mal eine Stunde, zwei Stunden (lacht) rausgehen. (IP_6, Z. 190-191)

Eine Lehrerin bemerkt (IP_6, Z. 208-211), dass ihr Lesen dabei hilft die Aggressionserlebnisse in der Schule zu verarbeiten, da sie sich hier auf das Buch konzentriert und nicht über die Schule nachdenkt. Weiters kam von einer Interviewpartnerin ein Wunsch in Bezug auf Tertiärprävention, da in ihren Augen Gespräche nach einer Eskalation sehr wichtig für die Psychohygiene sind.

Ahm, ich würde mir [...] vielleicht grundsätzlich für den Schulalltag in Förderklassen, da irgend/ vielleicht ein bisschen mehr Unterstützung bezüglich Verarbeitung nach Eskalationen wünschen. Genau, dass man eigentlich sagt, man hat da ein bisschen/ [...] Auffangbecken, genau, dass man, wenn grad keine Kollegin zu Verfügung steht oder so, dass es da etwas gibt, wo man sagt, da kann man sich dann kurz austauschen oder so. (IP_3, Z. 279-284)

Entwicklung von Strategien zum Umgang mit Aggression

Die Mehrheit (vier von sechs) der befragten Personen ist der Meinung, dass sich Strategien zum Umgang mit aggressivem Verhalten erst durch das Tun und die Zeit entwickeln.

Es ist so [...] ja das entwickelt sich halt im Laufe der Jahre, es ist aber nicht immer leicht. (I: mhm) Also es ist nach wie vor nicht immer leicht, weil es natürlich ganz viel mit einem macht. (IP_3, Z. 211-213)

Ich glaube das habe ich einfach mit den Jahren aufgebaut, was ich da/ was wichtig für mich ist und was ich machen soll oder gerade kann, ich glaube das ist voll eine Gefühlssache. (IP_6, Z. 231-233)

Eine Lehrperson (IP_1; Z. 137-138) war der Meinung, dass aggressives Verhalten von Kind zu Kind unterschiedlich ist und man keine Strategie entwickeln kann, wenn fünf Kinder fünf unterschiedliche aggressive Verhaltensweisen zeigen. Zusätzliche Ausbildungen oder Fortbildungen zu diesem Thema würden allerdings schon dabei helfen, Strategien zu entwickeln oder zu adaptieren. Fortbildungen helfen laut IP_4 (Z. 134-139) bei der Entwicklung von Strategien zum Umgang mit aggressivem Verhalten, da man sich mit der Theorie auseinandersetzen soll, damit man in der Praxis weiß, warum Aggression passieren kann und wie man es vermeiden soll. Auch durch verschiedene Bücher lassen sich Strategien ableiten, damit eine Lehrperson weiß, wie man mit aggressivem Verhalten umgeht (IP_5, Z. 323-326). Konzepte zum Umgang mit Aggression

In Bezug auf Konzepte zum Umgang mit Aggression hatten die Lehrpersonen unterschiedlichste Ansichten. Drei der Befragten (IP_1, Z. 160-161; IP_2, Z. 378-382; IP_3, Z. 234-240) nannten das im Theorieteil beschriebene Konzept ProDeMa, allerdings ist nur für eine davon der Einsatz in der Förderklasse vorstellbar. Hier auch nur mit intensiver Auseinandersetzung und eingängiger Schulung, damit es in den eigenen Handlungsalltag übernommen wird. Zwei Lehrpersonen (IP_2, Z. 360-362; IP_5, Z. 323-324) lesen auch Bücher, aus denen sie ihre Konzepte ableiten. Da allerdings aggressives Verhalten bei jeder Schülerin oder jedem Schüler unterschiedlich ist, muss man alles für das jeweilige Kind adaptieren.

Das sind halt so Ideen, die musst du dir dann für das jeweilige Kind adaptieren, also es gibt kein Rezept. Es gibt auch/glaube ich keine passende Fortbildung und es gibt auch kein passendes Buch [...] das sind alles nur Ideen. (IP_2, Z. 362-365)

Konzepte zum Umgang mit Aggression werden indirekt eingesetzt, meint eine Interviewperson (IP_4, Z. 195-198; 203-208), da sie irgendwann angeeignet wurden, man allerdings Namen oder Referenten irgendwann wieder vergisst, wenn man nicht oft darüber spricht. Sie merkt weiters an, dass praktische Erfahrungsberichte oder Schritte, die in den Konzepten angewendet werden, leichter gemerkt werden. Irgendwann geht allerdings alles in die Praxis über und verschwindet dann. Auch gibt es Fort- und Weiterbildungen, in denen Konzepte vorgestellt werden, diese sind für Kinder mit erhöhtem Förderbedarf allerdings nicht immer gewinnbringend bzw. müssen, wie oben bereits beschrieben, für jedes Kind einzeln adaptiert werden.

Ich habe z.B. die Zusatzausbildung damals gemacht, in der PädAk, Umgang mit verhaltensauffälligen Schülern (I: mhm) hat es damals noch geheißen. Heißt es sicher heute nicht mehr und die Zusatzausbildung hat mir eigentlich [...] darf ich das ehrlich sagen? (I: Ja, bitte) (lacht) Im Umgang mit aggressiven Kindern, wie wir es da gehabt haben, wo wirklich Tische und Sessel geflogen sind und wo Löcher in die Türen geschlagen worden sind, nicht geholfen. (IP_6, Z. 226-231)

Künftiger Umgang mit Aggression

Um künftig gut mit aggressivem Verhalten umgehen zu können, eignet es sich laut drei der Befragten (IP_1, Z. 143-144; IP_3, Z. 220-225; IP_6, Z. 248-250), Fortbildungen zu diesem Thema zu besuchen. Der Austausch mit Kolleginnen und Kollegen kann beim künftigen Umgang mit Aggression ebenfalls helfen, da man andere Herangehensweisen und Strategien erfährt. IP_4 (163-167) ist es für die Zukunft wichtig, bereits im Vorfeld auf sich selbst zu achten und zu versuchen, ein allgemein entspanntes Grundlevel zu haben. Auch vermehrt Gespräche mit den

Kindern können positiv sein, sobald man spürt, dass etwas nicht passt. Drei Lehrpersonen empfinden ihr Handeln in Eskalationssituationen bereits für angemessen und wollen künftig so reagieren, wie sie es aktuell tun.

