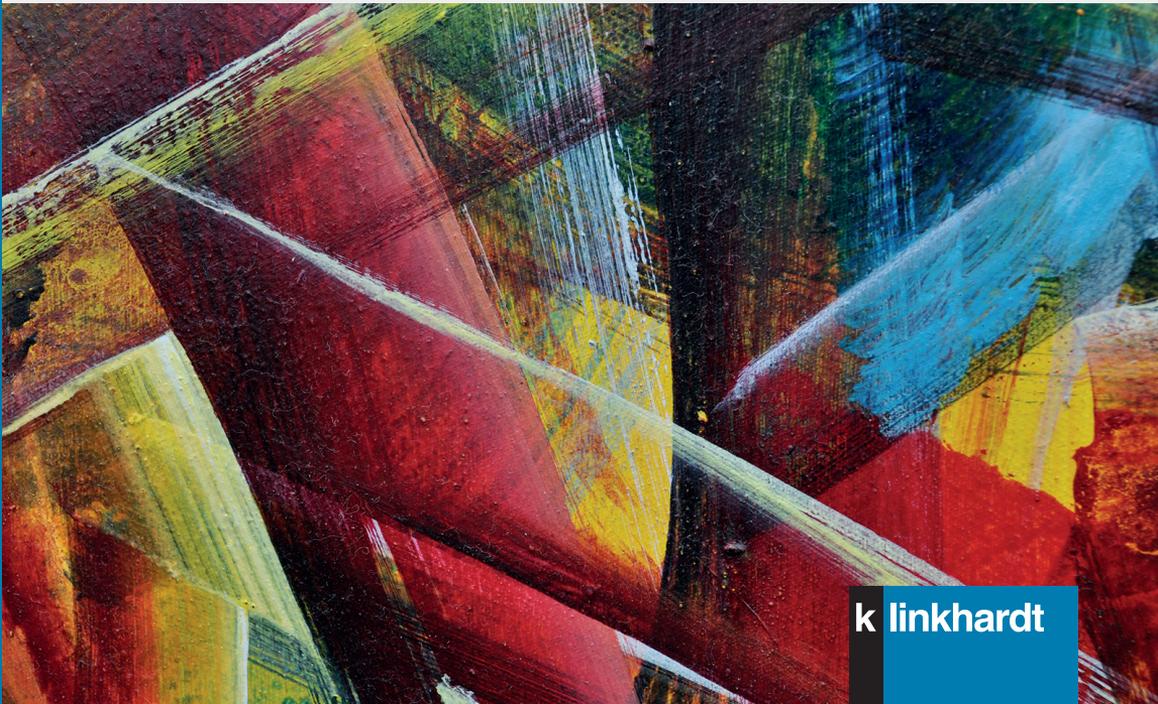


ESE

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

Heft 2

**Macht und Ohnmacht in der Pädagogik
bei psychosozialen Beeinträchtigungen**



ESE

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

ESE

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

Herausgebende Redaktion

Stephan Gingelmaier

Janet Langer

Werner Bleher

Ulrike Fickler-Stang

Lars Dietrich

Birgit Herz

Redaktionelle Unterstützung

Anna Beyer

ESE

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

2. Jahrgang (2020)

**Heft 2
Macht und Ohnmacht in der Pädagogik
bei psychosozialen Beeinträchtigungen**

**Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2020**

k

Korrespondenzadresse:

JProf. Dr. Stephan Gingelmaier
Psychologie und Diagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung
PH Ludwigsburg
Reuteallee 46
71634 Ludwigsburg

Erscheinungsweise:

ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen
erscheint jährlich, jeweils im Sommer.

Die Hefte sind über den Buchhandel zu beziehen.

Das Einzelheft kostet EUR (D) 24,90, im Abonnement EUR (D) 24,90 (ggfs. zzgl. Versandkosten).

Das Abonnement für Studierende kostet EUR (D) 19,90 (ggfs. zzgl. Versandkosten)
nur bei Vorlage einer aktuellen Immatrikulationsbescheinigung.

Bestellungen und Abonnentenbetreuung:

Verlag Julius Klinkhardt
Ramsauer Weg 5
D-83670 Bad Heilbrunn
Tel: +49 (0)8046-9304
Fax: +49 (0)8046-9306
oder nutzen Sie unseren webshop:
www.klinkhardt.de

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

2020.l. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne
Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung
in elektronischen Systemen.

Bildnachweis Umschlagseite 1: © Petr Hrbek, 1992, Ohne Titel (Ausschnitt); mit freundlicher Genehmigung
von Ursula Binder und Martina Hoanzl.

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2020.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISSN 2629-0170

ISBN 978-3-7815-2380-7

Inhaltsverzeichnis

I Editorial der Herausgebenden	7
II Einleitung	13
Von der „Verbetriebswirtschaftlichung“ der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe zu Macht und Ohnmacht in pädagogischen Beziehungen <i>Birgit Herz</i>	14
III Originalia	29
„Die Mischung macht den Unterschied“ – Selektive Wirksamkeitsstudie zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen mit dem Ben & Lee Programm <i>Dennis Christian Hövel, Thomas Hennemann, Mareike Urban und Igor Osipov</i>	30
Andersorte als „gesprengte Institutionen“? – Befreiungstheologische Lesarten der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen <i>Pierre-Carl Damian Link</i>	46
Macht und Ohnmacht in der erlebten Erfüllung psychischer Grundbedürfnisse – Ein Vergleich von Selbsteinschätzungen in Deutschland und Peru lebender Jugendlicher <i>Stefanie Roos, Francesco Ciociola und Christoph de Oliveira Käßler</i>	60
Das umgekehrte Machtdispositiv der Pädagogik eines gespaltenen Subjekts: Orte der psychoanalytischen Pädagogik als Gegenmacht <i>Robert Langnickel</i>	80
Macht, Moralität und Vertrauen – zu grundlegenden Verhältnissen des Erzieherischen <i>Andrea Dlugosch, Thomas Müller und Roland Stein</i>	92
IV Tagungsbeiträge und weitere Fachbeiträge	107
Macht – ein Thema in der Lehrkräftefortbildung zum Förderschwerpunkt esE vor dem Hintergrund inklusiver Beschulung und Unterrichtung? <i>Andrea Bethge und Andreas Jantowski</i>	108
Unsichere Bindungsrepräsentationen und psychosoziale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt der Emotionalen und Sozialen Entwicklung <i>Tijs Bolz und Manfred Wittrock</i>	122
Ambivalenzen der Förderung: Erziehungs- und Lernbegleitung für Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene durch studentische Mentorinnen und Mentoren <i>Nathan Beerheide, Fredericke Dopheide, Christine Freitag, Lea Koch, Caroline Struchholz und Petra Westphal</i>	136

6 | Inhaltsverzeichnis

Experienzielle Kommunikation in der Hochschullehre – Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis und Vorstellung eines konkreten Werkzeugs für eine experienziell ausgerichtete Seminargestaltung <i>Tony Hofmann</i>	148
TEACH-WELL – Psychische Gesundheit und Wohlbefinden im Klassenraum durch das Good Behavior Game (Team-Oriented Classroom Intervention to support Mental Health and Well Being – TEACH-WELL) <i>Tobias Hagen, Thomas Hennemann, Clemens Hillenbrand, Christian Rietz und Dennis C. Hövel</i>	160
Radikalisierung im Jugendalter als Thema für die Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen? <i>Katharina Obens</i>	172
Die Traumapädagogische Interaktionsanalyse als möglicher methodischer Zugang zur Selbstreflexion <i>Ramona Thümmler</i>	184
Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf in der Emotionalen und Sozialen Entwicklung an Förderschulen <i>Hannah Küwen</i>	194
Die Macht der „irrationalen Zahlen“ <i>Jochen Liesebach</i>	208
V Zur Diskussion	221
Deutungsmacht der Forschung, Ohnmacht in der Praxis? – Evidenzbasierte Sonderpädagogik als Exklusionsrisiko <i>Marc Willmann</i>	222
VI Praxis und Theorie	233
„Familienklassen“ – ein Präventionsprojekt zur Vermeidung von Schulversagen! <i>Kerstin Gerlach-Haus, Stephanie Sting und Baldur Drolsbach</i>	234
VII Buchbesprechungen	243
„Gesprengte Institution“ in der Bredouille. Die École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne im Spannungsfeld von Inklusion, Psychiatriekritik, Psychoanalyse und neoliberalen Veränderungen. Eine ethnografisch orientierte Dispositivanalyse. <i>Pierre-Carl Damian Link</i>	244
VIII Forum: Kurzberichte aus den Bundesländern	249
Die Umkehr eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern <i>Janet Langer</i>	250
Mitwirkende	255

I Editorial der Herausgebenden

Editorial zur zweiten Ausgabe der Wissenschaftlichen Jahresschrift

*Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE)
in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*

Thema:**Macht und Ohnmacht in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen**

**Liebe Leserinnen und Leser,
liebe Kolleginnen und Kollegen,
liebe Interessierte,**

als Redaktionsgruppe der *ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen* freuen wir uns sehr, dass nunmehr die zweite Ausgabe der Zeitschrift vorliegt. Es ist der guten Zusammenarbeit im Fach zu verdanken, dass Heft II pünktlich zur mittlerweile 12. Bundesdozierendenkonferenz am 8./9. Mai 2020 in München erschienen ist. Die Zeitschrift und damit die Fachbeiträge spiegeln auch in dieser Ausgabe die Breite der Disziplin „Pädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung/Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen/Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ wider. Unterschiedliche wissenschaftstheoretische Ausrichtungen, fachliche Perspektiven und methodische Zugänge – über die in der Community konstruktiv und zugleich wertschätzend gestritten wird – sind Indikatoren dieser Vielfalt.

An allen Studien- und Forschungsstandorten übernimmt die Fachdisziplin ein Mandat für den pädagogischen Kontakt, den Unterricht und die Beziehungsarbeit mit psychosozial (hoch) belasteten Kindern, Jugendlichen und nicht zuletzt (jungen) Erwachsenen. Deshalb beschäftigt sie sich theoretisch wie empirisch, theoriebildend und hermeneutisch mit individuellen, institutionellen und strukturellen Herausforderungen der Pädagogik mit dieser Klientel und versucht, auf dieser Basis auf aktuell drängende praktische Fragen der Pädagogik fundierte Antworten zu finden. Dass sich der Gegenstand der Disziplin – mit allen *Gemeinsamkeiten und Unterschieden* sowie den damit verbundenen Spezifika – bestimmen lässt, zeigt eindrücklich die erste Ausgabe der Zeitschrift, die pünktlich zur Bundesdozierendenkonferenz in Berlin am 21./22. Juni 2019 vorlag. Im ersten Heft sind nicht nur grundlegende Entwicklungslinien und historische Bedingungsfelder nachgezeichnet, es wurde auch der interessierte Blick auf gegenwärtige Aktivitäten in Lehre, Forschung und Publikationen innerhalb der Disziplin geöffnet.

Die Verknüpfung der jährlichen Fachtagung mit einem publizistischen Organ im Format der Jahreszeitschrift ist das Ergebnis eines lang formulierten Wunsches des Faches und wird mit der professionellen und sehr zugewandten Unterstützung des Klinkhardt-Verlages auch in diesem Jahr realisiert. Wir haben auch eine sehr wohlwollende, tatkräftige und präzise Unterstützung durch Kolleginnen und Kollegen an verschiedenen Hochschulstandorten über die Bundesrepublik verteilt erhalten, die dankenswerterweise Gutachten für ein blindes Peer-

Review übernommen haben. An dieser Stelle sei auch Anna Beyer von der PH Ludwigsburg für die zuverlässig-akribische und nimmermüde redaktionelle Assistenz gedankt.

Die Zeitschrift schafft damit eine Plattform, innerhalb derer Kolleginnen und Kollegen und Interessierte der Fachdisziplin einen fachlichen Diskurs zu bestimmten Fragestellungen führen können. Die Publikation ermöglicht damit, sich in der Auseinandersetzung mit bestimmten inhaltlichen Aspekten mit methodischer/methodologischer Tiefenschärfe, mit innovativer Fokussierung und mit reflektierter Rekursivität zu nähern.

Das zugrundeliegende Thema dieser Ausgabe und der Bundesdozierendenkonferenz in Berlin hieß *Macht und Ohnmacht in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen*. Neben dem Aspekt der Selbstvergewisserung und Klärung von disziplinären Standpunkten, die in den Jahren zuvor viel Raum einnahmen, haben die Organisierenden somit eine gewisse thematische Fokussierung vorgegeben, die gleichwohl zahlreiche Anschlussmöglichkeiten an die Allgemeine Erziehungswissenschaft, die Soziologie, die Sozialpädagogik, die Psychologie, die Kinderpsychiatrie und -psychotherapie und weitere Fächer schafft. Aus vielerlei Gründen erscheint das Thema hoch relevant, lassen sich doch Merkmale von Macht und Ohnmacht in nahezu allen pädagogischen Settings identifizieren:

Beziehungen in Settings non-formaler und formaler Bildung und Erziehung können in vielerlei Hinsicht durch Macht- und damit auch Ohnmachtsbedingungen für die Akteurinnen und Akteure geprägt sein. Aus pädagogischer Perspektive sind die aktiven Macht-Ohnmacht-(Re-)Produktionen der Handelnden und der Anteil des institutionellen Gefüges dabei als ineinander verschränkt zu denken. „Setting“ beschreibt im gegebenen Kontext folgerichtig das Miteinander individuell, habituell und situativ hergestellter hierarchischer Konstellationen einerseits mit den institutionell und strukturell verankerten Strategien von Macht und Ohnmacht andererseits.

Die Arbeit mit hoch belasteten jungen Menschen und Familien bedarf in besonderer Weise der Reflexion von Macht-Ohnmacht-Dynamiken. Dies zeigt sich u.a. in den folgenden Grundbedingungen dieses Arbeitsfelds:

- Verinnerlichte Ohnmachtsrepräsentanzen, deren Bedingungsfelder u.a. in (sexualisierter) Gewalterfahrung, sozioökonomischer Marginalisierung oder Rassismuserfahrungen liegen, werden von den betroffenen Menschen in die pädagogischen Settings hineingetragen und selten verbal, meist über das nicht der unmittelbaren Reflexion zugängliche Verhalten, ausagiert.
- Die Professionalitätsvorstellung angehender und erfahrener Fachkräfte ist in diesem Bereich nicht selten von hoher eigener Bedürftigkeit, Rettungs- und/oder Machtfantasien geprägt, deren Wirkmächtigkeit sich weitgehend unabhängig von formellen Leitbildern und Handlungsanweisungen entfaltet.
- „De-Autonomisierung von Lebenspraxis“ (Oevermann, 2009) als Aspekt pädagogischer Professionalität und übergreifiges Dominanzgebaren und machtvolle Disziplinierung sind nicht immer leicht unterscheidbar.
- Ähnlich wie es Prengel (2013) für die Dimensionen „Anerkennung“ und „Verletzung“ beschreibt, sind auch „Macht“ und „Ohnmacht“ nicht kategorial voneinander getrennt. Vielmehr lassen sich in konkreten Beziehungsgefügen mit „schwierigen“ Kindern und Jugendlichen zahlreiche Zwischentöne und auch Ambivalenzen hinsichtlich dieser Dimensionen aufzeigen.
- Die spezifischen Institutionen der Arbeit mit „schwierigen“ Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen bieten einen „Freiraum“ für pädagogische Beziehungsmuster, der dem gesellschaftlichen Konsens gewaltfreier Erziehung nicht selten diametral entgegenläuft.

Zudem lassen sich auch die hochschulischen Beziehungen zwischen Professorinnen und Professoren, Mitarbeitenden und Studierenden entlang von Macht-Ohnmachts-Konstellationen analysieren. Unter der Perspektive eines Hochschulmilieus ist eine Macht-Ohnmacht-Prozesse reflektierende Ausbildung der Studierenden kaum denkbar, wenn grundlegende Fragen der Abhängigkeit, (Selbst-) Ausbeutung und Grenzüberschreitungen innerhalb der Hochschule nicht umfänglich analysiert werden. Solcherlei Überlegungen sind wiederum auf das Engste verschränkt mit dem „Sozialen Ort“ (Bernfeld, 1929) der Entwicklung der Hochschuldozierenden. Privilegien und Macht einerseits sowie Marginalisierung und Ohnmacht andererseits lassen sich dabei nicht ausschließlich an den Heterogenitätsdimensionen „Gender“ und „Rassismuserfahrung“ festmachen. Gleichwohl sind dies zwei zentrale Dimensionen, anhand derer sich die strukturell verankerte und in konkreten Beziehungen aktualisierte Ungleichheit auch in Hochschulen zeigen lässt.

Nicht zu vergessen sind schließlich die Macht-Ohnmacht-Verhältnisse im gesellschaftlichen Kontext. Die letzten beiden Wellen der so genannten Leipziger-Mitte-Studie (Decker & Brähler, 2018) belegen nachdrücklich eine zunehmende Ausgrenzung etwa von geflüchteten, psychisch erkrankten oder von Armut betroffenen Menschen. Wenn die Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen als sozialkritische und emanzipatorische Fachdisziplin verstanden wird, kann sie sich diesen gesellschaftlichen Fragen nicht entziehen. Gesellschaftliche und auch wissenschaftliche Diskurse, etwa der „Critical Whiteness Theory“, der „Disability Studies“ oder der „Differenzkritik (Doing Difference)“, „Habitustheorie“ und der „Kritischen Theorie“ können wichtige Impulse auch für die Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen liefern.

Nach der Einleitung von Birgit Herz finden sich weitere Beiträge, die sich auf Symposia, Einzelbeiträge und Workshops der Bundesdozierendenkonferenz 2019 beziehen (Rubrik 4. *Tagungsbeiträge und weitere Beiträge aus dem Fach*). Daneben finden wieder die folgenden Rubriken in diese Ausgabe: 3. *Originalia*, 7. *Buchbesprechungen* und 8. *Forum Kurzberichte aus den Ländern* Eingang. Neu hinzugekommen ist die Rubrik 5. *Zur Diskussion*, in der Marc Willmann beispielhaft zum fachinternen Diskurs über die *Deutungsmacht der Forschung* aufruft. Eine Fortsetzung dieses Diskurses aus anderen Forschungszugängen in nachfolgenden Ausgaben der ESE wäre im Sinne der neuen Rubrik sehr begrüßenswert. Außerdem ist die Rubrik 6. *Praxis und Theorie* neu hinzugekommen, die in Zukunft dem wichtigen Feld der praxeologischen Beiträge Raum geben möchte. Während alle Beiträge (bis auf die Originalia) einen ausführlichen Reviewprozess durch die Redaktionsgruppe durchlaufen, werden die Originalia in einem doppelt blinden Review-Prozess begutachtet.

Verbunden mit herzlichen Grüßen aus Berlin, Hannover, Ludwigsburg und Rostock wünscht Ihnen das Team der Herausgebenden nun eine gute Zeit mit dem vorliegenden Heft und anregende Fachdiskussionen zu den Schwerpunkten der Beiträge.

Berlin, Hannover, Ludwigsburg & Rostock im März 2020,

Stephan Gingelmaier, Janet Langer, Werner Bleher, Ulrike Fickler-Stang, Lars Dietrich und Birgit Herz

Literatur

- Bernfeld, S. (1929). Der Soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. *Zeitschrift für Anwendung der Psychoanalyse auf die Natur- und Geisteswissenschaften*, 15 (1), 299-312.
- Oevermann, U. (2009). Die Problematik der Strukturlogik des Arbeitsbündnisses und der Dynamik von Übertragung und Gegenübertragung in einer professionalisierten Praxis von Sozialarbeit. In R. Becker-Lenz, S. Busse, G. Ehlert, & S. Müller (Hrsg.), *Professionalität in der Sozialen Arbeit* (S. 113-142). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Pregel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Decker, O. & Brähler, E. (2018). *Flucht ins Autoritäre: Rechtsextreme Dynamiken in der Mitte der Gesellschaft*. Gießen: Psychosozial-Verlag.

II Einleitung

**Von der „Verbetriebswirtschaftlichung“ der
schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe
zu Macht und Ohnmacht in
pädagogischen Beziehungen**

Birgit Herz

1 Einleitung

Mit dem Thema der diesjährigen Dozierendentagung „Macht und Ohnmacht bei psychosozialen Beeinträchtigungen“ wird ein sehr persönliches Schulerlebnis bei mir erinnert. In meiner Generation existierte nämlich noch die körperliche Züchtigung, wie etwa die Prügelstrafe mit Rute, Rohrstock oder der Hand, wobei bevorzugt auf das Gesäß, die Hände oder den Kopf geschlagen wurde. 1964 wurde ich mit 9 Jahren, in der vierten Klasse, fälschlicherweise des unerlaubten Redens während des Unterrichts von einer Mitschülerin beim Lehrer „angeschwärzt“, worauf dieser ohne jegliche Überprüfung eine sofortige Disziplinierung durchführte: Mit 10 Stockschlägen auf beide Handinnenflächen wurde meine angebliche Missetat postwendend vor der Klasse geahndet. Für mich brach eine Welt zusammen, war ich mir doch keiner Schuld bewusst.

Meine durch ihre eigenen Kriegserfahrungen sensibilisierten Eltern hatten mich immer darin bestärkt, dass mich keine Lehrperson schlagen darf und dass ich bei einem solchen Vorfall sofort nach Hause gehen sollte – was ich in hilfloser Ohnmacht, zutiefst beschämt und unglücklich auch tat. Aufgrund eines mir nicht mehr nachvollziehbaren Umstandes war mein Vater tatsächlich zu Hause, der in seiner Bauarbeitskleidung in unserem klapprigen 2CV mit mir in die Schule fuhr, den Lehrer vor dem Schulleiter zur Rede stellte und unmissverständlich allen klar machte, dass sein Kind in der Schule nicht geschlagen werden darf.

Wie mutig und risikoreich dies war, verstand ich erst viele Jahre später: damals hing die Empfehlung zum Besuch des Gymnasiums einzig und allein vom Schulleitervotum ab. Sich gegen körperliche Straffakte zu wehren, hätte u.U. meine Schullaufbahn massiv beeinträchtigen können. Für mich war diese existentielle Erfahrung von Gewalt, Machtdemonstration und ohnmächtiger Hilflosigkeit wegweisend für meine berufliche Biographie – die mit dem Studium der Pädagogik bei Verhaltensstörungen begann.

Körperliche Züchtigungen hat der Gesetzgeber in der Bundesrepublik erst 2000 aus Erziehung und Bildung verbannt, und spätestens seit dem Kinderschutzgesetz von 2012 könnten wir im Prinzip davon ausgehen, dass Kinder und Jugendliche entwürdigenden Gewaltverhältnissen nicht mehr ausgeliefert sind. Der Konjunktiv verweist darauf, dass in der Realität des familiären Alltags und in den Routinen von Institutionen nach wie vor Gewalt, Beschämung und Ohnmacht allen Formulierungen in unseren Gesetzen zum Trotz immer noch vorkommen.

In diesem Beitrag werde ich für das Feld der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe zunächst Macht- und Ohnmachtdynamiken skizzieren, um dann etwas ausführlicher einige Spezifika dieses bürokratisch organisierten pädagogischen Dienstleistungssektors aufzuzeigen. Diese Spezifika sind insofern relevant, als sich in der pädagogischen Praxis vielfach abgewehrte oder tabuisierte Scham- und Beschämungsdimensionen aus Macht- und Ohn-

machtdynamiken ergeben. Sie zu präzisieren bedeutet auch, für uns fast alltäglich genutzte Begriffe hinsichtlich ihrer Macht- und Ohnmachtaffinität zu überprüfen. Zuletzt will ich den Blick auf ebensolche Dynamiken im universitären „Feld der Macht“ fokussieren.

2 Knappe Zeitdiagnose: Ein homo oeconomicus, bei dem das „Ich zum Du“ kapitalisierbar ist

Radikale globalisierte Ökonomisierung mit ihren Beschleunigungsschüben und permanenten „thrills“ und „kicks“ führen zu vielfältigen Überforderungs- und Überlastungssymptomen. In der sog. „zweiten Moderne“ ist das Individuum auch aus seinen Alltagsgewissheiten „entbettet“; die Freiheit zum individuellen Lebensentwurf wird fragil. Die sog. „Bastelexistenz“ – ein Begriff, den Ronald Hitzler und Anne Honer bereits 1994 eingeführt haben (Hitzler & Honer, 1994) illustriert die Brüchigkeit der menschlichen Existenz und erklärt die Attraktivität „flüchtiger Gemeinschaften“ (Baumann, 2005), die das World Wide Web in ungeheurer Zahl bietet. Die oft hoch aggressive Kapitalisierung tendenziell aller Lebensbereiche stellt das nach Orientierung suchende Individuum – den „l’homme neuroéconomique“ (Gori & Del Volgo, 2011) der Gegenwart – vor enorme Herausforderungen.

Die avancierten Bildungs- und Erziehungsinstitutionen versuchen allerdings schon lange, hier einen marktkonformen Orientierungs- und Sinnersatz zu organisieren.

Eine Gesellschaft, die „als permanente Wettbewerbsmaschine“ (Ptak, 2018, S. 52) zu funktionieren hat, produziert zwangsläufig eine innere Ökonomisierung, die wiederum Denken, Fühlen, Handeln, sowie Haltungen, Überzeugungen und Einstellungen verändert (Krautz, 2016, S. 27; Gori, 2018). Pointiert formuliert: Die warenförmige Beziehung ‚bildet‘ den dominanzkulturellen Habitus (Honneth, 2005; Thole, 2018). Den damit verbundene Wertewandel beschreibt Marie Luise Althoff mit den Worten: „Fürsorge, Mitmenschlichkeit, Solidarität sind [...] allenfalls Lippenbekenntnisse, die jedoch im Ernstfall ins Lächerliche gezogen werden. Kränkungerleben und Herabsetzungen müssen individuell und im Privaten verarbeitet werden“ (Althoff, 2017, S. 10).

Sozialität und Moralität werden je nach individueller Gewinnmaximierungsabschätzung „quasi natürlich“ im Jargon wertfreier Sachrationalität neu justiert. Die Hypostasierung des Wettbewerbs unter den Bedingungen ubiquitärer Konkurrenz führt zu einem Entwertungsklima: „Niemand ist ‚gut genug‘.“ Martin Heinrich bezog diese Aussage 2010 explizit auf Bildungserfolge (Heinrich, 2010, S. 141); sie lässt sich derzeit auf alle Lebensbereiche transformieren (Gori & Volgo, 2011; Gori, 2018). Dies alles wusste schon Adorno, und er formulierte seine Erkenntnisse schneidend im Aphorismus 147 der ‚Minima Moralia‘ (Adorno, 1951); in dieser 1951 publizierten Veröffentlichung reflektiert er bereits die universelle globale Kommerzialisierung und die Warenförmigkeit aller menschlichen Beziehungen im Kontext seiner philosophiekritischen Positionierung nach dem Ende des zweiten Weltkrieges (Honneth, 2005).

Es hängt nun allerdings entscheidend vom kulturellen und sozialen Kapital ab, welche Wege des individuellen Managements in den damit einhergehenden emotionalen Dimensionen beschränkt werden. Scheitern und Versagen werden über informelle oder formelle normative Kontrollprozesse öffentlich sanktioniert; prominent zu nennen sind insbesondere Disziplinierung (exemplarisch Schulverweigerung), Medizinisierung (exemplarisch Sucht), Psychiatrisierung (ex. Fremd- und Selbstgefährdung), Kriminalisierung (Gewaltdelikte) (Baumann, 2005; Dahme & Wohlfahrt, 2011).

Angst vor Verletzungen und Abweichungen bildet die handlungsleitende Grundlage von Selbstkontroll- und Selbstnormalisierungsprozessen über die gesamte Lebensspanne. Der gesellschaftliche Ausschluss all jener, die vom Normalisierungsimperativ der flexiblen Anpassung an marktconformes Individualverhalten abweichen, zeitigt nachhaltige Effekte. Er trägt dazu bei, den Anpassungsdruck auch bei jenen zu intensivieren, deren soziale Lage noch nicht prekär ist, was die Angst vor Statusgefährdung zu einem Dauerstress transformiert (Herz, 2014a; Betzelt & Bode, 2018). Im Kern geht es um Anpassung an und Normalisierung von inhumanen Lebensbedingungen (Foucault, 1992; Otto & Ziegler, 2012). Die Durchsetzung ökonomischer Logiken auf alle Lebensbereiche – der „ökonomische Imperialismus“ der Chicago School of Economics (Krautz, 2016, S. 26) – zeigt sich in der „Normierung und Normalisierung der Kindheit“ (Kelle & Mierendorff, 2013) ebenso wie in der ihrer „McDonaldisation“ (Timini, 2010).

Mit Blick auf Kinder und Jugendliche mit schwerwiegenden Verhaltensstörungen lässt sich zunehmend das Paradox von exkludierender Inklusion und inkludierender Exklusion beobachten (Stein & Müller, 2016). Selbst die Ratifizierung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung und die damit einhergehende politische Propagierung eines inklusiven Bildungs- und Erziehungssystem in der BRD manifestiert letztendlich nur die ideologische Steuerung von Ausgrenzungs- und Ausschließungsvorgängen (Dahme & Wohlfahrt, 2015; Jantzen, 2017; Winkler, 2012).

Exklusionsrealitäten wie die sozialräumliche Ghettoisierung bestimmter Wohngebiete samt ihren Deklassierungsdynamiken oder die Prekarisierung sozial- und bildungsbenachteiligter Kinder und Jugendlicher (Chassé, 2016; Tophoven, Lietzmann, Reiter & Wenzig, 2017; Winkler, 2014; Klundt, 2017) sind nämlich nach wie vor ebenso Realität in der sozialen Arbeit (Kuhlmann, 2012; Steinlin, Fischer, Dölitzsch, Fegert & Schmid, 2015) wie in der Schule (Herz, 2015; Hartwig & Mußmann, 2018).

In einer letzten Volte symbolischer Gewalt erfahren Exklusionsrealitäten hohe Aufmerksamkeit in den sogenannten „Trash-Medien“, wo sich Leid, Kränkungs- und Stigmatisierungserlebnisse sogar messbar in Einschaltquoten „barrierefrei“ kapitalisieren lassen. Was Berthold Brecht einst in der „Dreigroschenoper“ als bürgerliche Doppelmoral entlarvte, wird in den Formaten der Scripted Reality aktualisiert, banalisiert, eventisiert und zur Blaupause des Sozialen schlechthin normalisiert. Die Nominierung des „Dschungelcamps“ für den Grimme Preis in der Kategorie „Unterhaltung“ war insofern schon 2013 überaus konsequent.

3 Die Klientel in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe: Kinder und Jugendliche mit schwerwiegenden Verhaltensstörungen

Gunter Opp führt aus:

Kinder, die massiver Vernachlässigung, Mobbing Erfahrungen, Zurückweisungen, körperlichen, psychischen oder sexuellen Misshandlungen ausgesetzt waren, entwickeln eine Gefühlslage der Wertlosigkeit, nicht liebenswert, machtlos und gleichzeitig auch mit Schuld zu sein an ihrer prekären Lage. Sie haben wenig Vertrauen in eine Welt, in der ihnen die Befriedigung grundlegendster Bedürfnisse nach Sicherheit und Zuwendung versagt wurde. Von Erwachsenen wurden sie bitter enttäuscht (Opp, 2017, S. 23).

Die destruktiven Konsequenzen der hierdurch erzwungenen Anpassungsleistungen an solche gleichsam toxischen Lebensumstände sind durch empirisch gesicherte Befunde der Bin-

dungsforschung sowie der Neuropsychologie und Emotionsforschung hinreichend belegt. „War die Säuglings- und Kinderzeit von emotionaler Vernachlässigung und verschiedenen Formen der Gewalt geprägt, wird die Jugendzeit zu einer Nagelprobe, die kaum zu bestehen ist“ (Brisch, 2014, S. 281).

Um die Dramatik dieser destruktiven Prozesse zu verdeutlichen, will ich einige der Mechanismen traumatisierender Gewalterfahrungen erinnern: Extreme Traumata, zu denen Folter, Inzest, körperliche und/oder seelische Misshandlung, Kriegsverfolgung u.ä. zählen, enthalten Situationen voller Grausamkeit. Dekontextualisierung, Dissoziation und Derealisierung (Varvin & Beenen, 2006) bilden als (unbewusste) Stress- und Ohnmachtsbewältigung emotionsregulative Notlösungen bei unerträglichen Qualen (Herz, 2014b). Auf der Verhaltensebene bringen diese Kinder und Jugendlichen das erlittene Leid überwiegend nonverbal zum Ausdruck – Gunther Opp spricht explizit von „schmerzbasierem Verhalten“ (Opp, 2017). Existentielle Kernthemen dieser Heranwachsenden sind Angst und tiefe Einsamkeit (Opp, 2017). Donald W. Winnicott, der während des zweiten Weltkrieges als beratender Psychiater für das Evakuierungsprogramm der britischen Regierung arbeitete, zählte ferner vor allem Hoffnungslosigkeit zu dem zentralen Lebensgefühl des deprivierten Kindes (Winnicott, 2011). Die emotionalen Dynamiken von Angst, Einsamkeit und Hoffnungslosigkeit können eine nicht zu unterschätzende Versteigerung durch spezifische Handlungsformate in außerfamiliären Institutionen erfahren.

Die schulische und außerschulische Erziehungshilfe ist nämlich auch mit hoch tabuisierten individuellen Prozessen des Scheiterns und Versagens assoziiert und folglich mit tiefer Scham und Beschämung bei ihrer Klientel *und* bei ihren pädagogischen Fachkräften (Dörr, 2016; Rosenbaum & Stremmer, 2017; Lorenz, Magyar-Haas, Neckel & Schoenville, 2018).

Um hier humane Unterstützungs- und Förderansätze ebenso zu sichern wie erforderliche Arbeitsbedingungen zu gewährleisten, müssen solche Dynamiken analysiert und reflektiert werden, ohne damit wiederum zugleich zu beschämen oder zu entwerten. David Zimmermann und Claudia Reinhardt schreiben: „Negative Emotionen auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte sind eine häufige Folge des traumatisch beeinflussten pädagogischen Beziehungsgeschehens. Diese wahrzunehmen und nicht als unprofessionell zu brandmarken, ist eine wichtige professionelle und institutionelle Herausforderung“ (Zimmermann & Reinhardt, 2017, S. 224).

Diese pädagogisch-reflexive Haltung kann nicht oft genug betont und erinnert werden, denn in der Sozialgeschichte der Pädagogik bei Verhaltensstörungen war nicht die professionelle Reflexion, sondern eine repressive Sozialdisziplinierung freilich allzu oft das erste Mittel der Wahl: Die Waisen- und Zuchthäuser des 17. Jahrhunderts, die christlich-philanthropischen Rettungshäuser (die bereits zur Industriösität konditionierten), die Psychopathenfürsorge der Weimarer Republik, Heim- und Hilfsschulen im Nationalsozialismus, Fürsorgeanstalten der sechziger Jahre, die Werkhöfe und auch die Hasenburg unserer Zeit – sie alle sind Manifestationen der jeweiligen dominantkulturellen Normalitäts- und Normativitätsmonopole.

Im 21. Jahrhundert scheint die Klientel der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe keiner direkten körperlichen Gewalt als „erzieherischer Beitrag“ zu ihrer Selbstnormalisierungsverpflichtung ausgesetzt zu sein (Heuer, 2015). Dennoch bestehen weder rechtskonforme noch wissenschaftlich legitimierbare Gewaltverhältnisse, die sich in ihrer maskierten Vielfalt quasi in „Samthandschuhen“ durchsetzen (Jantzen, 2001; Hafenecker, 2013). Solche Maskierungen heißen dann, hier nur exemplarisch genannt bspw. „ultima ratio“ wie im Coolnesstraining, „Neue Autorität“ als systemisches Coaching oder verschwinden hinter einer hochmodernen Leadership-Semantik.

Die Mechanismen solcher latenten Gewaltverhältnisse in „Samthandschuhen“ stehen in einem kausalen und dynamischen Zusammenhang mit einer nach ökonomischen Rahmenbedingungen organisierten öffentlichen Bildung und Erziehung. Daher sollen im Folgenden insbesondere die emotionalen Kosten des Ökonomisierungsstresses für alle Beteiligten – Kinder, Jugendliche und Professionelle verdeutlicht werden (Herz, 2017). Diese „Kosten“ verantworten nämlich wirkmächtige Macht- und Ohnmachtdynamiken in pädagogischen Beziehungen.

4 Ökonomisierungsstress in Zeiten der UN-BRK

Kinder und Jugendliche mit schwerwiegenden biographischen Verletzungen treiben Pädagoginnen und Pädagogen bisweilen in die Situation und die Versuchung, im Sinne einer Spirale von Macht und Ohnmacht Gewalt oder Zwang anzuwenden, Repressalien zu evozieren, zu beschämen, schlimmstenfalls zu züchtigen, aber andererseits auch sich selbst als absolut ohnmächtig und handlungsunfähig zu erfahren (Dlugosch, 2018). Diese Feststellung von Andrea Dlugosch mag zunächst irritieren, wo doch Studien zur Organisationsentwicklung in Bildungs- und Erziehungsinstitutionen eine ganze Kaskade an Debatten um pädagogische Qualität und Qualitätsentwicklung ausgelöst haben.