[...] Dasselbe wie in der Vergangenheit einfach, ja [...] man ist in so einer Situation eh automatisiert. Du überlegst nicht, du tust und du reagierst auch richtig. (IP_2, Z. 347-348)

In dieser Kategorie gilt es festzuhalten, dass Aggression einen großen Stellenwert im täglichen Unterricht einnimmt, da jede der Interviewpartnerinnen bereits mit aggressivem Verhalten von Schülerinnen und Schülern zu tun hatte. Zu primärpräventiven Strategien sind die Meinungen der Befragten zweigeteilt. Eine Hälfte sieht diese als essenziell an, um die Entstehung von Aggression zu verhindern, während die andere meint, aggressives Verhalten sei häufig nicht zu vermeiden. Eskaliert eine Situation, so gehen die Lehrpersonen von Kind zu Kind unterschiedlich damit um, da jede Aggression verschieden ist. Im Bereich der Tertiärprävention sind sie sich allerdings einig, dass Gespräche im Kollegium das um und auf sind, um aggressives Verhalten im Unterricht gut verarbeiten zu können. Auf die Frage, wie Strategien zum Umgang mit Aggression entstehen, gibt es unterschiedliche Ansätze, wie bspw. Entwicklung durch das eigene Tun oder Adaptierung von Fort- und Weiterbildungen.

7. Diskussion

Diese Masterarbeit beschäftigt sich mit der Frage, wie Lehrpersonen in Förderklassen mit aggressivem Verhalten von Schülerinnen und Schülern im Altersbereich der Sekundarstufe 1 umgehen. Dafür entstand im ersten Teil der Arbeit ein theoretisches Hintergrundwissen, welches im zweiten Teil durch Interviews mit Lehrpersonen überprüft wurde. Im nun folgenden Kapitel gilt es, diese beiden Teile (Theorie und Empirie) miteinander zu verknüpfen, in Beziehung zu setzen und mögliche Parallelen und Differenzen herauszuarbeiten.

Ebenso wie in der Literatur, hatten auch die Befragten unterschiedliche Ansichten, was für sie Aggression bedeutet. Daher unterstreicht dies die Aussage von Kornadt (2011, S. 31), welcher Aggression als subjektive Sichtweise der jeweils involvierten Personen sieht. Einig sind sich die Interviewpartnerinnen lediglich über die Formen, da diese mit verbaler und körperlicher Aggression bei jeder Befragung genannt wurden. Dies bemerkt Nolting (1998, S. 21) der Aggression breit definiert, unter anderem auch mittels intensivem Verhalten, wie körperliche oder verbale Angriffe. Sämtliche von den Lehrerinnen vorgebrachten Beispiele, welche Formen von Aggression sie bereits in der Schule erlebt hätten (Haare reißen, beißen, treten ...), können der von Petermann und Scheithauer (1998, S. 237) definierten Dimension von aggressivem Verhalten zugeordnet werden, da sowohl physische Aggression, Trotzreaktion, rücksichtsloses Verhalten oder die Bedrohung anderer vorgekommen sind. Dies lässt darauf schließen, dass in Förderklassen kaum delinquentes Verhalten auftritt. Den Beispielen zufolge zeigen Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf hauptsächlich körperliche Aggression, da im Bereich der verbalen Aggression nur von Beleidigungen und Beschimpfungen die Rede war. Grund dafür könnte die oftmals fehlende Sprache der Schülerinnen und Schüler sein, weshalb körperliche Aggression für sie der einzige Weg ist, ihren Unmut über etwas kundzutun.

In Bezug auf die Unterscheidung zwischen Aggression und Gewalt, sind die Ansichten der Interviewten ähnlich jener der Literatur. Wie

Anderson und Bushman (2002, S. 29) wird bei der Mehrheit der Befragten Gewalt als Aggression definiert, welche größtmöglichen Schaden als Ziel hat und jede Form von Gewalt sei Aggression, gleichzeitig sind allerdings nicht alle Aggressionsausprägungen gewalttätig.

Der Hauptgrund für Eskalationen und somit aggressives Verhalten ist laut allen befragten Lehrpersonen die fehlende Kommunikationsmöglichkeit und Sprache der Jugendlichen. Dies unterstreicht die Theorie von Sarimski (2011, S. 515), welche bei geistigen Beeinträchtigungen, wie sie Kinder mit erhöhtem Förderbedarf haben, eine Störung von Prozessen der kognitiven, kommunikativen und sozial-emotionalen Entwicklung vermutet. Als weitere Gründe sehen Lehrpersonen innere Unruhe, Langeweile, fehlende Aufmerksamkeit oder auch eine unpassende Umgebung. Die letzten beiden Punkte stimmen mit den Aussagen der Studie von Weiß et al. (2017, S. 266-269) überein, dass fehlende Ressourcen oder die Zusammensetzung des Klassengefüges kritische Ereignisse beeinflussen.

Hennicke (2007, S. 4), Harper (2019, S. 101) und Sarimski und Kostulski (2020, S. 265) sehen eine um das Drei- bis Vierfache erhöhte Prävalenz in Bezug auf aggressives Verhalten bei Kindern mit einer geistigen Beeinträchtigung. Dies bestätigt sich auch bei den Interviews, da beinahe alle Befragten der Meinung sind, aggressives Verhalten tritt in der Förderklasse häufiger und auch intensiver auf, als in anderen Schultypen. Weiters weisen einige Diagnosen aggressives Verhalten als Teil des Beeinträchtigungsbildes auf. Diese erhöhte Prävalenz kann auch Rückschlüsse darauf geben, warum die Interviewpartnerinnen berichteten, eine hohe Toleranz gegenüber aggressivem Verhalten zu haben. Aggression wird als Normalität bzw. Alltag in der Förderklasse gesehen. Durch die Normalität ist für die Mehrheit der Interviewpartnerinnen eine Suspendierung auch nicht denkbar, da die Jugendlichen den Sinn ebendieser nicht verstehen und sich somit das Verhalten nicht verändert.

In Förderklassen wird fortwährend mittels Teamteaching unterrichtet. Dies sehen alle Interviewpartnerinnen als sehr positiv und wichtig, da

es dabei hilft, den Fremd- und Selbstschutz zu realisieren. Weiters vermittelt es einem ein Gefühl von Sicherheit, nicht alleine im Klassenzimmer zu sein, wenn eine Situation eskaliert. Weiß et al. (2017, S. 270) merken in ihrer Diskussion an, dass es zusätzliche Ressourcen benötigt um adäquat mit aggressivem Verhalten umgehen zu können. Durch die Präsenz von mehr als einem Erwachsenen in der Förderklasse kann als Lehrperson eben auf diese zusätzlichen Ressourcen zurückgegriffen werden.

Jede der befragten Lehrpersonen wurde bereits mit aggressivem Verhalten in der Förderklasse konfrontiert, zwei davon haben sogar jeden Tag Eskalationen in ihren Klassen. Ein möglicher Grund dafür ist, neben der weiter oben bereits beschriebenen erhöhten Prävalenz, dass laut Sarimski (2011, S. 515) ein erhöhtes Risiko besteht, eine Überforderung mit der Bewältigung von sozialen Anforderungen hervorzurufen. Dadurch, dass in einer Förderklasse verschiedenste Kinder mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen und somit Bedürfnissen, Wünschen und Herausforderungen aufeinandertreffen, kann diese Überforderung einzelner Kinder leichter auftreten.

Stadler und Vriends (2020, S. 108f) beschreiben wesentliche Voraussetzungen für die Minimierung aggressiven Verhaltens wie bspw. die Förderung eines positiven Lern- und Klassenklimas oder der Verbesserung der Beziehung der Lehrkraft und der/des Jugendlichen. Die Ergebnisse sind in dieser Richtung nicht eindeutig, da die Hälfte der befragten Personen der Meinung ist, Eskalationen können nicht vermieden werden. Es werden allerdings auch Ruhe und Struktur im Alltag als Beispiele gebracht, um aggressives Verhalten zu verhindern. Für die Verbesserung der Beziehung der Lehrperson und der Schülerin/des Schülers würde die Aussage einer Interviewpartnerin sprechen, die bei ihren Schülerinnen und Schülern immer wieder nachfragt, was sie möchten und wie es ihnen geht, um so potenzielle Eskalationen durch das ‚nicht-verstanden-werden‘ zu umgehen. Lediglich eine Lehrerin empfindet es als sinnvoll bei kognitiv stärkeren Kindern präventive Strategien zu entwickeln, wie sie

es umgehen können, wenn aggressives Verhalten auftaucht. Keine der befragten Lehrpersonen nutzt eine der in der Theorie vorgestellten Präventionskonzepte (Faustlos, Das Friedensstifter-Training, WiSK). Dies kann daran liegen, dass bei Kindern mit erhöhtem Förderbedarf das Denk- und Sprachvermögen eingeschränkt ist. Präventionskonzepte sind oft darauf ausgelegt, dass sich die Kinder selbstständig regulieren bzw. Streitigkeiten untereinander lösen, dies ist in Förderklassen häufig nicht möglich. Nur vereinzelt ist es möglich, Kindern und Jugendlichen Strategien zur Vermeidung von Eskalationen näherzubringen, diese sind allerdings auch individuell, weshalb nur bedingt auf Konzepte zurückgegriffen werden kann. ProDeMa beschreibt, dass man präventiv versuchen kann, Regeln, Anordnungen oder Maßnahmen durch kreative Ideen, Veränderung von Organisation oder Routineabläufen zu ersetzen (Wesuls et al., 2008, S. 21). Drei Lehrpersonen sind allerdings der Meinung, dass man als Lehrerin oder Lehrer auch nur ein Mensch ist, man sagt etwas oder reagiert auf etwas, das mögliche Eskalationen hervorruft.

Betrachtet man den Bereich der Sekundärprävention, also der Intervention, so ist für alle Interviewpartnerinnen Selbst- und Fremdschutz sehr wichtig. Diese Aussagen unterstützt das Institut ProDeMa (o.J.), die es als eines der wichtigsten Ziele im Umgang mit einer hochgespannten Person sieht, Angriffe gegen andere Personen zu vermeiden. Diesen stellen die Lehrerinnen durch das Verlassen der Situation entweder mit der aggressiven Person selbst oder den Mitschülerinnen und Mitschülern sicher. Durch die Herstellung von Ruhe in der Situation versuchen einige der Befragten, die Aggression zu unterbrechen bzw. sie zu mildern. Verschiedene Angebote sollen die Jugendliche oder den Jugendlichen auf andere Gedanken bringen und sie oder ihn so aus dem aggressiven Verhalten bringen. Nur eine der Lehrpersonen wendet eine Form der Fixierungstechniken an, die nach Wesuls et al. (2008, S. 55) allerdings zu psychischen und physischen Verletzungen führen kann, wenn nicht eine professionelle Schulung zuvor stattgefunden hat. Auch im Bereich der Interventionen fällt auf, dass keine der Interviewten eines der oben

beschriebenen Konzepte anwendet. Liest man bspw. bei Faustlos nochmals nach, so beschreiben Schick und Cierpka (2010, S. 279f), dass ein Problemlöseverfahren angewendet wird, welches mit einzelnen Übungen verbunden ist und die Jugendliche oder den Jugendlichen dabei unterstützen soll, sich in sozialen Situationen angemessen und erfolgreich zu verhalten. Hier zeigt sich allerdings wieder das Problem der Förderklasse, da Kinder und Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf häufig nicht in der Lage sind zu sprechen und auch ihr Sprachverständnis ist oftmals eingeschränkt. Somit können sie die Übungen in den meisten Fällen nicht vorab durchspielen und die möglichen Techniken verinnerlichen. Eine interviewte Person ist demnach auch der Meinung, dass durch die fehlende Kognition auch keine oder wenig Impulskontrolle vorhanden ist, was den Einsatz der Konzepte in den akuten Situationen auch nicht wirklich sinnvoll macht. Weiters zeigt sich, dass hier wieder der Faktor Team eine große Rolle spielt, da es für einige der Befragten eine gute Möglichkeit ist, mit der Kollegin oder dem Kollegen die Rollen zu tauschen, um so das aggressive Verhalten zu unterbrechen.

Die wichtigste tertiärpräventive Maßnahme ist für die Interviewpartnerinnen das Gespräch mit Kolleginnen und Kollegen. Dies hilft ihnen dabei, die Situation in der Schule zu lassen und nicht mit nach Hause zu nehmen. Lediglich im Konzept ProDeMa findet man den Bereich der kollegialen Erstberatung, der dazu beitragen soll, posttraumatische Belastungssyndrome bei Lehrpersonen zu vermeiden und andere Faktoren und das eigene Handeln zu reflektieren. Somit sollen ähnliche Vorfälle in Zukunft vermieden werden (Institut ProDeMa, o.J.). Keines der im Theorieteil ebenfalls beschriebenen Konzepte sieht eine kollegiale Ersthilfe vor, denn im Konzept WiSK, das ebenfalls den Bereich der Tertiärprävention behandelt, sprechen Lehrpersonen mit Opfer und Täter. In der Förderklasse ist allerdings häufig die Lehrperson selbst das Opfer, da sie sich zum Schutz der anderen Kinder und Jugendlichen der Aggression stellt. Laut Weiß et al. (2017, S. 266-269) trifft allerdings die Mehrheit der Folgen von aggressivem Verhalten von Schülerinnen und Schüler die

Belastung der Lehrkräfte. Sie erleben eine Überforderung, haben eine höhere psychische Belastung dadurch oder in schlimmen Fällen sogar eine physische Verletzung.

Einigen Lehrpersonen ist es wichtig zu ergründen, warum eine Situation in aggressivem Verhalten mündete. Dazu sprechen sie mit den Jugendlichen und versuchen dadurch, gleichzeitig auch präventiv, in Zukunft Handlungen oder Aussagen zu vermeiden. Sportliche Betätigungen helfen den Lehrerinnen dabei einen klaren Kopf zu bekommen und gleichzeitig bleiben sie so fit, damit sie im Falle einer Eskalation nicht das Nachsehen gegenüber der oder dem aggressiven Jugendlichen haben.