Es gibt kaum ein Bundesland, das in seinen Kultusministerien nicht über ganze Abteilungen zur Qualitätsentwicklung verfügt. Michael Honig bringt es in seinem Vortrag über „Putzpläne, Parkplätze, Personalschlüssel – Woran lässt sich Qualität messen?“ anlässlich einer Fachtagung in Hamburg anschaulich auf den Punkt. Er stellt fest: „Die Diskussion über Qualität und Qualitätsentwicklung ist kein erziehungswissenschaftlicher oder pädagogischer Fachdiskurs, sondern ein Import aus den anwendungsbezogenen Managementwissenschaften. ... Die Qualitätsdebatte steht also nicht im Kontext einer *Theorie* guter Pädagogik, sondern eines *Managements* pädagogischer Praxis nach den Kriterien von Effektivität und Effizienz“ (Honig, 2014, S. 6).

Mit der Qualitätsdebatte eng verwoben ist die bereits erwähnte Leadership-Semantik (Bröckling, 2017), die auch schulische und außerschulische Fachkräfte für unternehmerische, marktkompatible Ziele sozialisiert. Messbarer Output, das ist die neue Währung – exemplarisch dafür steht die Integrationsquote je Bundesland, die über das nicht mehr zu ignorierende Dreigestirn von Effizienz, Evidenz und Effektivität machtvoll durchgesetzt wird. Deren „Fetischisierung“ (Krautz, 2007) wird von einer Bildungsforschung flankiert, die technologisches Steuerungswissen produziert, optimiert und weitergibt (Spring, 2015).

Effizienz, Effektivität und Evidenzbasierung sind die Eckpfeiler eines technokratischen und insbesondere zeitoptimierten Problemlösemanagements. Damit soll die chronische und stetig ansteigende Unterfinanzierung öffentlicher Dienste, von Krankenhäusern, Schulen, ambulanten, teilstationären oder stationären Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe – bis hin zu den Hochschulen und Universitäten gesteuert bzw. verwaltet werden (Engartner, 2016). So wirbt bspw. die Zentrale Einrichtung für Weiterbildung der Leibniz Universität Hannover für eine dementsprechende Qualifizierung: „Die Herausforderungen des Marktes, der Wettbewerb und die Kundenansprüche steigen; gleichzeitig nimmt die Geschwindigkeit, in der erneut Umbrüche stattfinden, permanent zu; die Folge davon sind unterschiedlichste Veränderungsprozesse mit dem Ziel, das Leistungsvermögen zu steigern und Kosten zu sparen ...“ (Zentrale Einrichtung für Weiterbildung, 2019, Absatz 2). Die massiven Standardabsenkungen in Qualität und Güte der infrastrukturellen Dienste gehen zu Lasten von

Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer sowie deren Klientel – die wir ja heute euphemistisch als Kunde bzw. Kundin bezeichnen (Heinrich & Kohlstock, 2016).

In den so verfassten öffentlichen (und teilweise privatisierten) Diensten mit ihrem unablässigen „Reformtalk“ (Hartong, 2016, S. 190) etabliert sich im Gefolge der Inklusionsrhetorik (Herz, 2015; Winkler, 2018) ein neuer Normalitätsimperativ. Dieser brandmarkt einerseits schon das Benennen von Entwicklungsdifferenzen oder Behinderungskategorien als Diskriminierung (Jantzen, 2015). Er ignoriert oder verleugnet andererseits zugleich die real bestehenden Diskriminierungsfelder und versucht diese folglich aus dem sprachlichen Bewusstsein auszuschließen (Winkler, 2014; Ahrbeck, 2014; Kluge, Liesner & Weiß, 2015; Winkler, 2018). Im Bildungs- und Erziehungssystem führt der permanente Zwang zur Selbstnormalisierung aller Bürgerinnen und Bürger zu einem mehr oder weniger sichtbaren Netzwerk organisierter Kontrolle (Fitzsimons, 2011; Mowat, 2011).

Neben staatlichen Schulen, die sich bspw. in Hannover „Apple Distinguished School“ oder in Rüsselsheim „Samsung Lighthouse School“ nennen dürfen (Scheppeler, 2019), beschert uns der Ökonomisierungsstress einen deutlichen Anstieg an Schülerinnen und Schüler, die ‚auf der Strecke bleiben‘ (Hartong, 2016) und zugleich pädagogisches Personal, das eine wie auch immer spezifizierte „Beziehungspädagogik“ immer weniger verwirklichen kann.

Das pädagogische Fachpersonal befindet sich strukturell in einem doppelten Dilemma: Wenn wir uns an die Erkenntnis von Siegfried Bernfeld erinnern, dass der Erzieher immer vor zwei Kindern steht, dem zu erziehenden vor ihm und dem verdrängten in ihm (Bernfeld, 1925), wird ein weiterer zentraler Begründungszusammenhang für die schmerzvollen Macht-Ohnmachtspiralen in Bildungs- und Erziehungsinstitutionen deutlich. Im Kern geht es um die „Sandwich-Position“. Einerseits müssen Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler bilden und erziehen – was eine permanente Konfrontation mit eigenen unbewussten regressiven Bedürfnissen bedeutet; andererseits müssen sie ihr pädagogisches Handeln gegenüber der staatlichen Schulaufsicht und deren Repräsentantinnen kontinuierlich legitimieren – eine weitere Konfrontation mit unbewussten eigenen Konflikten im Hinblick auf die Elternimago (Fürstenau, 1964) – sie befinden sich permanent im „Sog des Infantilen“ (Jahn, 2017). Vergleichbare unbewusste Psychodynamiken betreffen übrigens auch das pädagogische Personal der Kinder- und Jugendhilfe, deren Fachbegriff der „Hilfen zur Erziehung“ bereits deutliche Analogien zur Sozialisation in der Familie aufweist: Erziehung ist ein Kerngeschäft der primären Bezugspersonen, zumeist der Eltern. Unter den Bedingungen des Ökonomisierungsstresses potenzieren sich Abwehr, Verdrängung und Verleugnung all dieser Psychodynamiken; sie bleiben hochtabuisiert.

Kinder und Jugendliche allerdings, die in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung massiv beeinträchtigt wurden und dementsprechend schwerwiegende Verhaltensstörungen als psychische Notlösungen und überlebensnotwendige Kompensationsversuche zeigen, waren oder sind oft auch weiterhin insbesondere im familialen Nahraum physischen und/oder psychischen Verletzungen ausgeliefert, etwa durch Mangel und Vernachlässigung, Gewalt und/oder sexuelle Ausbeutung. Ihre selbst- und fremdgefährdenden Verhaltensweisen bringen zum Ausdruck, wie massiv diese jungen Menschen in all ihren Entwicklungspotentialen erschüttert wurden (Opp, 2017).

Aggressivität, Drogenmissbrauch, Schulverweigerung, Depressivität u.ä.m. sind nonverbale Botschaften über ihre emotionalen Krisen, ihre Einsamkeit sowie ihre Hilflosigkeit in gewaltaffinen, bedrängenden Lebenslagen. Allmachts- und Omnipotenzphantasien sind die Trugbilder individueller Autonomie und ihre scheinbare emotionale Stärke ist Ausdruck

tiefer Hilflosigkeit. Ihre subjektiv sinnvollen Bewältigungsmechanismen von vielfältigen Katastrophenerfahrungen führen zu negativen Interaktionsspiralen (Dörr, 2017), die aufgrund der hier skizzierten dilemmatischen Dynamiken in spezifischen „Delegationsketten“ münden (Baumann, Bolz & Albers, 2017, S. 103). Die typischen schulischen Delegationsmechanismen sind nach Menno Baumann, Tilo Bolz und Vivian Albers: „Suspendierung, Versetzung in eine andere Schule der gleichen Schulform, die massenhafte Zunahme sogenannter »Inklusionshelfer« und Schulbegleiter, Klassenkonferenzen und, wenn alle Stricke reißen, das vonseiten der Jugendhilfe entwickelte System der Schulersatzmaßnahmen“ (Baumann et al., 2017, S. 11) – häufig verbunden mit „Nicht-Zuständigkeits-Erklärungen“, ... „die sich vielschichtig zwischen und in unterschiedlichen pädagogischen Systemen, wie z.B. der Schule, der Jugendhilfe, der Justiz und/oder der Kinder- und Jugendpsychiatrie, beobachten lassen“ (Baumann et al., 2017, S. 103).

Auf Seiten der Kinder und Jugendlichen sind diese Prozesse des stetigen Ausschließens mit beschämenden Ohnmachtserfahrungen verbunden, d.h. mit der Wiederholung von Machtmissbrauch, der quasi amtlich – und d.h. verwaltungstechnisch ihnen die Verantwortung für ihre Ausschlüsse attestiert (Hußmann, 2016). Das zentrale Ergebnis einer in 2015 veröffentlichten Studie des DJI über „Jugendliche Gewalttäter zwischen Jugendhilfe und krimineller Karriere“ fasst die Autorin Jana Meier in den Worten zusammen:

Auffällig ist ..., dass letztendlich den Jugendlichen die Verantwortung am Scheitern zugeschrieben wird, denn sie haben laut Fachkräfte die freie Entscheidung, wie sie handeln und wie nicht. Wenn sie sich für eine delinquente Karriere entscheiden, können die Institutionen scheinbar nichts ausrichten (Meier, 2015, S. 70).

Hier zeigen sich latent die nachhaltig durchaus auch destruktiven Auswirkungen der seit gut vier Jahrzehnten in der erziehungswissenschaftlichen Theorie- wie Praxisentwicklung etablierten konstruktivistisch-systemtheoretischen Pädagogik. Hier steht weder der handelnde Mensch mit seinem Bewusstsein, seinen Phantasien und seinen Intentionen in spezifischen sozioökonomischen Strukturen und kulturellen Manifestationen, sondern einzig und allein die Kommunikation als Grundlage der Genese sozialer Systeme im Mittelpunkt. In der Rhetorik der konstruktivistisch-systemtheoretischen Pädagogik werden die Selbsttätigkeit der Subjekte, ihre Selbststeuerung und Selbstorganisationen in „Driftzonen“, „Chreoden“ oder „strukturellen Koppelungen“ gefeiert. Ihr – wie es Bernd Ahrbeck und Marc Willmann bezeichnen – „Phantasma des sich selbst regulierenden Kindes“ (Ahrbeck & Willmann, 2010, S. 118) triggert und legitimiert nicht nur egoistische Akteursmentalitäten, sondern eben auch Verantwortungsdelegation für Scheitern und Versagen (Pongratz, 2005).

Gesellschaftliche sozialisationsspezifische oder individuelle Voraussetzungen für das erforderliche Selbstmanagement sind dabei nicht im Blick. „In dem Maße aber, in dem Lernprozesse von Individuen als autonome Entscheidungen gelten, wird der Einzelne für das Gelingen oder Scheitern alleine verantwortlich gemacht“ (Dörr, 2010, S. 93). Die konstruktivistisch-systemtheoretische Pädagogik kann für sich zu Recht proklamieren, mit den Umstrukturierungsprozessen der gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsverhältnisse Schritt zu halten: Die Stärkung zeitgemäßer Selbstoptimierungsstrategien wird zur Freiheit lernender Systeme „in Strukturen des Konkurrenzindividualismus“ (Scherr, 2019, S. 9). Wenn nämlich im Anschluss an Niklas Luhmann (1984) Kommunikation als zentrales genetisches Prinzip von Gesellschaften deklariert wird, erübrigen sich Fragen nach Selektion, Kontrolle, Disziplinarpraxen oder manifester und latenter Exklusion.

Die gestalteten „normativen Mentalitäten“ (Hafenegger, 2014, S. 212) der pädagogischen Fachkräfte, ihre unbewusste Coping Strategie und subjektive Bewältigungsperformance in ihrem Berufsalltag befördern den Siegeszug von hoch attraktiven mentalen und emotionalen Hilfskonstruktionen.

Dazu zwei kurze Praxisverweise:

1. Der Mythos „Konsequenz“ (Natho, 2013):

Als konsequentes Verhalten – bei Abweichungen von den Klassenregeln, Wohngruppendiensten u.ä.m. – werden Strafrituale (unbewusst) als Konsequenz getarnt. „Konsequent Handeln“ bringt letztendlich die Angst des Erwachsenen vor Macht- und Kontrollverlust, vor Verletzungen seiner eigenen Professions- und Normalisierungszwänge zum Ausdruck. Eigene (unbewusste) Aggressionen können ebenfalls kaschiert werden, da die „konsequente“ Durchsetzung von Regeln mit sachlichen Erfordernissen und Notwendigkeiten rationalisiert werden kann (Fürstenau, 1964).

Die unter Selbstoptimierungs- und Normativitätszwängen getriggerten unbewussten Abwehrprozesse befördern die Nachfrage nach Praxishilfen. Unter Nutzung des gängigen pädagogischen Jargons etablieren sich zumeist verhaltenstherapeutisch ausgerichtete Interventions- und Präventionsprogramme (Ahrbeck, Ellinger, Hechler, Koch & Schad, 2016) als Hilfeangebote und -versprechen.

2. Trainingsprogramme

Derzeit boomen Trainingsprogramme und Diagnoseinstrumente, deren Programmatik vorgibt, eine erfolgreiche (inklusive!) erzieherische und bildungsbezogene Praxis zu gewährleisten (Hartmann & Methner, 2015; Lorenz et al., 2018). So sollen bspw. Checks die Selbstmanagementkompetenzen von Schülerinnen und Schülern als sekundäre Prävention von Verhaltensstörungen bestärken, wobei hier ausdrücklich deren zeitökonomischer Einsatz – je Check eine Minute – von den Lehrkräften gelobt wird (Hintz, Krull & Paal, 2016, S. 139). Und ich bin mir sicher, heute, in 2019, existieren bereits Sekundenchecks! Kerstin Popp resümiert: „Der Wunsch, Handlungsmöglichkeiten aufgezeigt zu bekommen, die sich schnell umsetzen lassen und eine schnelle Wirkung versprechen, scheint mit diesen Programmen erfüllt zu werden“ (Popp, 2018, S. 261). Allerdings ... „wird das Kind zum alleinigen Problemfaktor“ (Popp, 2018, S. 264).

Zusammenfassend bleibt festzuhalten, dass der Ökonomisierungsstress Macht- und Ohnmachtdynamiken in pädagogischen Beziehungen auslösen, bestärken und verstetigen kann. Ihre Maskierungen verbergen sich hinter negativen, umgangssprachlichen Etikettierungen wie „hoffnungsloser Fall“, „austherapiert“, „asozial“ u.ä.m.. Diese Macht- und Ohnmachtdynamiken sind offensichtlich in einer Programmpädagogik bspw. von Thomas Grüner und Franz Hilt anzutreffen (Grüner & Hilt, 2008; Herz & Heuer, 2014; Müller, 2014) oder konzentrieren sich in einer geschlossenen Unterbringung wie der Hasenburg. In allen Fällen sind die pädagogischen Fachkräfte Opfer und Täter zugleich.

Wir sind nun allerdings in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen mit Kindern und Jugendlichen befasst, die aufgrund ihrer „Verstörungen“ durch eine schwerwiegende emotional und sozial extrem belastende Risikozusammenfassung gleichsam ohnmächtig angewiesen sind auf hilfreiche, unterstützende, verlässliche und zugewandte Professionelle. Es sind Kinder

und Jugendliche, deren Biographien physische und psychische Grenzverletzungen durch Erwachsene sowie schwerwiegende Stigmatisierungsprozesse aufweisen. Und hier bedarf jede Pädagogik die mühsame und zeitintensive Auseinandersetzung mit ihrer inneren Welt als verstehenden Zugang, wie ihn u.a. insbesondere auch Donald D. Winnicott¹ betonte¹; aber Zeit scheint in der Pädagogik offensichtlich nicht mehr zeitgemäß zu sein, obschon es sich um einen verstehenden Zugang handelt², der zudem ohne einen hypermodernen Jargon auskommt!

5 Ausblick

Vor knapp zwanzig Jahren sprach Bernd Seidenstücker auf dem Fachtag der Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe in Erfurt darüber, dass ein „rasanter Umorientierungsrausch“ bei der Ökonomisierung der Dienste am Menschen stattfindet (Seidenstücker, 2001, S. 45). Der betriebswirtschaftliche Umorientierungsrausch an Universitäten und Hochschulen kolonialisiert seit einiger Zeit erfolgreich auch Wissenschaft und Theorieentwicklung (Liesner, 2010; Herz, 2017).

Ich erinnere hier nur kurz und unsystematisch:

- Kritischer Rationalismus verstand sich einst als ethische Legitimationsgrundlage für die Autonomie der Wissenschaft (Brezinka; Bleidick);
- im Zentrum der Kritischen Theorie stand die Kritik der Ökonomie des kapitalistischen Gesellschaftsmodells (Mollenhauer; Deppe);
- die Psychoanalyse und mit ihr im Gefolge die Psychoanalytische Pädagogik zielte auf das mündige Subjekt (Leber; Bittner);
- der Behaviorismus erkannte das Lern- und Entwicklungspotential der Menschen (Bandura; Klauer).

Die Dominanz von Kennziffern, Kapazitätsberechnungen und Indikatoren allerdings sowie die glorifizierende Fetischisierung der drittmittelfinanzierten Forschung schaffen zwar symbolische Formen der Gewalt, der Macht und der Ohnmacht – aber noch lange keine Grundlagentheorien. Dies führt u.a., so Bernhard Wolf ironisierend, „zu komplexen Beutegemeinschaften“ ... „geforscht wird, was bezahlt wird ...“ (Wolf, 2018, S.841). Daher präsentieren wir uns alle gerade auch als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler „als Trägerinnen und Träger von Waren, die wir gegen andere austauschen: Unsere Außendarstellung (Performance), unser kulturelles Kapital, unsere persönlichen Ressourcen, unsere Zertifikate (und insbesondere auch internationale Sichtbarkeit, B.H.) – sie sind nur Investitionen in die individuelle Überlebensstrategie“ (Bernhard, 2008, S. 253) – unter den Bedingungen des Ökonomisierungsstresses.

Der emotionale Preis der Exzellenzhysterie liegt in der mannigfaltigen Beschämung engagierter WissenschaftlerInnen, die vom Zugangscode des Erfolges ausgeschlossen sind – es gilt die Parole: „Wer andere beschämt, der gewinnt Macht, Status, Überlegenheit“ (Marks, 2014, S. 83). Niemand kann sich diesem Gratifikationswettbewerb um Exzellenz entziehen (Galiner, 2019). Das Abstinenzgebot der Psychoanalyse hat hier schon längst seinen Aufenthaltsstatus

1 „Wir müssen von dem verstehen, was in einem Kind vor sich geht, wenn es seine gute Umwelt verliert, oder wenn es nie eine gehabt hat“ (Winnicott, 2011, S. 224).