Strategien zum Umgang mit aggressivem Verhalten entwickeln sich laut vier Interviewpartnerinnen erst mit der Zeit und durch das selbstständige Agieren in der Situation. Nichtsdestotrotz können sich die meisten Befragten vorstellen, dass sie in Fort- und Weiterbildungen neue Ideen zum Umgang mit Aggression erfahren können. Es gilt allerdings auch der Konsens, dass aggressives Verhalten von Kind zu Kind unterschiedlich ist und somit für jeden Einzelfall individuelle Wege gefunden werden müssen. Im Theorieteil werden die Strategien nicht aufgegriffen, es lässt sich allerdings feststellen, dass dem Umgang mit Aggression in der Ausbildung Lehramt Primarstufe kein hoher Stellenwert zukommt. Als Junglehrerin oder Junglehrer kann man auf kein Vorwissen zurückgreifen, vor allem nicht im Bereich der Förderklassen. Konzepte, wie bspw. Faustlos, welche an Pädagogischen Hochschulen nähergebracht werden, lassen sich, wie bereits weiter oben beschrieben, in Förderklassen in den meisten Fällen aufgrund der Beeinträchtigungen nicht umsetzen. Dies spiegelt sich auch in den Antworten auf die Frage nach Konzepten zum Umgang mit Aggression wider. Keine der Befragten setzt ein konkretes Konzept um und nur eine Interviewpartnerin kann sich vorstellen, das Konzept ProDeMa in den Schulalltag miteinzubeziehen. Hier allerdings erst nach eingängiger Schulung, damit sie es in ihren Handlungsablauf übernehmen kann. Auch die Ansichten über künftiges Handeln im Umgang mit aggressivem Verhalten sind unterschiedlich. Die Hälfte der Befragten

will ihr Tun mit konkreten Fortbildungen zu diesem Thema immer wieder überdenken und Neues dazulernen. Die andere Hälfte ist mit ihrem Handeln bereits zufrieden und will auch in Zukunft so reagieren.

Die Ergebnisse der Interviews spiegeln die theoretischen Hintergründe sehr gut wider, denn so wie sich die Literatur uneins über die Begriffsdefinition von Aggression ist, waren es auch die Interviewpartnerinnen. Aggressives Verhalten von Kindern und Jugendlichen mit erhöhtem Förderbedarf stellt Lehrpersonen häufig vor eine große Herausforderung, da es, wie die Interviews zeigten, oft vorkommt und durch die fehlende kognitive Leistung in vielen Fällen nicht ergründet werden kann. Der Umgang mit Aggression ist von Lehrperson zu Lehrperson unterschiedlich, in einem sind sie sich allerdings einig: Fremd- und Selbstschutz ist das Hauptziel bei aggressivem Verhalten. Weiters ist es sehr wichtig, dass in einer Förderklasse im Team unterrichtet wird. Es ist außerdem wesentlich gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen über das Erlebte zu sprechen, da es dabei hilft, dies zu verarbeiten und mögliche psychische Belastungen zu vermeiden. Strategien zum Umgang mit aggressivem Verhalten wurden von der Mehrheit der Befragten erst durch das Tun entwickelt und müssen kind- und situationsbezogen umgesetzt werden.

8. Fazit und Ausblick

Ziel dieser Masterarbeit war es, den Umgang von Lehrpersonen in Förderklassen mit aggressivem Verhalten von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe 1 zu erforschen. Dazu wurde zu Beginn ein theoretisches Hintergrundwissen dargelegt, auf welches aufbauend der Interviewleitfaden erstellt wurde. Die Interviews wurden mit sechs Lehrpersonen einer Sonderschule durchgeführt und anschließend anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2022) ausgewertet. Die Ergebnisse konnten in drei Hauptkategorien eingeteilt werden – Verständnis von Aggression, Aggression und Beeinträchtigung und Umgang mit Aggression in der Förderklasse. Im Bereich von Kategorie 1 wird deutlich, dass, wie bereits in der Literatur ersichtlich wurde, die interviewten Personen ebenfalls verschiedene Definitionen von Aggression haben. In Förderklassen werden Lehrerinnen und Lehrer überwiegend mit körperlicher und verbaler Aggression konfrontiert, wobei körperliches aggressives Verhalten viele unterschiedliche, auch schwerste Ausprägungen zeigt. Die Kategorie Aggression und Beeinträchtigung stützt ebenfalls den theoretischen Hintergrund, da sich die Lehrpersonen einig sind, dass aggressives Verhalten in Förderklassen häufiger und auch oftmals intensiver vorkommt als in anderen Schultypen. Als Hauptgrund für Aggression in der Förderklasse wurde das, durch die Beeinträchtigung, fehlende Kommunikations- und Sprachvermögen der Schülerinnen und Schüler identifiziert. Einer der essenziellsten Punkte, um gut mit aggressivem Verhalten umgehen zu können, ist für Lehrpersonen das Teamteaching in Förderklassen. Dies hilft einem dabei, in Eskalationen adäquat reagieren zu können ohne sich alleine dafür verantwortlich zu fühlen. Die Ergebnisse in der dritten Kategorie zeigten, dass Lehrpersonen sehr unterschiedlich mit aggressivem Verhalten von Schülerinnen und Schülern umgehen, da jede Aggression individuell ist. Wichtig ist ihnen allerdings während der Eskalation, den Fremd- und Selbstschutz so gut als möglich zu gewährleisten. Während die Meinungen über den präventiven Umgang zweigeteilt sind, waren sich alle Befragten einig, dass es

unumgänglich ist nach dem Auftreten von aggressivem Verhalten mit Kolleginnen und Kollegen darüber zu reden, um das Erlebte gut verarbeiten zu können. Strategien werden nicht wirklich angewandt, da Aggression von Kind zu Kind unterschiedlich ist. Die Lehrpersonen sind allerdings nicht abgeneigt, sich neue Ideen und Inputs durch Fort- oder Weiterbildungen zu holen.

Als Fazit für diese Masterarbeit kann also abgeleitet werden, dass es besonders in Förderklassen die Möglichkeit einer kollegialen Ersthilfe und Nachbearbeitung geben sollte, sei es durch eine außenstehende Person, das Teamkollegium oder das Schulkollegium. Dadurch soll einer Lehrperson ermöglicht werden, dass sie über das Erlebte sprechen kann und somit mögliche psychische Folgen (Schulangst, Burn-Out...) vermieden werden. Denn wenn eine Lehrperson psychisch stabil ist und keine Angst vor möglichem aggressiven Verhalten hat, kann sie gut damit umgehen und sich selbst und die Mitschülerinnen und Mitschüler vor der Aggressorin oder dem Aggressor schützen.

Diese Arbeit unterliegt auch einigen Limitationen. So ist die Anzahl der mit sechs geführten Interviews als eher gering einzuschätzen. Weiters sind die Ergebnisse dadurch eingeschränkt, dass die befragten Lehrpersonen alle an derselben Schule unterrichten und so mögliche Umgangsformen mit aggressivem Verhalten aus anderen Schulen nicht miteinbezogen werden konnten. Da die Interviewpartnerinnen alle aus Österreich stammen, wird der Umgang aus anderen Ländern (bspw. Förderschulen in Deutschland) außen vorgelassen und limitiert die Masterarbeit um einen weiteren Faktor. Es fällt ebenfalls auf, dass alle Interviews nur mit Lehrerinnen durchgeführt wurden. Die männliche Sichtweise von Lehrpersonen über den Umgang mit aggressivem Verhalten wurde somit nicht in die Untersuchung miteinbezogen.

Aufgrund der eigenen Erfahrung im ersten Dienstjahr der Autorin mit aggressivem Verhalten von Schülerinnen und Schülern und der daraus resultierenden Überforderung, wäre es durchaus sinnvoll das Thema der Masterarbeit weiterzuführen. Durch Befragungen von

Junglehrerinnen und Junglehrern zu ihrem Erleben von aggressivem Verhalten soll festgestellt werden, ob der Umgang mit Aggression in der Ausbildung breiter verankert gehört oder ob es sinnvoller wäre im Rahmen der Induktionsphase Fortbildungen zu diesem Thema anzubieten. Da es auch interessant wäre zu erforschen, ob es Unterschiede zwischen Förderklassen und Volksschulklassen gibt, sowohl im Umgang als auch in den Aggressionsformen, sollten beide Gruppen in die Untersuchung miteinbezogen werden, damit im Falle mögliche Angebote speziell für die verschiedenen Bereiche angeboten werden können.

Ebenfalls würde es sich eignen, eine Forschung durchzuführen, bei der zwei Gruppen den Umgang mit Aggression im Schulkontext erleben. Eine Gruppe muss sich selbst Strategien und Umgangsweisen zurechtlegen, während die zweite Gruppe ein konkretes Konzept vermittelt bekommt. Es soll anschließend diskutiert werden, ob ein Konzept der Lehrperson beim Umgang mit aggressiven Schülerinnen und Schülern hilft oder sich die Strategie ‚Learning by doing‘ besser eignet.

Eine andere Weiterführung wäre die Erstellung eines geeigneten Konzeptes im Umgang mit aggressivem Verhalten, welches speziell für die Förderklasse, also Kinder und Jugendliche mit erhöhtem Förderbedarf, erstellt wird. Dazu eignet es sich, Interviews mit Expertinnen und Experten im Bereich Sonderpädagogik und Lehrpersonen zu führen, um ihre Wünsche und auch die theoretischen Hintergründe eines geeigneten Konzeptes zu erfahren und darauf aufbauend eben jenes zu entwickeln. Auch wäre es spannend die Untersuchung in anderen Ländern durchzuführen, um so Unterschiede und Parallelen herauszufiltern, welche beim Umgang mit aggressivem Verhalten eine Rolle spielen und somit Lehrpersonen dabei zu helfen, andere Sichtweisen zu generieren.

Da die Untersuchung nur mit Lehrerinnen durchgeführt wurde, wäre es spannend die männliche Seite des Umgangs mit aggressiven Schülerinnen und Schülern zu beleuchten und die Forschung nur mit Lehrern durchzuführen.

9. Literaturverzeichnis

- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, S. 27-51.
- Bandura, A. (1979). *Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Baving, L. (2008). Aggressiv-dissoziales Verhalten. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (S. 295-311). Göttingen: Hogrefe.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention*. Göttingen: Hogrefe.
- Becker, K. & Schmidt, M. H. (2008). Kategoriale Klassifikationssysteme. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 34-49). Göttingen: Hogrefe.
- Bundesinstitut für Arzneimittel und Medizinprodukte. (2022). *ICD-11 für Mortalitäts- und Morbiditätsstatistiken*. Verfügbar unter: <https://www.bfarm.de/DE/Kodiersysteme/Klassifikationen/ICD/ICD-11/uebersetzung/node.html>
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung. (o.J.). *Förderschwerpunkte*. Verfügbar unter: https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/sp/sp_schwerpunkte.html
- Casale, G., Hennemann, T. & Hövel, D. (2014). Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur

Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe 1. *Empirische Sonderpädagogik*, 6 (1), S. 33-58.

Dalferth, M. (2004). Krisenintervention bei nichtsprechenden Menschen mit geistiger Behinderung. In E. Wüllenweber & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch Krisenintervention. Band 2. Praxis und Konzepte zur Krisenintervention bei Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 153 –175). Stuttgart: W. Kohlhammer.

Döring, N. & Bortz, J. (2016). Datenerhebung. In N. Döring & J. Bortz (Hrsg.), *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Auflage) (S. 321-579). Berlin: Springer.

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8. Auflage). Marburg: Autor.

Dudenredaktion. (o.J.). *Definition, die*. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Definition>

Goodmann, R. & Scott, S. (2016). *Kinder- und Jugendpsychiatrie* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Stuttgart: Schattauer.

Harper, K. (2019). Aggression. In J. P. Gentile, A. E. Cowan & D. W. Dixon (Hrsg.), *Guide to Intellectual Disabilities. A Clinical Handbook* (S. 101-121). Cham: Springer.

Heimann, R. (2021). Erscheinungsformen von Gewalt. In R. Heimann & J. Fritzsche (Hrsg.), *Gewalt- und Krisenprävention in Beruf und Alltag. Ursachen und Lösungen für Gewalt und Krisen* (S. 3-15). Wiesbaden: Springer.

- Heinrich, J. (2005). Wie begegnen wir behinderten Menschen mit aggressiven Verhaltensweisen richtig?. In J. Heinrich (Hrsg.), *Akute Krise Aggression. Aspekte sicheren Handelns bei Menschen mit geistiger Behinderung* (S. 71-115). Marburg: Lebenshilfe-Verlag.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hennicke, K. (2007). Zur Einführung: Verhaltensauffälligkeiten und psychische Störungen bei Menschen mit geistiger Behinderung. In K. Hennicke (Hrsg.), *Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit geistiger Behinderung. Möglichkeiten der Prävention* (S. 4-8). Berlin: Eigenverlag der DGSGB.
- Institut für Bildungsforschung der Wirtschaft. (2019). *Das österreichische Bildungssystem* (6. Aufl.). Wien: Autor.
- Institut ProDeMa. (o.J.). *ProDeMa*. Verfügbar unter: <https://prodema-online.de/>
- Kessler, D. & Strohmeier, D. (2009). *Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen*. Wien: Autor.
- Klein, G. (2008). *Evaluation eines Aggressionspräventionsprogramms für die Grundschule: Das Friedensstifter-Training*. München: Autor.
- Kornadt, H.-J. (2011). *Aggression. Die Rolle der Erziehung in Europa und Ostasien*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