2 vgl. die neueren pädagogischen Adaptionen v.a. der Bindungs- und Mentalisierungstheorien (Gingelmaier, Taubner & Ramberg, 2018).

verloren. Kritik oder gar Widerständigkeit in dieser Domäne kapitalisierbarer Wissensproduktion wird zudem frech stigmatisiert: die Osnabrücker Hochschullehrerin Andrea Braun von Reinersdorf bezeichnet kritische Universitätsangehörige als „Terroristen, Blockierer und Bedenkenträger“, wohingegen die Anführer des Change Managements als „Champions“ tituliert werden (Braun v. Reinersdorf, 2010, Folie 26)³.

Sache der Wissenschaft ist es freilich nicht, Geld einzutreiben noch Produkte herzustellen. Ihre zentrale Aufgabe liegt vielmehr in der Ermöglichung unabhängigen und unbestechlichen Urteilens in sachlichen und persönlichen Bezügen. Theorieentwicklung wie Bildung bedeuten die Ermöglichung von geistiger und sozialer Freiheit durch das Verstehen von Zusammenhängen und die Verortung des eigenen Denkens und Handelns (Frost, 2018). „Wissenschaft muss demzufolge ihren gesellschaftlichen Verwendungszweck reflektieren, sie muss ihre eigenen Erkenntnisinteressen transparent machen und einer permanenten Überprüfung unterziehen“ (Bernhard, 2008, S. 253). Diese Positionierung mahnt, sich nicht allzu freiwillig und allzu rasant vom allgegenwärtigen Umorientierungsrausch ins Delirium befördern zu lassen.

Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist eine „theoriegeleitete Fachwissenschaft“, „eine gesellschaftspolitisch engagierte Stimme im Sinne einer advokatorischen Funktion für marginalisierte Individuen und Gruppen und eine reflexive Profession“ (Zimmermann, 2018, S. 314). Diese Einsicht scheint rasend schnell verloren zu gehen. Derweil steht die Selbstoptimierungsfraktion am Portal und beklatscht den Bedeutungsverlust pädagogischen Denkens und Handelns.

Literatur

- Adorno, T. A. (1951). *Minima Moralia – Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt am Main, Berlin: Suhrkamp.
- Ahrbeck, B. & Willmann, M. (2010). Verhaltensstörungen als Konstruktion des Beobachters? Kritische Anmerkungen zu systemisch-konstruktivistischen Perspektiven in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In B. Ahrbeck, A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Trescher & J. Gstach (Hrsg.), *Psychoanalyse und Systemtheorie*. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik Bd. 18 (S. 103-123). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B., Ellinger, S., Hechler, O., Koch, K. & Schad, G. (2016). *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände* (1. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Althoff, M.-L. (2017). *Macht und Ohnmacht mentalisieren. Konstruktive und destruktive Machtausübung in der Psychotherapie*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Baumann, Z. (2005). *Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne* (1. Aufl.). Hamburg: Hamburger Edition.
- Baumann, M., Bolz, T. & Albers, V. (2017). »Systemsprenger« in der Schule. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bernfeld, S. (1925). *Psychologie des Säuglings*. Wien: Springer.
- Bernhard, A. (2008). Kritische Theorie der Gesellschaft und Kritische Pädagogik: Die Dekadenz des Prinzips der Kritik in der Erziehungswissenschaft und seine Grenzen. *BHP* 47(3), 245-259.
- Betzelt, S. & Bode, I. (2018). *Angst im neuen Wohlfahrtsstaat. Kritische Blicke auf ein diffuses Phänomen*. Baden-Baden: Nomos.
- Brisch, K.-H. (2014). Bindungsgestörte Jugendliche in Gruppen von Gleichaltrigen: Diagnostik und Therapie. In K.-H. Brisch (Hrsg.), *Bindung und Jugend*. (S. 276-294). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bröckling, U. (2017). *Gute Hirten führen sanft: über Menschenregierungskünste*. Berlin: Suhrkamp.
- Chassé, K.-A. (2016). Kinder in Armut und Gleichaltrigenbeziehungen in der mittleren und späten Kindheit. In S.-M. Köhler, H.-H. Krüger & N. Pfaff (Hrsg.), *Handbuch Peerforschung* (S. 515-530). Opladen: Verlag Barbara Budrich.

3 Albrecht, A.: Vortrag: „Change Management an Hochschulen“ auf dem hlb-Kolloquium: Hochschulen richtig reformieren, Bonn 15. 11. 2010

- Dahme, H.-J. & Wohlfahrt, N. (2011). Zwang und Strafe als Mittel der Sozialpolitik. Zur Kontrollfunktion aktivierender Arbeitsmarkt- und Fürsorgepolitik. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Gerechte Ausgrenzung? Wohlfahrtsproduktion und die neue Lust am Strafen*. (S. 207-226). Wiesbaden: VS Springer.
- Dahme, H.-J. & Wohlfahrt, N. (2015). *Soziale Dienstleistungspolitik*. Wiesbaden: VS Springer.
- Dlugosch, A. (2018). Macht und Ohnmacht. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 145-157). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dörr, M. (2010). Analogien und Differenzen von Psychoanalytischer Pädagogik und konstruktivistisch-systemischer Pädagogik. In B. Ahrbeck & A. Eggert-Schmid Noerr (Hrsg.), *Jahrbuch der Psychoanalytischen Pädagogik* (S. 80-102). Gießen: Psychosozial Verlag.
- Dörr, M. (2016). Scham und Schamgefühl – am Beispiel der Leitung von pädagogischen Gruppen. In D. Zimmermann, M. Meyer & J. Hoyer (Hrsg.), *Ausgrenzung und Teilhabe* (S. 19-32). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dörr, M. (2017). Verwickelte Abstinenz. In B. Rauh (Hrsg.), *Abstinenz und Verwicklung* (S. 25-42). Opladen: Budrich.
- Engartner, T. (2016). *Staat im Ausverkauf*. Frankfurt am Main: Campus.
- Fitzsimons, P. (2011). *Governing the Self: A Foucauldian Critique of Managerialism in Education*. New York: Peter Lang Publishing Inc.
- Foucault, M. (1992). *Überwachen und Strafen: die Geburt des Gefängnisses* (10. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp-Taschenbuch-Verlag.
- Frost, U. (2018). Ohne Widerstand? Was Bildung und Wissenschaft auszeichnet. In J. Krautz & M. Burchart (Hrsg.), *Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung* (S. 41-50). München: kopaed.
- Fürstenau, P. (1964). Zur Psychoanalyse der Schule als Institution. *Das Argument (Berliner Hefte für Probleme der Gesellschaft)*, Nr. 29, 6 (2), 65-78.
- Galinier, P. (2019). Grandes écoles: des investisseurs en embuscade. *Le Monde*, 30.01.2019, 6.
- Gingelmaier, S., Taubner, S. & Ramberg, A. (Hrsg.). (2018). *Handbuch Mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gori, R. & del Volgo, M.-J. (2011). *Les exilés de l'intimité: La médecine et la psychiatrie au service du nouvel ordre économique*. Paris: Edition Denoel.
- Gori, R. (2018). Tous connectés, tous désolés. *Cliniques Méditerranéennes. Psychoanalyse et Psychopathologie Freudienne*, 98, 47-65.
- Grüner, T. & Hilt, F. (2008). *Bei STOPP ist Schluss! Werte und Regeln vermitteln* (6. Aufl.). Buxtehude: AOL.
- Hafenecker, B. (2013). *Beschimpfen, bloßstellen, erniedrigen: Beschämung in der Pädagogik*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Hafenecker, B. (2014). Beschämende (Schul-)pädagogik – Problemhorizont und Lösungsweg. In A. Prengel & U. Winkelhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen* (S. 207-216). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hartmann, B. & Methner, A. (2015). *Leipziger-Kompetenz-Screening für die Schule (KLS). Diagnostik und Förderplanung: soziale und emotionale Fähigkeiten, Lern- und Arbeitsverhalten*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Hartong, S. (2016). Überlegungen zum potentiellen Inklusionsversagen aktueller Bildungsreformparadigmen: Die Produktion neuer Ungleichheiten in Zeiten von lebenslangem Lernen und standardbasierter Reformen. In S. Blömeke, M. Caruso, S. Reh, U. Salaschek & J. Stiller (Hrsg.), *Traditionen und Zukünfte. Beiträge zum 24. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 185-194). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Hartwig, T. & Mußmann, F. (2018). *Zeiterfassungstudie zur Arbeitszeit von Lehrkräften in Deutschland*. Göttingen: Max-Träger-Stiftung.
- Heinrich, M. (2010). Bildungsgerechtigkeit – Zum Problem der Anerkennung fragiler Bildungsprozesse innerhalb neuer Steuerung und demokratischer Governance. In S. Aufenanger, F. Hamburger, L. Ludwig & R. Tippelt (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie. Beiträge zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 125-144). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Heinrich, M. & Kohlstock, B. (2016). *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur ‚neuen Steuerung‘ im Bildungssystem*. Wiesbaden: VS.
- Herz, B. (2014a). Normalität und Abweichung. In G. Feuser, B. Herz & W. Jantzen (Hrsg.), *Emotion und Persönlichkeit. Behinderung, Bildung, Partizipation: Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (Band 10), (S. 171-177). Stuttgart: Kohlhammer.
- Herz, B. (2014b). Traumatisierung. In G. Feuser, B. Herz & W. Jantzen (Hrsg.), *Emotion und Persönlichkeit. Behinderung, Bildung, Partizipation: Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik* (Band 10), (S. 17-37). Stuttgart: Kohlhammer.
- Herz, B. (2015). Inklusionsemantik und Risikoverschärfung. In Kluge, S., Liesner, A. & Weiß, E. (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie* (S. 59-76). Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Herz, B. (2017). *Zur historischen Proximetrie einer Wissenschaftsdisziplin: Sonderpädagogik und die Dialektik von Inklusion und Exklusion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herz, B. & Heuer, S. (2014). Eine Pädagogik der Beschämung? Emotionale Gewalt als Disziplinartechnik. *VHN*, 83, 246-249.
- Heuer, S. (2015). Pädagogik der neuen Härte und Strafe? Die politische Restaurierung punitiver Kontrollfunktionen als repressive Tendenzen der sozialen Arbeit. In B. Redmann & M. Hußmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Jugendarrest* (S. 51-70). Weinheim, Basel: Juventa.
- Hintz, A. M., Krull, J. & Paal, M. (2016). Individualisierte Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Übergangssystem durch den Einsatz von „Check in Check out“ als pädagogische Maßnahme der sekundären Prävention. *Die Berufsbildende Schule*, 68(4), 128-139.
- Hitzler, R. & Honer, A. (1994). Bastelexistenz. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In U. Beck & E. Beck-Gernsheim (Hrsg.), *Riskante Freiheiten* (S. 307-315). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Honig, M. (2014). Putzplätze, Parkplätze, Personalschlüssel – Woran lässt sich Qualität messen? In Evangelische Akademie der Nordkirche (Hrsg.), *„Verwahrt, überfordert oder gut betreut? – Die Situation von Mädchen und Jungen in Krippen und Kitas“*. Abgerufen von <https://akademie-nordkirche.de/assets/Akademie/Jahresordner-2014/Verwahrt-ueberfordert-oder-gut-betreut/ReaderTagung16052014.pdf>. [07.02.2019].
- Honneth, A. (2005) (Hrsg.). *Dialektik der Freiheit. Frankfurter Adorno-Konferenz 2003*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hußmann, M. (2016). Vom Eingriff der „Verbindlichkeit“ in die „Freiwilligkeit“ sozialräumlicher Arbeitsansätze für Familien Analysen zum schwierigen Diskurs über die Fallzahlensteigerung im Bereich der Hilfen zur Erziehung. In D. Zimmermann, M. Meyer & J. Hoyer (Hrsg.), *Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung* (S. 33-44), Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Jahn, R. (2017). *Im Sog des Infantilen: Schulleitung als Beruf*. Wiesbaden: Springer VS.
- Jantzen, W. (2001). Unterdrückung mit Samthandschuhen – Über paternalistische Gewaltausübung (in) der Behindertenpädagogik. In A. Müller (Hrsg.), *Sonderpädagogik provokativ* (S. 57-68). Luzern: SZH.
- Jantzen, W. (2015). Inklusion und Kolonialität – Gegenrede zu einer unpolitischen Inklusionsdebatte. In S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie* (S. 241-254). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Jantzen, W. (2017). Inklusion als Paradiesmetapher? Zur Kritik einer unpolitischen Diskussion und Praxis. In G. Feuser (Hrsg.), *Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts* (S. 51-76). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Kelle, H. & Mierendorff, J. (2013). *Normierung und Normalisierung der Kindheit*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Kluge, S., Liesner, A. & Weiß, E. (Hrsg.). (2015). *Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Klundt, M. (2017). *Kinderarmut und Rechte in Deutschland*. Berlin: Die Linke.
- Krautz, J. (2007). Pädagogik unter dem Druck der Ökonomisierung. Zum Hintergrund von Standards, Kompetenzen und Modulen. *Pädagogische Rundschau*, 61 (1), 81-93.
- Krautz, J. (2016). Zersetzung von Bildung: Ökonomismus als Entwurzelung und Steuerung. Ein Essay. In Arbeitsgruppe „Gegen die Ökonomisierung der Bildung“, GEW Wiesbaden (Hrsg.), *Die Schule ist kein Wirtschaftsbetrieb. Bildung in der Effizienzfalle?*. Abgerufen von https://www.gew-hessen.de/fileadmin/user_upload/themen/gegen_oe_k_v_bildg/publikation_gesamt_web.pdf.
- Kuhlmann, C. (2012). *Soziale Inklusion: Grundlagen, Strategien und Projekte in der Sozialen Arbeit*. Wiesbaden: Springer VS.
- Liesner, A. (2010). Universitäre Bildung und wirtschaftlicher Strukturwandel. In A. Liesner & I. Lohmann (Hrsg.), *Gesellschaftliche Bedingungen von Bildung und Erziehung* (S. 245-258). Stuttgart: Kohlhammer.
- Lorenz, F., Magyar-Haas, V., Neckel, S. & Schoenville, H. (2018). Scham in Hilfekontexten: Zur Beschämung der Bedürftigkeit. In Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), *Wa(h)re Gefühle? Sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext* (S. 216-232). Weinheim, Basel: Beltz, Juventa.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marks, S. (2014). Scham und Menschenwürde in pädagogischen Beziehungen. In A. Prengel & U. Winkelhofer (Hrsg.), *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen* (S. 81-88). Opladen: Budrich.
- Meier, J. (2015). *Jugendliche Gewalttäter zwischen Jugendhilfe und krimineller Karriere: Abschlussbericht*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
- Mowat, J.-G. (2011). The development of intrapersonal intelligence in pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties. *Educational Psychology in Practice*, 27(3), 227-253.
- Müller, C. (2014). Emotionale Gewalt als Methode. Zur Kritik des Programms »Bei Stopp ist Schluss!«. *Behindertenpädagogik*, 53(4), 391-399.

- Natho, F. (2013). Mythos Konsequenz. Zur Wirkungslosigkeit von Strafe, von Macht und Ohnmacht in der Erziehung. *Systema*, 27(2), 114-124.
- Opp, G. (2017). Schmerzbasierendes Verhalten – eine paradoxe pädagogische Herausforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68(1), 22-30.
- Otto, H. U. & Ziegler, H. (2012). *Das Normativitätsproblem der Sozialen Arbeit. Zur Begründung des eigenen gesellschaftlichen Handelns*. Lahnstein: Verlag Neue Praxis.
- Pongratz, L. A. (2005). *Untiefen im Mainstream: zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik*. Wetzlar: Büchse der Pandora Verlag.
- Popp, K. (2018). Erziehung durch Programme und Trainings. Potentiale und Grenzen. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 255-270). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ptak, R. (2018). Von der Kritik am Ökonomismus zur permanenten Ökonomisierung. Eine sozioökonomische Analyse mit exemplarischem Blick auf das Schulwesen. In S. Hartong, B. Hermstein & T. Höhne (Hrsg.), *Ökonomisierung von Schule? Bildungsreformen in nationaler und internationaler Perspektive* (S. 39-61). Weinheim, Basel: Beltz.
- Rosenbaum, N. & Stremmer, T. (2017). Macht und Beschämung, verdrängte und verdeckte Dimensionen in Beziehungen zwischen Fachkräften und Adressat_innen erzieherischer Hilfen. *Forum Erziehungshilfe*, 23(3), 151-155.
- Seidenstücker, B. (2001). Qualität hat ihren Preis – Auf dem Wege zur Ökonomisierung der Dienste am Menschen? Nachdenken über gute Arbeit in der Jugendhilfe. *Arbeitsgemeinschaft für Erziehungshilfe (AFET) e.V. – Bundesvereinigung*, 57, 27-47.
- Scheppler, R. (2019). Schule im Dienst der Konzerne? Fortbildung und Ausstattung in privater Hand. *HLZ*, 1-2/2019, 14.
- Scherr, A. (2019). Solidarität: eine veraltete Formel oder ein immer noch aktuelles Grundprinzip emanzipatorischer Praxis? *Widersprüche*, 38(151), 9-18.
- Spring, J. (2015). *Economization of education. Human capital, global corporations, skills-based schooling*. New York: Routledge.
- Stein, R. & Müller, T. (Hrsg.). (2016). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Steinlin, C., Fischer, S., Dölitzsch, C., Fegert, J.-M. & Schmid, M. (2015). Pädagogische Arbeit in Kinder- und Jugendeinrichtungen – eine gefahrensensible Tätigkeit. *Trauma und Gewalt*, 9(1), 22-33.
- Thole, W. (2018). Verklärte Verhältnisse – Verhältnisse der Verklärung: Überlegungen zur Verdinglichung sozialpädagogischer Gefühle und Beziehungen. In Kommission Sozialpädagogik (Hrsg.), *Wa(h)re Gefühle: sozialpädagogische Emotionsarbeit im wohlfahrtsstaatlichen Kontext* (S. 36-52). Weinheim, Basel: Beltz, Juventa.
- Timini, S. (2010). The McDonaldization of Childhood: Children's Mental Health in Neo-liberal Market Cultures. *Transcultural Psychiatry*, 47(5), 686-706.
- Tophoven, S., Lietzmann, T., Reiter, S. & Wenzig, C. (2017). *Armutsmuster in der Kindheit und Jugend. Längsschnittbetrachtung von Kinderarmut*. Gütersloh: Bertelsmann.
- Varvin, S. & Beenen, F. (2006). Trauma und Dissoziation. Manifestationen in der Übertragung und Gegenübertragung. In M. Leuzinger-Bohleber, R. Haubl & M. Brumlik (Hrsg.), *Bindung, Trauma und soziale Gewalt: Psychoanalyse, Sozial- und Neurowissenschaften im Dialog* (S. 197-220). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Winkler, M. (2012). Repressive Sicherheit – Soziale Arbeit und die dunkle Seite der Inklusion. *Zeitschrift für Sozialpädagogik*, 10 (2), 205-218.
- Winkler, M. (2014). Worte bedenken – eine kurze Intervention. In E. Mührel & B. Birgmeier (Hrsg.), *Perspektiven sozialpädagogischer Forschung: Methodologien – Arbeitsfeldbezüge – Forschungspraxen* (S. 383-406). Wiesbaden: Springer VS.
- Winkler, M. (2018). *Kritik der Inklusion. Am Ende einer Illusion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Winnicott, D.-W. (2011). *Aggression, Versagen der Umwelt und antisoziale Tendenz* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Wolf, B. (2018). Geforscht wird, was bezahlt wird. *Forschung und Lehre*, 25, 841.
- Zentrale Einrichtung für Weiterbildung (ZEW) der Leibniz Universität Hannover (2019). *Changemanagement für Fach- und Führungskräfte*. Abgerufen am 09.07.2019 von <https://www.zew.uni-hannover.de/changemanagement.html>.
- Zimmermann, D. & Reinhardt, C. (2017). „Einmal das Getriebe wechseln!“ Warum didaktische Konzepte in der Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen nur wenig helfen. In A. Methner, K. Popp & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe* (S. 237-254). Stuttgart: Kohlhammer.
- Zimmermann, D. (2018). Pädagogische Konzeptualisierung für die Arbeit mit sehr schwer belasteten Kindern und Jugendlichen, *VHN*, 87 (4), 305-317.

III Originalia

**„Die Mischung macht den Unterschied“ –
Selektive Wirksamkeitsstudie zur Förderung
emotionaler und sozialer Kompetenzen mit dem
Ben & Lee Programm**

*Dennis Christian Hövel, Thomas Hennemann,
Mareike Urban und Igor Osipov*

Abstract

Hintergrund. Bei der Umsetzung präventiver Maßnahmen in der Schule bestehen einige Herausforderungen. Viele Grundschulen haben u.a. Probleme, die zeitlichen Ressourcen für Förderprogramme aufzubringen und die Maßnahmen mit dem Lehrplan in Einklang zu bringen. Ein Lösungsansatz für diese Herausforderung könnte die Integration Sozial-Emotionalen-Lernens (SEL) in das reguläre Curriculum sein, so wie es von Ben & Lee umgesetzt wird. Die Wirkung von SEL-Programmen fällt in der Primarstufe stark heterogen aus. Die Zielstellung der vorliegenden Studie ist daher einerseits, die Wirksamkeit von Ben & Lee (Urban, Hövel & Hennemann, 2018) zu überprüfen und andererseits, mögliche Einflussfaktoren auf die Effekte zu identifizieren.

Methodik. Ben & Lee wurde mittels quasi-experimentellem Kontrollgruppen-Design in 36 Klassen aus 3. und 4. Jahrgangsstufen umgesetzt. Das sozial-emotionale Wissen, das Verhalten und das Erleben von 405 Kindern mit auffälligem Verhalten im Lehrerurteil wurde vor, direkt nach und drei Monaten nach Beendigung der Förderung mittels standardisierter Verfahren (Test, Fremd- und Selbstbeurteilung) erhoben. Die Datenanalyse erfolgte mit Hilfe linearer Mehrebenenwachstumsmodelle.

Ergebnisse & Schlussfolgerungen. Kinder mit Schwierigkeiten im Verhalten zeigten nach dem Einsatz von Ben & Lee im Vergleich zur Kontrollgruppe ein signifikant erhöhtes sozial-emotionales Wissen ($d = 0.5$). Dieses führt jedoch nicht unmittelbar zu Veränderungen im Verhalten und im Erleben der Schülerinnen und Schüler. Für eine Verbesserung in diesen Bereichen kommt es auf die Klassenzusammensetzung sowie das Feedbackverhalten der Lehrperson an. Der Beitrag diskutiert Handlungsschritte sowohl auf Ebene der Lehrpersonen als auch auf schulorganisatorischer Ebene.

Keywords

Prävention, Sozial-Emotionales-Lernen, Grundschule

1 Einleitung

Für eine präventive Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen in der Grundschule lässt sich, insbesondere für Kinder unter erhöhten psychosozialen Risiken, entlang internationaler (Wilson & Lipsey, 2007) sowie nationaler Metaanalysen (Beelmann, Pfost & Schmitt, 2014; Hövel, Hennemann & Rietz, 2019) eine gute Wirksamkeit nachweisen. In ihrer Langzeitstudie mit randomisiertem Experimental-Kontrollgruppendesign ($N = 1.634$) untersuchten McCormick et al. (2019) die Auswirkungen Sozial-Emotionalen-Lernen (SEL) über einen Zeitraum von fünf Jahren. Die Autorengruppe belegt einen signifikanten Effekt von SEL auf die Notwendigkeit einer Zuweisung sonderpädagogischen Förderbedarfs, d.h. die Schülerinnen und Schüler, die am SEL teilgenommen haben, zeigten eine geringere Quote an sonderpädagogischem Förderbedarf. Die aktuelle KiGGs-Studie (Klipker, Baumgarten, Göbel, Lampert & Hölling, 2018) diskutiert präventive Maßnahmen zudem als möglichen Einflussfaktor für den signifikanten Rückgang der Gesamtprävalenz von Verhaltensstörungen bei Kindern- und Jugendlichen von rund 20% auf ca. 17%.

Bei der Umsetzung präventiver Maßnahmen in der Schule gibt es jedoch noch einige Herausforderungen. Karing, Beelmann und Haase (2015) ermitteln, dass viele Grundschulen u.a. Probleme haben, die zeitlichen Ressourcen für Förderprogramme aufzubringen und die Zulassung solcher Programme aufgrund des Lehrplans schwierig sei. Ein Lösungsansatz für diese Herausforderung könnte die Integration SELs in das reguläre Curriculum sein (Reicher, 2010). Ein solches Programm, welches SEL mit den Inhalten des Faches Deutsch und Sachunterrichts verzahnt, ist Ben & Lee (Urban, Hövel & Hennemann, 2018).

2 Curricularer Aufbau von Ben & Lee

Das Unterrichtswerk ist entlang einer Rahmengeschichte konzipiert. Die beiden Kinder Ben und Lee geraten durch einen geheimnisvollen Kompass auf eine Zeitreise, auf der sie sich zuerst bei Indianern, dann bei Piraten und schließlich in der Zukunft wiederfinden. Auf ihren Reisen stoßen sie immer wieder auf Rätsel und Probleme im Umgang mit Gefühlen und in der sozialen Interaktion.

Das Programm ist in drei Bausteine gegliedert und umfasst insgesamt 24 curriculare Doppelstunden zu je 90 Minuten. Zusätzlich gibt es drei Bausteinabschlüsse, meist in Zusammenarbeit mit den Eltern, vier Vertiefungsstunden und zahlreiche Vertiefungsideen. Jeder Baustein verfolgt neben einem Entwicklungsanliegen auch konkrete Fachanliegen aus den Fächern Deutsch und Sachunterricht. Hierbei werden die curricularen Themenschwerpunkte ‚Lebensweisen und Gebräuche indigener Kulturen‘, ‚planen, schreiben und überarbeiten von Geschichten‘, ‚Merkmale einer gesunden Lebensweise‘, ‚Experimente‘ sowie ‚verantwortungsvoller Umgang mit Ressourcen/Energie‘ behandelt. Alle Anliegen entsprechen den Anforderungen der Lehrpläne für den Deutsch- und Sachunterricht 3. und 4. Jahrgangsstufen (u.a. des Lehrplans für Grundschulen in NRW).

Im Bereich der Entwicklungsanliegen sequenziert das Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (SKI; Crick & Dodge, 1994; Lemerise & Arsenio, 2000) das SEL. Der erste Baustein adressiert die Fremd- und Selbstwahrnehmung sowie die Analyse komplexer sozialer Situationen. Im zweiten Baustein wird am Strategierepertoire zur Emotionsregulation gearbeitet und der dritte Baustein thematisiert das komplexe Feld des sozialen Problemlösens mit den Teilaspekten Zielantizipation sowie Generierung und Überprüfung von Hand-

lungsmöglichkeiten. Entlang des SKI-Modells werden alle SEL-Inhalte in eine strukturierte und visualisierte Problemlöseformel überführt, die den Transfer der gelernten Inhalte in den Alltag erleichtern soll.

3 Mögliche Einflussfaktoren auf die Wirksamkeit

Die Wirksamkeit von SEL-Programmen fällt in der Primarstufe stark heterogen aus (Hövel et al., 2019). Hinsichtlich der Zielgruppe lässt sich festhalten, dass indizierte und selektive Gruppen ($d = 0.39$ & 0.29) stärker profitieren als universelle ($d = 0.11$). Neben Aspekten der Umsetzungsmodalitäten (z.B. strukturierter Transfer der Inhalte in den Alltag, $r = .31$ oder Anzahl der Einheiten, $r = .33$) beeinflussen unter anderem auch die Erhebungsmethoden ($r = .22$) die Evaluationsergebnisse (Hövel et al., 2019, S. 50), was auch internationale Untersuchungen (u.a. Wilson & Lipsey, 2007) belegen. Die mittels Tests erhobenen Befunde fallen größer aus als die Ergebnisse aus Fremd- und Selbsteinschätzungen. Während die Tests das im Training vermittelte sozial-emotionale Wissen erfassen, bilden die standardisierten Einschätzungen das von den Schülerinnen und Schülern selbst und/oder das von ihren Bezugspersonen wahrgenommene Verhalten ab. Hier scheint es eine Diskrepanz zu geben. Mit einer durchschnittlichen Effektstärke von $d = 0.22$ erzielen SEL-Programme eine praktische bedeutsame Wirkung im Bereich der Wissensvermittlung. Die Überführung dieses Wissens in beobachtbares und erlebbares Verhalten fällt an vielen Stellen jedoch noch schwer, was die im Vergleich zum Wissen kleineren gemittelten Effektstärken von $d = 0.13 - 0.11$ für das Fremd- und Selbsturteil belegen (Hövel et al., 2019).

Bei kognitionspsychologisch ausgerichteten SEL-Maßnahmen handelt es sich um komplexe Interventionen für den Unterricht. Faktoren der Unterrichtsführung spielen hierbei eine wichtige Rolle. Die Manuale der Programme greifen in der Regel zwar explizit Kriterien einer effektiven Klassenführung wie Regeln, Konsequenzen, Umgang mit Störungen, kooperative Lernformen usw. auf, diese sind jedoch nicht isoliert zu betrachten und zu bearbeiten, sondern fügen sich in einem größeren Gesamtzusammenhang erfolgreicher Unterrichtsgestaltung in Abhängigkeit zu den Bedarfen der jeweiligen Lerngruppe ein. Entlang des Angebot-Nutzungsmodells von Helmke (2009) wird die Klassenführung einerseits durch den Klassenkontext und deren Zusammensetzung, sowie andererseits durch Merkmale der Lehrperson beeinflusst. Zu beiden Aspekten liegen insbesondere für den Verhaltensbereich Theorien vor, die diese Einflüsse beschreiben.

3.1 Klassenkomposition

In ihrem Leitartikel des Themenhefts zu den Zusammenhängen der Klassenkomposition und der sozial-emotionalen Entwicklung geben Müller und Zurbriggen (2016), ausgehend von der Theorie der differentiellen Kontakte von Sutherland, einen Überblick zur aktuellen Befundlage. Die vereinfacht dargestellte Grundthese der Theorie ist, dass die Wahrscheinlichkeit für ein Individuum, delinquentes Verhalten zu zeigen, steigt, je mehr Kontakt zu anderen delinquenten Personen besteht. Wichtige Prozesse sind hierbei die von Gleichaltrigen gebotenen Möglichkeiten, soziale Modellierungen, Verstärkungen und Vergleiche sowie emotionale Ansteckung (Müller & Zurbriggen, 2016). Müller und Zurbriggen referieren zudem Studien, die belegen, dass die Gruppe der Gleichaltrigen nicht nur Einfluss auf die Externalisierung, sondern auch auf die Internalisierung und das sozialkompetente Verhalten von Kindern und Jugendlichen hat (Barry & Wentzel, 2006; Prinstein, 2007).

Integriert man diese Befunde in die dargestellten Effekte von SEL-Programmen, so liegt die These nah, dass präventive Maßnahmen zwar das sozial-emotionale Wissen verbessern, sich dieses Wissen aber erst bei günstiger Klassenkompositionen im gezeigten Verhalten der Schülerinnen und Schüler manifestiert. D.h. Trainings können wahrscheinlich das Wissen für alle sechs Phasen der SKI vermitteln, um dieses Wissen zu habituierten werden aber eine entsprechende Bezugsnormorientierung in der Gruppe sowie positive Vorbildern benötigt.

3.2 Lehrkraftfeedback

Ein weiterer Mechanismus, der das gezeigte Verhalten innerhalb einer Klasse beeinflussen könnte, ist das Rückmeldeverhalten seitens der Lehrperson. Die Theorie der sozialen Referenzierung (Feinman, 1992) geht davon aus, dass sich Kinder für ihr Verhalten in unbekanntem Situationen an dem von Bezugspersonen orientieren. Beim Übertrag dieser Theorie auf die Schule wird davon ausgegangen (Huber, 2019), dass die Kinder einer Klasse das öffentliche Lehrkraftfeedback als sozialen Referenzrahmen für ihr Verhalten untereinander nutzen. In experimentellen Studien konnte, sowohl für die Grundschule allgemein (Huber, Gebhardt & Schwab, 2015), als auch für Kinder mit Behinderung (Huber, Gerullis, Gebhardt & Schwab, 2018), ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Lehrkraftfeedback und der sozialen Akzeptanz der Schülerinnen und Schüler ermittelt werden. Kinder, die von ihrer Lehrperson häufiger öffentlich eine positive Rückmeldung erhielten, waren besser sozial in die Klasse integriert. Demgegenüber waren Schülerinnen und Schüler, die öfter im Plenum ein negatives Feedback von der Lehrkraft erhielten, deutlich schlechter in die Gruppe der Gleichaltrigen eingliedert.

Eine Implikation dieses Befunds auf die Wirksamkeit von SEL könnte sein, dass die Überführung des im Programm erworbenen Wissens auf das im Klassenzimmer gezeigte Verhalten auch durch das Feedbackverhalten der Lehrperson beeinflusst wird.

4 Fragestellung

Die Fragestellung der vorliegenden Studie ist daher, ob (1) das Ben & Lee Programm wirksam das sozial-emotionale Wissen, Verhalten und Erleben von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensproblemen der Primarstufe verbessern kann und ob (2) die Effekte zudem durch die Klassenkomposition und das Lehrkraftfeedback beeinflusst werden.

5 Methode

5.1 Studiendesign

Die Wirksamkeitsüberprüfung wurde in der vorliegenden Studie mittels quasi-experimentelles Design mit zwei Gruppen und drei Messzeitpunkten umgesetzt. Hierzu wurde eine Experimentalgruppe (EG) mit einer nicht mittels SEL geförderten Kontrollgruppe (KG) jeweils zwei Wochen vor (Prä-Test), zwei Wochen nach (Post-Test) und etwa drei Monate nach Durchführung des Programms (Follow-up) miteinander verglichen. An der Studie beteiligten sich insgesamt 35 Klassen an 26 Grundschulen mit zusammen 778 Schülerinnen und Schülern. Dabei fungierten 17 Klassen als Kontroll- und 19 Klassen als Versuchsgruppe, in der das Ben & Lee Programm jeweils mit der gesamten Klasse durchgeführt wurde. Bei der Stichprobenakquise wurden die Schulen zufällig auf beide Bedingungen verteilt. Für die Veränderungsmessung wurden alle Kinder mit erhöhten sozial-emotionalen Risiken herangezogen.

5.2 Stichprobe

Mittels standardisierter Beurteilung durch die Lehrkräfte wurden die Schülerinnen und Schüler für die Veränderungsmessung ermittelt. Hierbei wurde ein niedrigschwelliges Einschlusskriterium festgelegt. Ein grenzwertiger Normwert in mindestens einer der insgesamt fünf Problemskalen des SDQ qualifizierte für die Datenerhebung. Hierbei wurden 233 Schülerinnen und Schüler für die Experimentalgruppe und 172 für die Kontrollgruppe identifiziert. Die Gesamtproblembelastung unterschied sich zum Prä-Test mit Mittelwerten von 12.29 ($SD = 6.28$) in der Fördergruppe und 12.87 ($SD = 6.01$) in der Kontrollgruppe nicht signifikant ($t(390) = -0.05$, n.s.; vgl. Tab. 1). Auch hinsichtlich der Einschätzungen des Sozialklimas, des prosozialen Verhaltens und des sozial-emotionales Wissens gab es zwischen der Kontroll- und Experimentalgruppe keine Prä-Test-Unterschiede. Das Durchschnittsalter der Stichprobe lag bei 106.5 Monaten in der EG ($SD=7.5$) und 108.1 Monaten in der KG ($SD=8.5$) und die Geschlechterverteilung bei 37.8% Mädchen bzw. 62.2% Jungen in der EG und 38.4% Mädchen bzw. 61.6% Jungen in der KG. Auch hierbei zeigten sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen (Alter: $t(381)=1.91$, n.s.; Geschlecht: $\chi^2(1)=0.02$, n.s.).

Tab. 1: Deskriptive Statistik

Konstrukt	MZP	N _{KG}	N _{EG}	M _{KG}	SD _{KG}	M _{EG}	SD _{EG}	t(df)
Sozialklima								
FEESS SK	0	161	231	44.20	(10.41)	44.26	(10.78)	-0.05(390)
FEESS SK	1	170	218	43.70	(11.28)	44.08	(12.66)	
FEESS SK	2	171	214	44.22	(11.27)	45.79	(11.97)	
Prosoziales Verhalten								
SDQ	0	171	233	6.46	(2.36)	6.30	(2.42)	0.66(402)
SDQ	1	170	218	6.85	(2.42)	7.10	(2.41)	
SDQ	2	171	217	7.28	(2.40)	6.89	(2.41)	
Verhaltensauffälligkeiten								
SDQ Problemwert	0	171	233	12.87	(6.01)	12.39	(6.28)	0.77(402)
SDQ Problemwert	1	170	218	11.96	(6.61)	10.47	(5.77)	
SDQ Problemwert	2	172	218	10.51	(6.73)	11.17	(7.04)	
Emotional-soziales Wissen								
IDS	0	158	214	47.61	(7.42)	46.86	(7.73)	0.93(370)
IDS	1	161	194	51.96	(7.88)	55.80	(6.26)	
IDS	2	160	187	54.41	(7.63)	55.99	(6.77)	

Anmerkungen: MZP=Messzeitpunkt, KG=Kontrollgruppe, EG=Experimentalgruppe; M=Mittelwert, SD=Standardabweichung; t=t-Wert; df=Freiheitsgrade.