- Kost, P. (1992). Weibliche Aggression. Zwischen Gestaltungsmacht und Vernichtungsangst. In H. Bilden (Hrsg.), *Das Frauentherapie Handbuch* (o.S.). München: Frauenoffensive.
- Krahé, B. (2015). Aggression: Eine sozialpsychologische Perspektive. In G. Hartung & M. Herrgen (Hrsg.), *Interdisziplinäre Anthropologie. Jahrbuch 2/14: Gewalt und Aggression* (S. 13-51). Wiesbaden: Springer.
- Krahé, B. (2014). Aggression. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie* (6., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 315-357). Berlin: Springer.
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13., überarbeitete Auflage). Weinheim: Beltz.
- Myschker, N. (1993). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen* (6. überarbeitete und aktualisierte Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Nolting, H.-P. (1998). *Lernfall Aggression. Wie sie entsteht – wie sie zu vermindern ist. Ein Überblick mit Praxisschwerpunkt Alltag und Erziehung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- OeAD-GmbH – Agentur für Bildung und Internationalisierung. (2022). *Das österreichische Bildungssystem*. Verfügbar unter: <https://www.bildungssystem.at/>
- Oesterreich.com. (o.J.). *Aufbau des Bildungssystems in Österreich*. Verfügbar unter: <https://www.oesterreich.com/de/bildung/aufbau-des-bildungssystems-in-%C3%B6sterreich>

- Petermann, F. & Koglin, U. (2013). *Aggression und Gewalt von Kindern und Jugendlichen. Hintergründe und Praxis*. Berlin: Springer.
- Petermann, F. & Lohbeck, A. (2017). Aggressives Verhalten im Unterricht. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Auflage) (S. 387-417). Wiesbaden: Springer.
- Petermann, F. & Natzke, H. (2008). Aggressives Verhalten in der Schule. Ausdrucksformen, Verlaufsmuster und Möglichkeiten entwicklungsorientierter Prävention. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(4), S. 532-554.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2008). Aggressiv-oppositionelles Verhalten. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (6., vollständig überarbeitete Auflage) (S. 277-296). Göttingen: Hogrefe.
- Petermann, F. & Scheithauer, H. (1998). Aggressives und antisoziales Verhalten im Kindes- und Jugendalter. In F. Petermann, M. Kusch & K. Niebank (Hrsg.), *Entwicklungspsychopathologie. Ein Lehrbuch* (S. 243-295). Weinheim: Beltz.
- Plener, P. L. & Fegert, J. M. (2020). Störungen des Sozialverhaltens. In M. Kölch, M. Rassenhofer & J.M. Fegert (Hrsg.), *Klinikmanual Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie* (3. Aufl.) (S. 25-38). Berlin: Springer.
- Plomin, R., Nitz, K. & Rowe, D. (1990). Behavioral Genetics and Aggressive Behavior in Childhood. In M. Lewis & S. Miller (Hrsg.),

- Handbook of Developmental Psychopathology* (S. 119-133). New York: Plenum Press.
- Rabold, S. & Baier, D. (2008). Gewalt und andere Formen abweichenden Verhaltens in Förderschulen für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), S. 118 – 141.
- Rechtsinformationssystem des Bundes. (2022). *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Schulpflichtgesetz 1985, Fassung vom 31.08.2022*. Verfügbar unter: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009576>
- Sarimski, K. (2011). Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung – Prävalenz und Prävention. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 60 (7), S. 510-526.
- Sarimski, K. & Kostulski, M. (2020). Emotionale und Verhaltensstörungen bei Intelligenzminderung. In M. Döpfner, M. Hautzinger & M. Linden (Hrsg.), *Verhaltenstherapiemanual: Kinder und Jugendliche* (S. 265-269). Berlin: Springer.
- Schaupp, U. (2009). Aggression und Gewalt in der Schule. Schlag auf Schlag – „Pädagogische Präsenz“ statt Aggression und Gewalt in der Schule. In D. Menzel & W. Wiater (Hrsg.), *Verhaltensauffällige Schüler. Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten* (S. 185-213). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Scherzinger, M., Wettstein, A. & Wyler, S. (2018). Aggressive und nicht aggressive Unterrichtsstörungen durch Schülerinnen und Schüler

- sowie durch Klassen- und Fachlehrpersonen. Eine Videostudie. *Empirische Sonderpädagogik*, 10 (4), S. 388-407.
- Schick, A. & Cierpka, M. (2010). Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen mit Faustlos: Konzeption und Evaluation der Faustlos-Curricula. *Bildung und Erziehung*, 63 (3), S. 277-292.
- Stadler, C. (2019). Störungen des Sozialverhaltens. In S. Schneider & J. Margraf (Hrsg.), *Lehrbuch der Verhaltenstherapie, Band 3. Psychologische Therapie bei Indikationen im Kindes- und Jugendalter* (2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage) (S. 475-499). Berlin: Springer.
- Stadler, C. & Vriends, N. (2020). Oppositionelles und aggressives Verhalten. Wenn es Liebe, Grenzen und Konsequenzen braucht. In S. Springmann-Preis (Hrsg.), *Notsignale aus dem Klassenzimmer. Hilfen und Lösungswese gemeinsam finden* (S. 101-113). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Stefan, H. (2018). Deeskalation lernen?. *Spektrum Psychiatrie*, 1/2018, S. 16-20.
- Steinhausen, H. C. (2002). *Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen* (5., neu bearbeitete Auflage). München: Urban & Fischer.
- Strohmeier, D., Schiller, E.-M., Stefanek, E., Hoffmann, C. & Spiel, C. (2012). WiSK Programm – Förderung sozialer und interkultureller Kompetenzen in Schulen. *Psychologie in Österreich*, 5/2012, S. 390-395.

- Van Goozen, S., Fairchild, G., Snoek, H. & Harold, G. (2007). The Evidence for a Neurobiological Model of Childhood Antisocial Behavior. *Psychological Bulletin*, 133 (1), S. 149-182.
- Wahl, K. (2009). *Aggression und Gewalt: Ein biologischer, psychologischer und sozialwissenschaftlicher Überblick*. Heidelberg: Spektrum.
- Weiß, S., Kiel, E. & Markowetz, R. (2017). Herausforderungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aus Sicht von Lehrenden: Eine Analyse mit der Methode kritischer Ereignisse. *Empirische Sonderpädagogik*, 9 (3), S. 285-276.
- Wesuls, R., Heinzmann, T. & Brinker, L. (2008). *Professionelles Deeskalationsmanagement (ProDeMa). Praxisleitfaden zum Umgang mit Gewalt und Aggression in den Gesundheitsberufen (7., Auflage)*. Karlsruhe: Autor.
- World Health Organization. (2022a). *ICD-11 for mortality and morbidity statistics. Disorders of intellectual development*. Verfügbar unter: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fcd%2fentity%2f605267007>
- World Health Organization. (2022b). *ICD-11 for mortality and morbidity statistics. Disruptive behaviour or dissocial disorders*. Verfügbar unter: <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#/http%3a%2f%2fid.who.int%2fcd%2fentity%2f310393530>

10. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Bildungssystem in Österreich.....	12
Abbildung 2. Überschneidung der Symptome von ADHS und Störungen des Sozialverhaltens.....	27
Abbildung 3. Ursachenmodell für Störungen des Sozialverhaltens	29
Abbildung 4. Bedingungsgefüge bei der Ausbildung problematischer Verhaltensformen von Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung	33
Abbildung 5. Konflikte - Aggression - Gewalt	36
Abbildung 6. Durchschnittliche Auftretenshäufigkeit nicht-aggressiver und aggressiver Störungen durch Schülerinnen und Schüler.....	40

11. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Übersicht der biologischen Ansatzmodelle	18
Tabelle 2. Übersicht der psychologischen Ansatzmodelle.....	18
Tabelle 3. Kategorisierung nach ICD-11	23
Tabelle 4. Zusammenfassung und Gegenüberstellung der Konzepte .	54

12. Anhang

Interviewleitfaden

Allgemeine Fragen

1. Wie alt bist du?
2. Wie lange unterrichtest du schon?
 - a. Wie viele Jahre davon bist du in einer Förderklasse?

Fragen zum Thema Aggression

3. Was ist für dich aggressives Verhalten? (Kapitel 2.1., Kapitel 3 – Einleitungsfrage, Kapitel 3.1.)
4. Welche Rolle spielt aggressives Verhalten in deinem täglichen Unterricht? (Kapitel 3.2., Kapitel 3.8.)
5. Welche Formen von aggressivem Verhalten sind dir in deinem Berufsleben bereits begegnet? (Kapitel 3.1., Kapitel 3.2.)
6. Was glaubst du sind Gründe, warum aggressives Verhalten in einer Förderklasse auftritt? (Kapitel 3.4., Kapitel 3.5., Kapitel 3.6.)
 - a. Denkst du, dass aggressives Verhalten in einer Sonderschule häufiger vorkommt als in Volksschulklassen? Warum?
7. Kann man deiner Ansicht nach zwischen Aggression und Gewalt unterscheiden? Warum? (Kapitel 3.7.)

Umgang mit aggressivem Verhalten in der Förderklasse

8. Glaubst du, dass Lehrpersonen in einer Förderklasse anders mit aggressivem Verhalten von Schülerinnen und Schülern umgehen als Lehrpersonen in der Sekundarstufe 1? (Kapitel 3.6. und Kapitel 4)
9. Gibt es deiner Ansicht nach Möglichkeiten, aggressives Verhalten zu vermeiden und wenn ja, wie? (Kapitel 4)
10. Wie gehst du im Moment der Aggression einer Schülerin oder eines Schülers mit der Situation um? Kapitel 4)
11. Hast du bestimmte Verarbeitungsstrategien, nachdem du mit aggressivem Verhalten konfrontiert wurdest? (Kapitel 4)

12. Wir haben jetzt über das Vermeiden, dem Umgang in der Situation und dem Umgang danach gesprochen, wie hast du deine persönlichen Strategien zum Umgang mit Aggression erlernt/entwickelt? (Kapitel 4)
- a. Was machst du dafür, um in künftigen Situationen gut mit aggressivem Verhalten umgehen zu können?
13. Kennst du konkrete Konzepte zum Umgang mit aggressivem Verhalten und wenn ja, welche sind das und setzt du diese um? (Kapitel 4)
- b. (falls nicht angesprochen) Kennst du das Konzept Pro-DeMa? Falls ja, findest du die Anwendung für die Förderklasse geeignet? (Kapitel 4.4.)

Abschließende Fragen

14. Wenn du an die Klassensituationen in Förderklassen denkst, ist es für dich persönlich positiv, dass, wenn aggressives Verhalten auftritt, du nicht alleine in der Klasse bist, sondern gemeinsam mit anderen Erwachsenen? (Kapitel 3.6., Kapitel 4.)
- c. Warum?
15. Wir sind jetzt am Ende des Interviews angekommen, möchtest du abschließend noch etwas zu diesem Thema sagen oder ist dir zu einer Frage noch etwas eingefallen, dass du mir erzählen möchtest?

Kategoriensystem

Hauptkategorie	Unterkategorie	Beschreibung/Definition	Ankerzitat	Interview No.	Interviewzeile
<i>Verständnis von Aggression</i>	Definition von Aggression	Was verstehen Lehrpersonen unter Aggression? Kapitel 2.1.	[.] Aggressionen gibt es für mich jetzt mal in körperlicher Art und Weise, aber auch genauso in verbaler [.] Weise.	4	27-28
<i>Verständnis von Aggression</i>	Formen von Aggression	Welche Formen von Aggression sind den Lehrpersonen in der Schule bereits begegnet? Kapitel 3.2.	Welche Formen? (I: ja) Ja es ist eigentlich eh das/ die körperliche Form, psychisch, physisch, denke ich mir [...] ah eh lautes Schreien.	6	66-67
<i>Verständnis von Aggression</i>	Unterschied Aggression und Gewalt	Gibt es für Lehrpersonen eine Unterscheidung zwischen Aggression und Gewalt? Kapitel 3.7.	Ja, ich denke Gewalt ist [.] das tatsächliche/ der körperliche Übergriff sozusagen, auf eine andere Person und die Aggression ist ja/ gibt es in ganz vielen unterschiedlichsten Facetten, auch verbal natürlich (I: mhm) in ganz verschiedener Art und Weise, sogar	4	68-71

			Selbstaggression (I: mhm) würde auch unter Aggression fallen.		
<i>Aggression und Beeinträchtigung</i>	Gründe für Aggression in der Förderklasse	Was sind für Lehrpersonen Gründe, warum aggressives Verhalten in der Förderklasse entsteht? Kapitel 3.5.	Hm, ich glaube, [...] grundsätzlich, dass es einen Grund gibt, dass ahm, [...] unterschiedlichste Gründe haben kann, also sei es jetzt irgendwie eine innere Unruhe, ein inneres Bedürfnis, dass nicht erkannt wird, ahm, eingeschränkte Kommunikationsmöglichkeit, dass sich der Schüler vielleicht nicht verstanden fühlt, ahm [...] vielleicht Aufmerksamkeit (I: mhm), kann wahrscheinlich oft Aufmerksamkeit, ahm [...] vielleicht auch manchmal Langeweile [...] ja, das waren so die Gründe.	3	74-80
<i>Aggression und Beeinträchtigung</i>	Unterschied im Umgang mit	Gibt es einen Unterschied zwischen dem Umgang mit Aggression von Lehrpersonen in einer Förderklasse	Mhm, ja, ich glaube, dass wir viel viel mehr tolerieren und die Form von Aggressivität, die es bei uns in der Schule gibt, gibt es	1	79-81