5.3 Erhebungsinstrumente

Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ). Der SDQ ist ein Screening zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten sowie prosozialem Verhalten bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 4 bis 16 Jahren (Goodman, 1997). Das Instrument umfasst vier einzelne Problemskalen, einen Gesamtproblemwert und die Skala prosoziales Verhalten. Alle Bereiche sind durch jeweils fünf Items repräsentiert.

Die Lehrkraftversion zeigt mit $\alpha = .70$ bis $.88$ (Goodman, 2001) eine akzeptable bis gute interne Konsistenz. Die Test-Retest-Reliabilität weist nach vier bis sechs Monaten eine Stabilität von $r_{tt} = .65$ bis $.80$ auf (Goodman, 2001). Die Validität der deutschsprachigen Version des SDQs wurde u.a. von Saile (2007) in einer Studie mit 642 Kindern bestätigt.

Im Rahmen dieser Studie wurde das jeweilige Klassenmittel des Gesamtproblemwerts des SDQs als Merkmal der Klassenkomposition berücksichtigt.

Intelligence and Development Scales (IDS). Die Erfassung des emotional-sozialen Wissens erfolgte mittels vier Skalen der IDS (Grob, Meyer & Hagmann von Arx, 2009). Diese beinhalten die Funktionsbereiche Emotionen erkennen, Emotionen regulieren, soziale Situationen verstehen und sozial kompetent handeln. Die vierfaktorielle Struktur sowie der Hauptfaktor konnten konfirmatorisch bestätigt werden (Meyer, Hagmann-von Arx & Grob, 2009). Die Autorgruppe ermittelt für diesen Hauptfaktor eine sehr gute Reliabilität von $\alpha = .87$.

Fragebogen zur Erfassung der emotionalen und sozialen Schulerfahrungen (FEESS).

Die emotional-sozialen Schulerfahrungen wurden mit Hilfe des FEESS (Rauer & Schuck, 2004) erfasst. Der Fragebogen gliedert sich in zwei Teilfragebögen, welche im ersten Teil die Dimensionen Sozialklima sowie Fähigkeitskonzept erfassen und im zweiten Teil den schulischen Erfahrungsraum des Kindes bezogen auf das eigene Lernen, die Lehrkräfte und die Schule als Ganzes abfragen. Den drei Hauptfaktoren sind insgesamt 90 Items in sieben Subskalen zugeordnet. In der vorliegenden Studie kamen nur die zwei Subskalen zur Dimension Sozialklima (soziale Integration, Klassenklima) als abhängige Variable sowie die Subskala Gefühl des Angenommenseins als mögliche Einflussvariable zum Einsatz. Das Sozialklima umfasst insgesamt 22 Items, wie z.B. „in der Klasse halten wir alle zusammen“ oder „meine Mitschüler trösten mich, wenn ich traurig bin“. Das durch die Schülerinnen und Schüler wahrgenommene Lehrkraftfeedback wurde durch die 13 Items der Skala ‚Gefühl des Angenommenseins‘ mit Aussagen wie z.B. „meine Lehrer schimpfen zu viel mit mir“ oder „meine Lehrer werden ärgerlich mit mir, wenn ich etwas falsch mache“ erfasst.

Hinsichtlich der Reliabilität konnten Untersuchungen (Rauer & Schuck, 2004) zeigen, dass mit $\alpha = .77$ bis $.89$ die überwiegende Mehrheit der Kennwerte der internen Konsistenz mindestens als befriedigend, häufig als gut bzw. auch sehr gut angesehen werden können.

5.4 Datenanalyse

Die Auswertung erfolgte anhand diskreter Multilevel-Modelle für jede Outcome-Variable (u.a. Hox, 2010). Mehrebenenmodelle sind flexible statistische Instrumente, welche die gleichzeitige Berücksichtigung fixer und zufälliger Effekte und somit z.B. unterschiedlicher Charakteristika einer komplexen bzw. hierarchischen Datenstruktur erlauben. Im vorliegenden Fall werden auf Ebene eins wiederholte Messungen, die auf zweiter Ebene in einzelnen Individuen genestet sind, modelliert. Auf dritter Ebene werden wiederum Schulklasseneffekte berücksichtigt. Da in diesem Fall Entwicklungsverläufe von in Klassen zusammengefassten Schülerinnen und Schüler modelliert werden, handelt es sich um einen Spezialfall der Mehrebenenmodelle, nämlich um Mehrebenenwachstumsmodelle (Finch, Bolin & Kelley,

2014). Dabei steht im Fokus die Frage, ob in der Interventions- und Kontrollgruppe unterschiedliche Wachstumsverläufe vorliegen.

Die Vorgehensweise bei der Auswertung bestand aus folgenden Schritten: Zunächst wurde ein random-intercept-Modell mit zwei Ebenen geschätzt (Modell 1). In diesem Fall handelt es sich um ein Wachstumsmodell mit wiederholten Messungen der Outcome-Variable auf Ebene eins, die in Schülerinnen und Schülern auf Ebene zwei genestet sind. Das Modell erlaubt Schätzung der zufälligen Variation der Intercepte (bzw. Prätest-Messungen) zwischen den Probanden. Der Slope-Parameter (die Steigung bzw. der lineare Wachstumstrend) wird für alle Schülerinnen und Schüler im Gegenteil gleichgesetzt, so dass keine interindividuelle Variation der Steigung erlaubt ist und somit nur ein Durchschnittstrend für alle Probanden modelliert wird. Als zweites Modell wurde ein random-slope-Modell mit zwei Ebenen geschätzt (Modell 2). Hier werden individuelle Steigungsparameter (Slope für die Variable Messzeitpunkt) erlaubt, so dass interindividuelle Unterschiede in Wachstumstrends über Zeit als zufällige Effekte auf der Ebene zwei modelliert werden können. Im dritten Schritt wurde das Modell 1 oder 2, je nachdem, welches davon über einen besseren Fit verfügt, um eine dritte Ebene erweitert, und zwar wurde die zufällige Variation der Intercepte auf der Ebene der Schulklassen hinzugefügt. Die Klassenzugehörigkeit fungiert hierbei sowohl als Clustervariable auf Ebene drei als auch für die Gruppenzugehörigkeit (EG/KG). Das vierte Modell stellt schließlich eine Erweiterung des dritten Modells um einen zufälligen Steigungseffekt auf der dritten Ebene dar, so dass Variationen schulklassenbezogener Wachstumstrends modelliert werden können. Im Modell 2 bzw. 4 wird darüber hinaus die Kovarianz zwischen den beiden zufälligen Effekten auf der jeweiligen Ebene geschätzt. Diese steht für den Zusammenhang zwischen der Prätestmessung und dem linearen Wachstumstrend.

Die endgültige Modellauswahl erfolgte auf der Grundlage der Modellvergleiche. Hierzu wurden die relative Modellfitstatistik (AIC/BIC) und der Likelihood-Quotienten-Test herangezogen. Im Mittelpunkt der Analyse steht der Cross-Level-Interaktionsterm zwischen dem Messzeitpunkt und der Zugehörigkeit zur Kontroll- bzw. Experimentalgruppe. Der Interaktionsterm gibt den Unterschied in linearen Wachstumstrends zwischen Kontroll- und Interventionsgruppe wieder. Die Kontrollgruppe fungierte dabei als Referenzkategorie, so dass ein positiver statistisch signifikanter Interaktionsparameter für einen steileren linearen Entwicklungstrend in der Experimentalgruppe spricht.

Zur Berechnung der Effektstärken wurde die Mittelwertdifferenz zwischen EG und KG auf der Grundlage der durch das Modell vorhergesagten Individualwerte zum jeweiligen Messzeitpunkt herangezogen.

Die Auswertung erfolgte mit der Software R, Pakete lme4 (Version v1.1-21) und lmerTest (Version v3.1-0). Das Schätzverfahren war Maximum Likelihood.

6 Ergebnisse

6.1 Emotional-soziales Wissen

Hinsichtlich des sozial-emotionalen Wissens hat die Mehrebenenanalyse ergeben, dass wie im Falle des Verhaltens beim Modell mit schulklassenspezifischer Variation beider zufälligen Effekte die beste Datenanpassung vorliegt (Modell 4, vgl. Tab. 3). Somit hängt die individuelle Entwicklung des Wissens über Emotionen und soziale Situationen bei verhaltensauffälligen Schülern und Schülerinnen vom spezifischen Klassenkontext (Klassenzusammensetzung und Lehrerverhalten) ab. Konkreter steht die Entwicklung des emotional-sozialen Wissens

beispielsweise in einem Zusammenhang mit dem Erleben des Lehrerfeedbacks ($\gamma_{GdA} = 0.06$, $p=0.06$; standard. $\gamma_{GdA} = 0.01$). Das Ben & Lee Curriculum trägt ebenfalls positiv zur Verbesserung des emotional-sozialen Wissens bei: Die Cross-Level-Interaktion zeigt, dass der Steigungsparameter in der Experimentalgruppe steiler ausfällt als in der Kontrollgruppe ($\gamma_{MZP*KG/EG} = 1.59$, $p=0.06$; standard. $\gamma_{MZP*KG/EG} = 0.19$). Der Interaktionsterm verpasst zwar knapp das konventionelle α -Level von 0.05, ist aber nichtdestotrotz als statistisch bedeutsam einzuschätzen (vgl. Diskussion zu Limitationen der Studie). Die negative Korrelation zwischen dem Intercept und Slope des schulklassenbezogenen Wachstumstrends ($r_{int,slope} = -0.41$) zeigt, dass Klassen mit schwächerer mittlerer Ausprägung des emotional-sozialen Wissens eher dazu neigen, sich über die Zeit zu verbessern als Klassen mit höherem Wissensanteil.

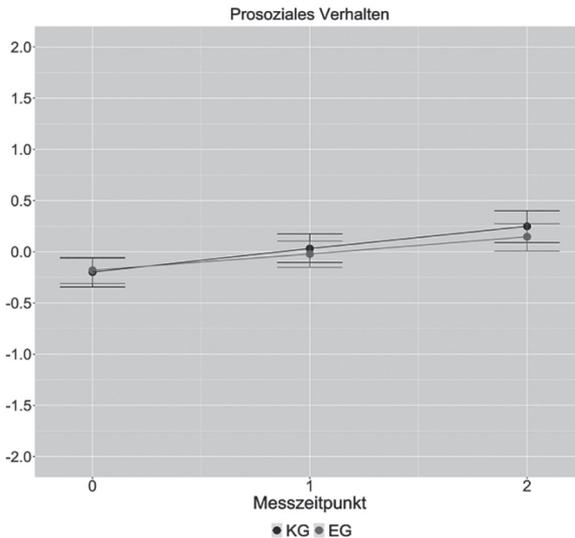


Abb. 1: Durch die Mehrebenenwachstumsmodelle vorhergesagte standardisierte Werte der vier Outcome-Variablen mit Konfidenzintervallen

6.2 Sozialklima

Bezüglich des Sozialklimas zeigte sich, dass das Modell mit interindividueller Variabilität linearer Wachstumstrends und schulklassenspezifischer Variabilität der Intercepte (M3, vgl. Tabelle 3) über eine bessere Datenpassung verfügt als die restlichen drei Modelle, d.h. dass u.a. die Annahme einer statistisch bedeutsamen schulklassenspezifischen Variation sozialintegrativer Entwicklungsprozesse sich nicht bestätigen ließ. Die statistisch signifikante Cross-Level-Interaktion zwischen dem Messzeitpunkt und der Teilnahme am Ben & Lee Curriculum deutet darauf hin, dass die Steigung in der Experimentalgruppe um einen Skaleneinheit steiler ausfällt (vgl. Tab. 2, $\gamma_{MZP*KG/EG} = 1.02$, $p<0.05$; standard. $\gamma_{MZP*KG/EG} = 0.09$). Die Abbildung 1 zeigt durch das Modell 3 vorhergesagte standardisierte Maße des Sozialklimas zu drei Zeitpunkten und veranschaulicht unterschiedliche Entwicklungen in der KG bzw. EG: Beide Gruppen schneiden im Prä-Test vergleichsmäßig ähnlich ab, zum Post-Test und Follow-up verbessert sich die EG immer stärker. Die Differenz zwischen EG und KG zum Post-Test beträgt ca. 0.2 Standardabweichungen, zum Follow-Up ca. 0.5 Standardabweichungen (vgl.

Abbildung 1). Die positive mittelstarke Korrelation zwischen Intercept und Slope auf der Ebene der Schüler und Schülerinnen ($r_{int,slope} = .55$) deutet darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler, die zu Beginn der Studie das Sozialklima in der Klasse besser einschätzten, auch einen steileren linearen Wachstumstrend aufweisen als die Kinder mit einer schlechteren Einschätzung des Sozialklimas. Unabhängig vom Treatment steht die Verbesserung des Sozialklimas in einem positiven Zusammenhang mit dem individuell erlebten Lehrkraftfeedback ($\gamma_{GdA} = 0.67, p < 0.001$; standard. $\gamma_{GdA} = 0.06$).

Tab. 2: Schätzer der fixen und zufälligen Effekte, Korrelation der zufälligen Effekte und Modellfitstatistik aus der endgültigen Auswahl der Mehrebenenwachstumsmodellen

	Sozialklima		Prosoz. Verhalten		SDQ Gesamt		IDS	
Fixe Effekte	Schätzer (SE)	t	Schätzer (SE)	t	Schätzer (SE)	t	Schätzer (SE)	t
Intercept	27.99*** (3.32)	8.44	6.60*** (0.89)	7.44	10.82*** (1.62)	6.67	46.13*** (2.68)	17.20
MZP	-1.24 (0.80)	-1.54	0.47 (0.32)	1.45	-1.23 (0.79)	-1.57	1.68 (1.35)	1.24
KG/EG	-0.20 (1.37)	-0.15	0.01 (0.38)	0.03	-0.87 (0.72)	-1.21	-0.36 (1.15)	-0.31
MZP*KG/EG	1.02* (0.49)	2.09	-0.08 (0.20)	-0.39	0.24 (0.48)	0.51	1.59* (0.84)	1.90
FEES GdA	0.67*** (0.04)	17.41	0.04*** (0.01)	3.86	-0.12*** (0.02)	-5.21	0.06# (0.03)	1.92
SDQ Klassen- mittelwert	-0.41 (0.27)	-1.50	-0.14 (0.08)	-1.85	0.76*** (0.11)	7.11	0.07 (0.21)	0.35
Zufällige Effekte	SD		SD		SD		SD	
Residuum	6.39		1.28		3.63		5.00	
RI (Schüler)	5.76		1.67		4.66		4.46	
RS MZP (Schüler)	1.14							
RI (Klassen)	3.17		0.92		1.26		2.72	
RS MZP (Klassen)			0.51		1.18		2.19	
Intercept-Slope Korrelation	r		r		r		r	
Schüler	0.55							
Klassen			-0.25		-0.96		-0.41	
Modellfit								
LL	-4111.3		-2341.8		-3517.9		-3488.2	
df	1152		1149		1150		1052	
AIC	8244.6		4705.5		7057.7		6998.5	
BIC	8300.3		4761.1		7113.3		7053.1	

Anmerkungen: MZP=Messzeitpunkt, KG=Kontrollgruppe, EG=Experimentalgruppe; FEES GdA=Gefühl des Angenommenseins; RI=Random intercept; RS MZP=Random slope für die Variable Messzeitpunkt; SE=Standardfehler; SD=Standardabweichung; t=t-Wert; LL= LogLikelihood; df=Freiheitsgrade; AIC=Akaike Information Criterion; BIC=Bayesian Information Criterion; * p<.05, ** p<.01, *** p<.001, # p=.06.

6.3 Prosoziales Verhalten und Verhaltensprobleme

Die beiden Modelle aus dem Verhaltensbereich zeigten dann die beste Datenanpassung, wenn schulklassenbezogene Variationen von Prä-Testwerten und linearen Wachstumstrends (Modell 4, vgl. Tab. 3) berücksichtigt wurden. Dabei zeigte sich, dass interindividuelle Unterschiede in der Verhaltensentwicklung über die drei Zeitpunkte statistisch vernachlässigt werden können. Die Bedeutsamkeit klassenbezogener Varianz der Verhaltensentwicklung kann damit erklärt werden, dass schülerbezogene Verhaltenseinschätzungen mittels der Lehrerversion des SDQ-Fragebogens erhoben wurden und somit „innerhalb“ der jeweiligen Lehrkraft korreliert sind. Ferner zeigte die Mehrebenenanalyse, dass sowohl die Entwicklung des prosozialen Verhaltens, als auch die Entwicklung von Verhaltensauffälligkeiten in der Kontrollgruppe und in der Gruppe mit Ben & Lee Curriculum parallel verläuft (vgl. Tab. 2 und Abb.1) und somit keine bedeutsame Interaktion zwischen Messzeitpunkt und Teilnahme an der Ben & Lee Förderung vorliegt. Ferner lässt sich aus den beiden Modellen schlussfolgern, dass unabhängig vom Treatment die Verbesserung des prosozialen Verhaltens vom Erleben des Lehrerfeedbacks ($\gamma_{GdA} = 0.04$, $p < 0.001$; standard. $\gamma_{GdA} = 0.01$) und der Rückgang von Verhaltensauffälligkeiten sowohl vom Erleben des Lehrerfeedbacks ($\gamma_{GdA} = -0.12$, $p < 0.001$; standard. $\gamma_{GdA} = -0.02$) als auch von der Klassenkomposition abhängt ($\gamma_{GdA} = 0.76$, $p < 0.001$; standard. $\gamma_{GdA} = 0.12$). Die negative Korrelation zwischen dem Intercept und Slope des Wachstumstrends für prosoziales Verhalten auf Schulklassenebene ($r_{int,slope} = -.25$) deutet darauf hin, dass Schulklassen mit besseren mittleren Sozialverhaltenseinschätzungen stärker dazu tendieren, sich über die drei Messzeitpunkte zu verschlechtern, als Klassen mit ungünstigeren Einschätzungen des Verhaltens. Die starke negative Korrelation zwischen dem Intercept und Slope des Wachstumstrends für Verhaltensauffälligkeiten auf Schulklassenebene ($r_{int,slope} = -.96$) spricht im Gegenteil dafür, dass Klassen mit ungünstigen Verhaltenseinschätzungen sich mit der Zeit eher verbessern. Hierzu muss man zusätzlich berücksichtigen, dass der Slope des linearen Wachstumstrends für Verhaltensauffälligkeiten insgesamt sehr flach ausfällt.