	Aggression in der Förderklasse und Sekundarstufe 1	und Lehrpersonen in der Sekundarstufe 1?	glaube ich in einer Mittelschule kaum, [...] selten [...] würde sicher nicht toleriert werden.		
<i>Aggression und Beeinträchtigung</i>	Beeinträchtigungen und das Auftreten von Aggression	Sehen Lehrpersonen einen Zusammenhang zwischen aggressivem Verhalten und Beeinträchtigungen von Schülerinnen und Schülern? Kapitel 3.6.	Naja, weil das Klientel [macht mit Fingern Anführungszeichen] Anführungszeichen, ah, Förderschüler, da ist das Potential von vorneherein da. (I: ja) Die sind ja nicht [...] ausschließlich da, weil sie eine verzögerte Lernentwicklung haben, sondern die sind Großteils da, weil sie aggressives Verhalten in sich haben. (I: ja) Die kommen mit aggressivem Verhalten zu uns in die Schule, (I: mhm) die sind schon programmiert.	2	96-101

<i>Aggression und Beeinträchtigung</i>	Klassensituation in Förderklasse	Wie sehen Lehrpersonen die Personalsituation in der Förderklasse?	Ja, schon, eben, weil dadurch ja möglich ist, dass du dieses Kind aus der Situation rausnehmen kannst. (I: mhm) Also das ist ganz, ganz essenziell.	5	360-361
<i>Umgang mit Aggression in der Förderklasse</i>	Aggression im Unterricht	Welche Rolle spielt aggressives Verhalten im täglichen Unterricht? Kapitel 3.8.	Im täglichen Unterricht, [...] ahm, ich finde es ist von Jahr zu Jahr unterschiedlich. (I: mhm) Oft hat man sehr aggressive Kinder in der Klasse, dann ist man eigentlich jeden Tag mit dem in Verbindung oder muss sich mit dem auseinandersetzen, ah, dann hat man wieder Kinder, wo aggressives Verhalten eher im Hintergrund ist und wo das nicht so ausgeprägt ist und man sich nicht so auseinandersetzen muss mit dem.	6	43-48
<i>Umgang mit Aggression in</i>	Primärprävention	Was machen Lehrpersonen, um Aggression in einer Förderklasse zu vermeiden?	Die Arbeit im Vorfeld ist für mich sowieso ganz was Entscheidendes, weil ich glaube, dass man durch die Gestaltung von einem guten Umfeld für das Kind, für den Schüler	4	89-92

<i>der Förder- klasse</i>		Kapitel 4	ahm sehr viele Aggression eben vermeiden kann, durch die vorhergehende Arbeit schon.		
<i>Umgang mit Ag- gression in der Förder- klasse</i>	Sekun- därpräven- tion	Was machen Lehrperso- nen in der Situation, in der aggressives Verhalten auf- tritt? Kapitel 4	Also für mich ist ehrlich gesagt/ das oberste Ziel ist, dass ich die Mitschüler, die Schüler und mich selbst und also die Leute in dem Umfeld schütze. (I: mhm) Genau. Also das ist für mich das oberste Ziel und ich schaue, dass ich echt Abstand gewinne, (I: mhm) weil ah, ich mich der Aggression nicht aussetzen will (I: mhm), weil, das habe ich für mich so gelernt. Das habe ich früher anders gehandhabt. (I: mhm) Aber mittlerweile ist für mich der Fremdschutz, also der Schutz von allen Menschen in der Umgebung, einschließlich mir das Wichtigste, genau.	3	176-182
<i>Umgang mit</i>	Tertiärprä- vention	Wie gehen Lehrpersonen nach dem Auftreten von	Ja, das ist zum einen die Fahrgemeinschaft. Wir sitzen beim Heimfahren eine halbe	2	307-316

<p><i>Aggression in der Förderklasse</i></p>		<p>Aggression um, um diese gut bewältigen zu können? Kapitel 4</p>	<p>Stunde im Auto, da kann/ da passiert ganz, ganz viel und [...] mit der Teamkollegin reden oder, ja, die halt die Kinder auch kennt oder auch einfach auch einmal einen Kon/ oder wie es da war/ wie es in diesem Fall war, R. ist dagesessen und ich habe gesagt: „ R. kannst du dir schnell für mich Zeit nehmen?“ Das mache ich einfach. (I: mhm) das brauche ich auch, weil sonst nehme ich mir das mit nach Hause und [...] das ist schlecht. [...] Also das ist so mein/ diese schnellen Supervisionen und [...] ja, wenn es ganz schlimm ist, dann werfe ich die Schultasche in die Ecke, ziehe mir meine Schuhe/ meine Turnschuhe an und gehe. Also Bewegung. Hilft, den Kopf freizubekommen.</p>		
<p><i>Umgang mit</i></p>	<p>Entwicklung von</p>	<p>Wie entwickeln Lehrpersonen ihre Strategien, damit</p>	<p>Learning by doing.</p>	<p>5</p>	<p>308</p>

<i>Aggression in der Förderklasse</i>	Strategien zum Umgang mit Aggression	sie wissen, wie sie mit Aggression in der Förderklasse umgehen müssen?			
<i>Umgang mit Aggression in der Förderklasse</i>	Konzepte zum Umgang mit Aggression	Welche Konzepte für den Umgang mit Aggression kennen Lehrpersonen und setzen sie diese um? Kapitel 4	Naja, so konkrete/ ich meine/ ja eben die ProDeMa Fortbildung, die habe ich ganz gut gefunden. (I: mhm) Es war halt wirklich nur so ein Kratzen an der Oberfläche, (I: mhm) ich kann jetzt nicht sagen, dass/ also, das ist vorgestellt worden, das war ein eintägiges Seminar. Ich glaube grundsätzlich ist das ganz brauchbar für unseren Bereich, ahm, aber es ist natürlich, es muss ein intensiv/ oder wo man sagt, dass man das wirklich in seinen Handlungsalltag, in seine Handlungsstrategien übernimmt, braucht das eben intensive Auseinandersetzung dann auch.	3	233-239

<i>Umgang mit Aggression in der Förderklasse</i>	Künftiger Umgang mit aggressivem Verhalten	Was tun Lehrpersonen, um in Zukunft gut mit aggressivem Verhalten umgehen zu können?	Ich glaube mittlerweile würde ich mir mehr Hilfe von außen holen und auch mehr Fortbildungskurse machen zu diesem Thema.	1	144-145
--	--	--	--	---	---------

Transkriptionsregeln

(lacht) – kurze Einwürfe

[.] – Denkpausen, Punkte zeigen die Dauer der Pause an, maximal drei Punkte

[zeigt XY her] – Gestik

/ - Satz wird abgebrochen oder unterbrochen

EIDESSTATTLICHE ERKLÄRUNG

Ich erkläre, dass ich die vorliegende Arbeit mit dem Titel „Aggressive Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern mit erhöhtem Förderbedarf in der Sekundarstufe 1“ selbst verfasst und dass ich dazu keine anderen als die angeführten Behelfe verwendet habe. Außerdem habe ich ein Belegexemplar verwahrt.

Neumarkt im Hausruckkreis, 02.02.2023

Ort, Datum

Unterschrift