Tab. 3: Modellfitstatistik und Ergebnisse der Likelihood-Ratio-Tests für alle geschätzten Mehrebenenmodelle

Modell	LL	df	AIC	BIC	Test	$\Delta\chi^2(\Delta df)$	p
Soziale Integration							
M1 RI (Schüler)	-4131.4	1155	8278.9	8319.3	-	-	-
M2 RI + RS (Schüler)	-4127.9	1153	8275.8	8326.3	M1	7.11(2)	.03
M3 RI + RS (Schüler) + RI (Klassen)	-4111.3	1152	8244.6	8300.3	M2	33.15(1)	.00
M4 RI + RS (Schüler) + RI + RS (Klassen)	-4111.2	1150	8248.4	8314.2	M3	0.20(2)	.90
Prosoziales Verhalten							
M1 RI (Schüler)	-2391.6	1152	4799.3	4839.7	-	-	-
M2 RI + RS (Schüler)	-2389.7	1150	4799.5	4850.0	M1	3.82(2)	.15
M3 RI (Schüler) + RI (Klassen)	-2371.3	1151	4760.6	4806.1	M1	40.67(1)	.00
M4 RI (Schüler) + RI + RS (Klassen)	-2341.8	1149	4705.5	4761.1	M3	59.07(2)	.00
SDQ Problemwert							

Modell	LL	df	AIC	BIC	Test	$\Delta\chi^2(\Delta df)$	p
M1 RI (Schüler)	-3536.0	1153	7088.1	7128.6	-	-	-
M2 RI + RS (Schüler)	-3534.0	1151	7088.4	7139.0	M1	3.69(2)	.16
M3 RI (Schüler) + RI (Klassen)	-3536.0	1152	7090.0	7135.5	M1	0.09(1)	.76
M4 RI (Schüler) + RI + RS (Klassen)	-3517.9	1150	7057.7	7113.3	M1	36.40(3)	.00
IDS							
M1 RI (Schüler)	-3533.3	1055	7086.7	7126.4	-	-	-
M2 RI + RS (Schüler)	-3534.8	1053	7089.6	7139.3	M1	1.10(2)	.58
M3 RI (Schüler) + RI (Klassen)	-3519.0	1054	7056.0	7100.7	M1	32.67(1)	.00
M4 RI (Schüler) + RI + RS (Klassen)	-3488.2	1052	6998.5	7053.1	M3	61.50(2)	.00

Anmerkung: M1–M4=Modelle 1 bis 4; RI=Random Intercept; RS=Random Slope (für die Variable Messzeitpunkt); LL=LogLikelihood; *df*=Freiheitsgrade; AIC=Akaike Information Criterion; BIC=Bayesian Information Criterion; Test=gegen welches Modell wird getestet; $\Delta\chi^2$ =Chi-Quadrat-Wert aus dem Likelihood-Quotienten-Test; Δdf =Differenz der Freiheitsgrade zwischen zwei verglichenen Modellen; die endgültig ausgewählten Modelle sind grau unterlegt.

7 Diskussion

International wie national liegen die Effektstärken von SEL-Maßnahmen beim Wissensaufbau in Bezug auf den Präventionsgegenstand bei $d = 0.32$ bis 0.70 (Beelmann et al., 2014; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011; Hövele et al., 2019). Mit einer Effektstärke von $d = 0.5$ bei der Erweiterung des sozial-emotionalen Wissens der Schülerinnen und Schüler und von $d = 0.2$ hinsichtlich der Verbesserung des Sozialklimas zeigt das Ben & Lee Programm im Vergleich zu weiteren Fördermaßnahmen eine probate Wirksamkeit.

Das emotional-soziale Wissen sowie das Sozialklima wird zudem von dem von den Kindern wahrgenommenen Lehrkraftfeedback beeinflusst, und dies unabhängig vom Ben & Lee Curriculum. In Weiterentwicklungen des Programms sollte daher ein Schwerpunkt daraufgesetzt werden, Lehrpersonen in ihrem Rückmeldeverhalten positiv zu unterstützen.

Für das von den Lernpersonen wahrgenommene Verhalten der Schülerinnen und Schüler ergeben sich keine signifikanten Programmeffekte. Die Klassenkompositionen und das Feedbackverhalten nehmen jedoch einen bedeutsamen Einfluss und sollten bei zukünftigen Umsetzungen der Maßnahme Berücksichtigung finden.

7.1 Limitationen

Zu den zentralen Limitationen der Studie zählt die vergleichsweise geringe Stichprobe ($N_{\text{Schüler}} = 405$, $N_{\text{Klassen}} = 36$). Diese ermöglicht auf der einen Seite zwar Schätzung komplexer Mehrebenenwachstumsmodelle mit relativ stabilen Maximum-Likelihood-Schätzern von bis zu fünf zufälligen Effekten. Die statistische Teststärke solcher komplexer Modelle bei einer geringen Stichprobe ist auf der anderen Seite deutlich eingeschränkt und führt somit zu höheren Standardfehlern. Im Rahmen vorliegender Datenanalysen wurde eine der Komplexität der Daten am besten entsprechende Modellierungsmöglichkeit gewählt und in Kauf genommen, dass

dies bei kleiner Stichprobe hohe Standardfehler nach sich ziehen würde. Deshalb wurden bei der Interpretation der Ergebnisse bezüglich Treatmenteffektivität eher Effektstärken als das konventionelle Signifikanzniveau von 0.05 fokussiert. Fokussierung von p -Werten bei Entscheidungen über Treatmenteffektivität wird in der Forschung aktuell verstärkt kritisiert (vgl. z.B. Goodman, 2008).

Eine weitere Limitation besteht hinsichtlich der Operationalisierungen der Klassenkomposition und des Lehrkraftfeedbacks. Mit Items wie „meine Lehrer schimpfen zu viel mit mir“ wird in der Skala GdA des FEES das Empfinden der Schülerinnen und Schüler erfasst, jedoch nicht, ob die Lehrperson tatsächlich häufig öffentliches Feedback gibt. Um dies in zukünftigen Studien zu erfassen, wären Unterrichtsbeobachtungen oder Videografien hilfreich.

7.2 Praktische Implikationen

Die Integration von SEL in das reguläre Curriculum des Deutsch- und Sachunterrichts, so wie sie im Ben & Lee Programm vorgenommen wird, scheint ein vielversprechender Zugang zur schulischen Verhaltensförderung zu sein. Trotz der gleichzeitigen Fokussierung von Fach- und Entwicklungszielen konnten Schülerinnen und Schüler mit risikobehafteten Verhaltensweisen ihr sozial-emotionales Wissen bedeutsam verbessern. Vor diesem Hintergrund kann der Ansatz als Option zur Lösung des von Karing, Beelmann und Haase (2015) beschriebenen Problems von Schulen verstanden werden, die zeitlichen Ressourcen für präventive Maßnahmen aufzubringen und die Programme in das Curriculum zu integrieren bzw. die Zulassung der Programme für den Lehrplan zu erhalten.

Für die nachhaltige Veränderung des Verhaltens ist neben dem Einsatz von SEL-Programmen zudem aber auch eine bessere Planung der Klassenzusammensetzung erforderlich. Müller und Zurbriggen (2016) stellten fest, dass Schulklassen im Unterschied zu Cliques und außerschulischen Freundschaftsgruppen i.d.R. als unfreiwillige Gleichaltrigengruppen angesehen werden können. D.h., dass die Kinder und Jugendlichen im Normalfall nicht selbst entscheiden können, in welche Klasse sie gehen. Die besuchte Klasse und die dort entstandene Klassenkomposition hat jedoch maßgeblichen Einfluss auf die Entwicklung des gezeigten Verhaltens. Um einerseits Kinder und Jugendliche mit herausforderndem Verhalten nicht zu benachteiligen und andererseits die Wirksamkeit von SEL zu erhöhen, sollte in der Praxis auf eine ausgewogene Klassenzusammensetzung geachtet werden. Von Überlegungen der Praxis, mit der Intention (sonder-)pädagogische Ressourcen zu bündeln, „Schwerpunktklassen“ mit einer Vielzahl an Schülerinnen und Schülern mit Schwierigkeiten im Verhalten zu bilden, ist auf Basis der hier vorliegenden Befunde klar abzuraten. Anstelle solcher Spezialklassen sollten Schulen Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten schulweit aufteilen und SEL-Programme in allen Klassen durch die Klassenleitung umsetzen lassen. Durlak et al. (2011) ermitteln in diesem Zusammenhang, dass sich die Wirksamkeit von universellen SEL-Programmen insbesondere bei einer Umsetzung durch die Klassenlehrerinnen und -lehrer einstellt.

Ebenso wichtig wie die Klassenkomposition ist das Feedbackverhalten der Lehrperson. Huber (2019) führt an, dass Lehrkräfte durch eine Fokussierung auf ihr proaktives Classroom-Management Verhaltensprobleme und Unterrichtsstörungen im Vorfeld minimieren können und dadurch idealerweise seltener in die Situationen kommen, auf Unterrichtsstörungen mit öffentlichem negativen Feedback zu reagieren. Borchert (2008) gibt in diesem Zusammenhang zu bedenken, dass Kinder im Durchschnitt nur eine 10 %ige Wahrscheinlichkeit haben, für unterrichtlich erwünschtes Verhalten belohnt zu werden. Positives Verhalten wird nach Borchert (2008) als selbstverständlich vorausgesetzt und daher nicht registriert, wohingegen

unverwünschtes Verhalten über intensive Beachtung verstärkt und aufrechterhalten wird. In einer kontrollierten Einzelfallstudie zum gezielten Einsatz von proaktiven Classroom-Management-Strategien im Rahmen einer SEL-Förderung im inklusiven Biologieunterricht konnten Ferreira González, Hövel, Hennemann und Schlüter (2019) positive Effekte auf das Unterrichtsverhalten von Schülerinnen und Schülern mit herausforderndem Verhalten feststellen. Auch bei der praktischen Umsetzung von Ben & Lee sollte daher intensiv auf ein proaktives Classroom-Management geachtet werden.

Literatur

- Barry, C. M. & Wentzel, K. R. (2006). Friend influence on prosocial behavior: The role of motivational factors and friendship characteristics. *Developmental Psychology*, 42, 153-163. doi:10.1037/0012-1649.42.1.153
- Beilmann, A., Pfost, M. & Schmitt, C. (2014). Prävention und Gesundheitsförderung bei Kindern und Jugendlichen. Eine Meta-Analyse der deutschsprachigen Wirksamkeitsforschung. *Zeitschrift für Gesundheitspsychologie*, 22, 1-14. doi: 10.1026/0943-8149/a000104.
- Borchert, J. (2008). Lehrer-Schüler-Interaktion. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius, C. Klicpera, J. Borchert & H. Götz (Hrsg.), *Handbuch Sonderpädagogik. 3. Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 740-751). Göttingen: Hogrefe.
- Crick, N. & Dodge, K. (1994). A Review and Reformulation of Social Information-Processing Mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin* 1, 115, 74-101. doi:10.1037/0033-2909.115.1.74
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, 405-432. doi:10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x
- Feinman, S. (1992). Social referencing and conformity. In S. Feinman, *Social Referencing and the Social Construction of Reality in Infancy* (S. 229-268). New York: Plenum Press. doi:10.1007/978-1-4899-2462-9_10
- Ferreira González, L., Hövel, D., Hennemann, T. & Schlüter, K. (2019). Auswirkungen des gezielten Einsatzes von Classroom Management Strategien im inklusiven Fachunterricht Biologie auf das Unterrichtsverhalten von Schülern unter erhöhten Risiken aus Perspektive der Lehrperson – Eine Einzelfallstudie. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 53-70.
- Finch, W., Bolin, J. & Kelley, K. (2014). *Multilevel Modeling Using R*. Boca Raton: CRC Press.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586. doi:10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x
- Goodman, R. (2001). The psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337-1345. doi:10.1097/00004583-200111000-00015
- Grob, A., Meyer, C. & Hagmann von Arx, P. (2009). *Intelligence and Development Scales*. Bern: Hans Huber, Hogrefe.
- Helmke, A. (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrberuflichkeit. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hövel, D., Hennemann, T. & Rietz, C. (2019). Meta-Analyse programmatischer-präventiver Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung in der Grundschule. *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe*, 1, 38-55.
- Hox, J. (2010). *Multilevel Analysis. Techniques and Applications*. New York: Routledge.
- Huber, C. (2019). Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht. Sozialpsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen. *VHN*, 88, 27-43. doi:10.2378/vhn2019.art06d
- Huber, C., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2015). Lehrkraftfeedback oder Spaß beim Spiel? Eine Experimentalstudie zum Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 51-64. doi:10.2378/peu2015.art04d
- Huber, C., Gerullis, A., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2018). The impact of social referencing on social acceptance of children with disabilities and migrant background: an experimental study in primary school settings. *European Journal of Special Needs Education*, 33, 269-285. doi:10.1080/08856257.2018.1424778
- Karing, C., Beilmann, A. & Haase, A. (2015). Herausforderungen von Präventionsarbeit an Grundschulen. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 229-234. doi:10.1007/s11553-015-0494-1
- Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGs Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 37-45. doi:10.17886/RKI-GBE-2018-077

- Lemerise, E. & Arsenio, W. (2000). An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development*, 71, 107-118. doi:10.1111/1467-8624.00124
- McCormick, M., Neuhaus, R., Horn, E., O'Connor, E., White, H., Harding, S., . . . McClowry, S. (2019). Long-Term Effects of Social-Emotional Learning on Receipt of Special Education and Grade Retention: Evidence From a Randomized Trial of INSIGHTS. *AERA Open*, 5(3), 1-21. doi:10.1177/2332858419867290
- Meyer, C. S., Hagmann-von Arx, P. & Grob, A. (2009). Die Intelligence and Development Scale Sozial-Emotionale Kompetenz (IDS-SEK). *Diagnostica*, 55, 234-244. doi:10.1026/0012-1924.55.4.234
- Müller, C. M. & Zurbriggen, C. (2016). An Overview of Classroom Composition Research on Social-emotional Outcomes – Introduction to the Special issue. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 15, 163-184. doi:10.1891/1945-8959.15.2.163
- Prinstein, M. J. (2007). Moderators of peer contagion: A longitudinal examination of depression socialization between adolescents and their best friends. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36, 159-170. doi:10.1080/15374410701274934
- Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2004). *FEES 1-2. Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrung von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen*. Göttingen: Beltz-Tests.
- Reicher, H. (2010). *Sozial-emotionales Lernen im Kontext inklusiver Pädagogik: Potenziale und Perspektiven*. Graz: Grazer Universitätsverlag.
- Saile, H. (2007). Psychometrische Befunde zur Lehrerversion des „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ-L). Validierung anhand soziometrischer Indizes. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39, 25-32. doi:10.1026/0049-8637.39.1.25
- Urban, M., Hövel, D. & Hennemann, T. (2018). *Ben & Lee 3. und 4. Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen in Verbindung mit fachlichen Zielen des Deutsch- und Sachunterrichts*. Köln: hpa edition.
- Wilson, S. & Lipsey, M. (2007). School-based interventions for aggressive and disruptive behavior: Update of a meta-analysis. *American Journal of Preventive Medicine*, 33, 130-143. doi:10.1016/j.amepre.2007.04.011

**Andersorte als „gesprengte Institutionen“?
Befreiungstheologische Lesarten der Pädagogik *bei*
psychosozialen Beeinträchtigungen**

Pierre-Carl Damian Link OSA

Abstract

Inklusive Pädagogik ist ein flexibles und apersives Konstrukt, das sich je nach seinen Gegenständen und Referenzdisziplinen neu zu erfinden hat. Inklusive Pädagogik ist das der Sonderpädagogik gegenüberliegende Moment. Zwischen beiden bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Perspektiven liegt ein dialektisches Movens, dessen beide Disziplinen bedürfen. Bisher waren Tendenzen wie Widerlager inklusiver Pädagogik bereits innerhalb sonderpädagogischer Disziplinen vorhanden. Inklusive Pädagogik kann aber auch Herzstück sonderpädagogischer Wissenschaft insofern sein, wenn letztere als Pädagogik der Befreiung konzeptualisiert wird. Jugendstrafvollzugsanstalten und Förderschulen, die sich öffnen, zur Befreiung ihrer Subjekte beitragen und zu „gesprengten Institutionen“ (Mannoni, 1973a) werden, stellen damit die Befreiung der Unterdrückten und Ausgegrenzten und die Anerkennung des Subjekts zum Mittel- und Zielpunkt ihres Auftrags. In den Blick genommen werden deshalb exemplarisch zwei Handlungsfelder sonderpädagogischer Disziplin: Im außerschulischen Bereich wird der Jugendstrafvollzug, im schulischen Bereich die Förderschule als „gesprengte Institution“ analysiert. Kritisch diskutiert wird an diesen Handlungsfeldern die Theologie der Befreiung als Bezugswissenschaft für die Pädagogik *bei* psychosozialen Beeinträchtigungen. Parallelen finden sich dabei zur von Walkenhorst (2017) postulierten „Befähigungspädagogik“. Hoffmann (2018) hat den Versuch unternommen, Inklusionspädagogik befreiungspädagogisch zu lesen. Das Ziel dieses Beitrags ist es, der Absicht einen Anfang zu setzen, die Befreiungstheologie für das Feld der Pädagogik *bei* psychosozialen Beeinträchtigungen begründet zu erschließen und damit wieder eine stärker gesellschaftskritische Positionierung dieser Disziplin zu betonen.

Keywords

Heterotopie, Theologie der Befreiung, Pädagogik der Befreiung, Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen, gesprengte Institution

1 Jugendstrafvollzug und Sonderschule als Andersorte

Eine Justizvollzugsanstalt und eine Förderschule sind in der Beschreibung Foucaults (2006, S. 34) „Heterotopien“ und „Andersorte“. Foucault (2006) hat zunächst das Gefängnis als Heterotopie, als Andersort charakterisiert, womit er eine der Paradoxien dieser Orte beschreibt; nämlich jene, dass der Strafvollzug „trotz aller Andersheit und Besonderheit [...] ein Teil der Gesellschaft [ist]“ (Becka, 2015, S. 48). Der exklusive Ort Strafvollzug ist zugleich ein in die Gesellschaft inkludierter, vielleicht sogar konstitutiver Ort. Gleiches gilt für seine Subjekte. Zum einen sind sie exkludiert und separiert von der Allgemeinbevölkerung (Stichweh, 2013). Zum anderen sind Strafgefangene, trotz ihrer Exklusion in einen marginalisierten vermeintlich außerhalb liegenden „sicheren Ort“, in die Gesellschaft auch inkludiert (Link & Stein, 2017).

Der Strafvollzug als Andersort ist ein realer Ort, der in der Gesellschaft ein „Widerlager“ darstellt (Becka, 2015, S. 48). Andersorte sind „Orte, in denen die realen Orte, die man in der Kultur finden kann, zugleich repräsentiert, in Frage gestellt und ins Gegenteil verkehrt werden. Es sind gleichsam Orte, die außerhalb aller Orte liegen, obwohl sie durchaus geortet werden können“ (Foucault, 2006, S. 320). Andersorte sind, folgt man der Definition Foucaults (1967) weiter,

wirkliche Orte, wirksame Orte, die in die Einrichtung der Gesellschaft hineingezeichnet sind, sozusagen Gegenplatzierungen oder Widerlager, tatsächlich realisierte Utopien, in denen die wirklichen Plätze innerhalb der Kultur gleichzeitig repräsentiert, bestritten und gewendet sind, gewissermaßen Orte außerhalb aller Orte, wiewohl sie tatsächlich geortet werden können. (Foucault, 1967, S. 39)

Darin ist genau die Paradoxie und Ambivalenz von Justizvollzugsanstalten benannt, die in ähnlicher systematischer Weise auch für Psychiatrien oder Behindertenwohnheime Geltung besitzen. All diese Orte haben gemeinsam, dass Andersartigkeit, zum Beispiel im Verhalten, als Abweichung von der Norm der Bevölkerung als regelungsbedürftig erscheint. Sie sind immer auch Abbild eines *verfemten* Teils der Gesellschaft, den man allgemein hin nicht gerne *für-wahr-halten* möchte. Die *verfemten Subjekte* stellen das alltägliche vermeintlich „normale“ Leben der Allgemeinbevölkerung als Norm in Frage. So stellt der Strafvollzug die Annahme in Frage, dass wir Menschen außerhalb dieses Ortes wirklich die Guten sind. In dieser Funktion kann der Strafvollzug helfen, die Illusion aufrechtzuerhalten, dass außerhalb der Gefängnismauern nun mehr Sicherheit herrsche (Feest, 2011).

Die Theorie, dass Gefängnisse Kriminalität verhindern, ist längst kriminologisch diskreditiert. Es geht also vor allem um die Aufdeckung der latenten Funktionen, welche Gefängnisse in unserer Gesellschaft haben [...] Solange ein Großteil der Bevölkerung ernsthaft glaubt, dass ein Großteil der inhaftierten Personen eine Gefahr für die zivilgesellschaftliche Sicherheit darstellen, solange werden wir mit dieser Institution leben müssen (Feest, 2011, S. 18).

Draußen scheint es gefährlicher, drinnen scheint es sicherer zu sein. Das meint Foucault, wenn er von Andersorten als „tatsächlich realisierte Utopien“ schreibt, als „wirksame Orte, die in die Einrichtung der Gesellschaft hineingezeichnet sind“ (Foucault, 1967, S. 39). Eine Spezifikation der Andersorte ist ihre Einteilung in Abweichungs- und Krisenheterotopien (Saberschinsky, 2015). Letztere geben Subjekten in Krisen einen haltgebenden Raum und unterstützen diese, so beispielsweise die Psychiatrie oder die Förderschule. Psychiatrie, Förderschule und Gefängnis tragen aber auch die symbolische Funktion einer Abweichungs-

heterotopie, denn sie sind Orte für Menschen, die von der Norm abzuweichen scheinen (Saberschinsky, 2015).

Im aktuellen Inklusionsdiskurs gelten gemeinhin auch Sondereinrichtungen als Orte der Exklusion. Das Verständnis einer Förderschule als Schutz- und Schonraum für besonders vulnerable Subjekte, zum Beispiel für Kinder und Jugendliche *in* psychosozialen Beeinträchtigungen, entspricht auch der Beschreibung einer Krisenheterotopie. Sie sollen den von der Gesellschaft „Ungehaltenen“ einen haltgebenden Raum, durch Erziehung und Struktur entwicklungsfördernde Grenzen und Förderung im sozial-emotionalen Bereich bieten.

Innerhalb der Inklusionsdebatten sind Kinder und Jugendliche *in* psychosozialen Beeinträchtigungen eine Klientel, die zunehmend entweder aus dem Blickfeld gerät oder in besonderer Weise als sogenannte „Systemsprenger“ sichtbar wird (Baumann, 2017). Das inklusive Bildungsideal zerbricht nicht selten an schwer und schwerst belasteten Kindern und Jugendlichen, die aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen und Subjektlogiken mitunter selbst- und fremdschädigendes Verhalten zeigen. Innerhalb einer Regelschule sind viele von ihnen nur temporär beschulbar, aufgrund ihrer inneren psychischen Notwendigkeiten und Dynamiken in besonderer Weise erziehungsbedürftig. Damit ist die anthropologische Notwendigkeit von Erziehung angesprochen, „Erziehung öffnet die Welt des Kindes: Sie weist einen Weg in das Erwachsenenleben und führt dazu, dass ein Zugang zu Lebensbereichen und Erfahrungswelten möglich wird, der ansonsten verschlossen bleibt“ (Ahrbeck, 2020, S. 7). Von Bedürftigkeit ist deshalb die Rede, weil jedes Kind in seiner Entwicklung auf erwachsene Andere angewiesen bleibt (Ahrbeck, 2004). Kinder und Jugendliche, die aufgrund brüchiger oder sogar schädigender Beziehungserfahrungen psychisch leiden, sind in einem besonderen Maße auf Erwachsene angewiesen, mit denen sie andere gute Erfahrungen machen können, die ihnen besonders anerkennend, ermunternd, unterstützend zur Seite stehen, aber auch lenkend und begrenzend, wenn die eigenen Grenzen oder die anderer in Gefahr stehen, nicht mehr beachtet zu werden (Ahrbeck, 2020). Für sie kann Bildung im Regelschulsystem mitunter nur schwer bis gar nicht realisiert werden, so dass die Regelschule wenig bis keinen Raum für diese Klientel zur Verfügung stellen kann. Deshalb ist die Förderschule auch ein Andersort, der in diesem Fall Erziehungs- und Bildungsmöglichkeiten auf den Plan ruft, die sonst innerhalb der Gesellschaft bisher kaum oder keine Realisierung finden. Sondereinrichtungen verweisen aber auch auf *etwas*, was der Gesellschaft noch fehlt und versuchen die unvollkommene unmögliche Realität zu kompensieren (Saberschinsky, 2015). Dieses „Etwas“ verweist auf das Anliegen stärker inklusiver Bemühungen, die auf eine Förderung von Heterogenität, Teilhabemöglichkeiten, Chancengleichheit und Zugehörigkeit fokussiert.

Die Bedürftigkeit und Angewiesenheit der durch die Disziplin Pädagogik *bei* psychosozialen Beeinträchtigungen adressierten Subjekte wird auch die gegenwärtigen beschleunigten Lebensverhältnisse des 21. Jahrhunderts verschärft, die sich „psychisch und sozial auswirken“ und zunehmend zu Risiken und Überforderungen führen (Ahrbeck, 2020, S. 16f.). Unter Berücksichtigung der Studien von Dornes (2010) postuliert Ahrbeck, dass beim Subjekt „auf der einen Seite [...] ein Zugewinn an innerer Freiheit [steht], [...] starre innere Strukturen aufgelöst und rigide Verpflichtungen aufgeweicht wurden“ (Ahrbeck, 2020, S. 19). Damit geht aber eine erhöhte Verwundbarkeit des Subjekts einher, „die inneren Strukturen sind durchlässiger und störanfälliger geworden, so dass die Gefahr eines Scheiterns wächst“ (Ahrbeck, 2020, S. 19).

2 Andersorte als „gesprengte Institutionen“

Förderschule und Jugendstrafvollzug sind Andersorte der Erziehung, sie sind Orte *in* der Marginalität. Beide Orte sind auch Gegenstandsbereiche der schulischen und außerschulischen Pädagogik *bei* psychosozialen Beeinträchtigungen. Als weitere Vertreterin des Poststrukturalismus verwendet für ihre inklusive, psychoanalytisch-pädagogische und antipsychiatrisch orientierte Einrichtung – die *École Exérimentale de Bonneuil-sur-Marne* – den Begriff der „gesprengten Institution“ (Mannoni, 1973a), der für Einrichtungen der Erziehungshilfe und des Justizvollzugs insofern von Relevanz sein könnte, da durch diesen Begriff ein gegenüber Institution und Profession selbstreflexives und -kritisches Moment etabliert wird.

Die Metapher der Sprengung zielt ab auf die Öffnung eines Lebensortes gegenüber der Außenwelt, eines Ortes, der, obwohl instituiert, sich dennoch weigert, als Ersatz für das gesamte Netz von Institutionen zu dienen, in welche das Subjekt sich integrieren muss (Mannoni, 1978).

Eine gesprengte Institution ist für Mannoni auch ein „Ort zum Fragen“ (Geoffroy, 2019, S. 19), denn das Ziel dieser Einrichtung ist es, „dass die alltäglichen Erfahrungen und institutionellen Strukturen immer wieder in Frage gestellt werden. Dies impliziert, dass Praxis und Forschung permanent verbunden werden“ (Geoffroy, 2019, S.19).

„Es liegt uns [...] fern, einen idealen Ort zu beschreiben. Ein Ort wie Bonneuil, ein Ort am Rande des Etablierten, war ganz einfach der Ausgangspunkt dafür, daß Fragen gestellt, eine Forschung gestaltet und eine Erfahrung gelebt werden konnte“ (Mannoni, 1983, S. 16).

Mannoni verwendet den Terminus „institution éclatée“ 1973 in *Éducation impossible* (1973b, S. 77). Die gesprengte Institution umfasst aber keine kohärente Theorie, sondern ist als „Signifikant [...] für einen offenen Prozess, für ein Konzept, das sich aus einer fortlaufenden Dialektik zwischen den gesammelten Erfahrungen und dem Versuch, auf die sich dabei ergebenden Fragen Antworten zu finden, entwickelt hat“ (Geoffroy, 2019, S. 130). Sonder- einrichtungen und Jugendvollzug können so als experimentelle Orte verstanden werden, in denen Praxis und Forschung ein besonderes Bündnis eingehen, um das Begehren und die Sprache des Subjekts zur Geltung zu bringen.

Im Konzept der „gesprengten Institution“ hat „psychoanalytische Theorien über zwischenmenschliche Beziehungen auf die institutionellen Strukturen übertragen“ (Geoffroy, 2019., S. 641f.) und dabei den „Einfluss von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsstrukturen auf die institutionellen Strukturen reflektiert“ (Geoffroy, 2019, S. 641f.). In Teilen haben Pecher (1989; 2006) und Möller (1996; 1997) dies für Justizvollzugsanstalten geleistet, indem sie das Gefängnis in seiner Vater- und Mutterfunktion für die inhaftierten Subjekte untersucht haben (Langnickel & Link, 2018). Für die Institution Förderschule wäre die Übertragung psychoanalytischer Beziehungstheorie noch zu leisten. Die zweite Besonderheit des Konzepts, die Reflexion und Kritik an gesellschaftlichen Ungleichheits-, Macht- und Herrschaftsstrukturen findet ihre Begründung wie ihren Vollzug u. a. in den Bemühungen stärker inklusiver Pädagogen.

Ziel der hier vorgestellten Andersorte als gesprengte Institution ist es, „auf [...] psychoanalytischen Grundlagen den Kindern und Jugendlichen [...] Möglichkeiten [zu geben/Anm. d. Verf.], sich als wünschende und sprechende Subjekte zu (re-)konstruieren“ (Geoffroy, 2019, S. 642). Maßgeblich für diese Erfahrung ist die Erfahrung eines Anderen (Geoffroy, 2019). Hier wird die These vertreten, dass Sonder- und Fördereinrichtungen, aber sogar der Jugend-

strafvollzug für die adressierten Subjekte genau auch dies sein kann, in Form der Erziehung. Dort, wo es gelingt, dass soziale Einrichtungen keine ‚Allmachtsstellung‘ gegenüber ‚ihren‘ ‚Insassen‘ ein[nehmen]“ (Geoffroy, 2019, S. 642.), die Subjekte nicht nur abhängig bleiben, sondern dies nur temporär sind, kann auch eine Justizvollzugsanstalt und eine Sondereinrichtung zu einer das Subjekt stärkenden Institution werden, oder wie Mannoni es bezeichnet hat, ein „Ort des Lebens“ und ein „Durchgangsort“ (Geoffroy, 2019, S. 643). Das Konzept der „gesprengten Institution“ kann zudem für andere Institutionen als inklusives Modell dienen (Geoffroy, 2019).

Die ‚gesprengte Institution‘ unterstützt die Kinder und Jugendlichen, die sich in Schwierigkeiten befinden und innerhalb unserer Gesellschaft ausgeschlossen werden, darin, einen Platz als wünschende und handelnde Subjekte in der Gesellschaft zu finden (Geoffroy, 2019).

Vor einem anderen Begründungshintergrund kann man dies mit einer an die Jugendhilfe angelegten Terminologie mancherorts heute schon vorfinden, so etwa im *Hessischen Jugendstrafvollzugsgesetz* (Justizministerium Hessen, 2007). Der Förderungs- und Erziehungsgedanke ist die klare, wenngleich sicher nicht immer so realisierte Grundorientierung des gesamten Jugendstrafrechts (§ 2 Abs. 1 S. 2 JGG, Bundesamt für Justiz, o. J.). Hier geht es dann in erster Linie um die Frage, wie der Erziehungsbegriff bzw. in Hessen der Förderbegriff ausgelegt wird und wie wir als sonderpädagogische Disziplin dies in die juristischen Kommentierungen und den einschlägigen Diskurs hineinbringen.

Im Inklusionsdiskurs sind die Stimmen, die die Abschaffung von Sondereinrichtungen fordern noch erstaunlich laut (Eberwein, 2018, S. 54; Bürli, 2001). Auch mit Blick auf den Jugendvollzug findet man bspw. „[e]in Plädoyer zur Abschaffung des Jugendstrafvollzugs“ (Nickolai, 2011, S. 19). Feest (2011) formuliert noch zugespitzter: „Erst wenn wir ein Bewusstsein für die Verzichtbarkeit von Gefängnissen geschaffen haben, werden diese Institutionen verschwinden“ (Feest, 2011, S. 17). Mit Mannoni kann eine dritte Option zwischen Abschaffen und Erhalt von Institutionen eingeführt werden, den ihrer Sprengung (1978).

[Eine] Institution, die anders sein will [...], muss in einer Art Gleichgewichtseffekt die Sprengung auf sich selbst nehmen und dem Subjekt erlauben, sich auf der Ebene des gesprochenen Worts anzusiedeln, ihm [dem Subjekt/Anm. d. Verf.] die Möglichkeit zu geben, sich von der Institution zu trennen, einen Einschnitt zu vollziehen. Und zwar ohne daß die Institution deshalb ins Schwanken käme [...]. Unter diesen Bedingungen ist der Einschnitt möglich, er erfolgt genau nach dem Vorbild der Mutter-Kind-Beziehung [...]. Der Einschnitt ist ein symbolisches Phänomen, das dem Subjekt erlaubt, sich selbst zu ereignen und von dem anderen als Subjekt anerkannt zu werden. (Mannoni, 1978, S. 49).

Geoffroy ergänzt, dass „die »gesprengte Institution« daher [versucht], Strukturen zu schaffen, die es dem Kind ermöglichen, die nicht oder noch nicht erfolgreich erfahrene »väterliche Metapher« (noch einmal) zu erleben, um in der Gesellschaft einen Platz als wünschendes Subjekt zu erlangen“ (Geoffroy, 2019, S. 187). Für Mannoni geht es also nicht, wie in den Wellen der Antipsychiatriebewegung um die Abschaffung der Institutionen, sondern um eine anhaltende Befragung ihrer selbst und der Etablierung einer neuen Aufgabe (Geoffroy, 2019, S. 187). Diese neue Aufgabe besteht in der „Entschleierung der Funktion, die ein Kind für die anderen einnimmt“ (Mannoni, 1983, S. 77). Eine weitere Aufgabe ist, das zur Verfügung stellen von haltgebenden Anderen und Orten, also eine „Dialektik von Anwesenheit und Abwesenheit“ (Mannoni, 1983, S. 74). Aus dieser Lesart heraus können Sondereinrichtungen als „Ort des Rückzugs“ (Mannoni, 1983, S. 77) auch in einem inklusiven Bildungssystem

erhalten bleiben: „An Stelle der Permanenz bietet der Rahmen der Institution von nun an auf der Grundlage der Permanenz Öffnungen nach außen [...]“ (Mannoni, 1983, S. 77). Mannoni war es wichtig, dass das „Unvorhergesehene“ einen Platz bekommt (1978, S. 50) und es für die adressierten Subjekte ein „Recht auf Risiko“ gibt (1983, S. 10). Mit einem Recht auf Risiko ist auch der Wagnischarakter von Erziehung allgemein angesprochen (Bollnow, 1959). In der Förderschule und im Jugendvollzug als gesprengte Institutionen sind dann die professionell Tätigen nicht *für* die Kinder und Jugendlichen da, sondern *mit* ihnen da.

3 Theologie der Befreiung als Bezugswissenschaft der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen. Sonderpädagogik und Inklusionspädagogik als Pädagogik der Befreiung

Jugendstrafvollzug und Sonderschulen sind nicht nur mit dem Prinzip und Menschenrecht der Inklusion konfrontiert, sie unterliegen den Menschen- und Kinderrechten sowie vielen internationalen menschenrechtlich orientierten Konventionen zum Beispiel den *Beijing Rules* bzw. *United Nations Standard Minimum Rules for the Administration of Juvenile Justice* (United Nations 1985) oder den *European Rules for Juvenile Offenders Subject to Sanctions and Measures* (Council of Europe, 2009). Gefängnisinsassen werden bisher im Inklusionsdiskurs kaum berücksichtigt, wobei einer der drei vollzuglichen Gestaltungsgrundsätze ausdrücklich die Integration betont:

Bereits von Haftbeginn an ist der Vollzug darauf auszurichten, dass er der Gefangenen bzw. dem Gefangenen hilft, sich nach der Entlassung in das Leben in Freiheit ohne Straftaten einzugliedern, z.B. durch Hilfe bei der Schuldenregulierung oder einen berufserhaltenden Arbeitseinsatz (Integrationsgrundsatz). Dabei ist das Leben im Vollzug den allgemeinen Lebensverhältnissen in Freiheit soweit wie möglich anzugleichen (Angleichungsgrundsatz). (Justiz NRW, o.J.).

Dabei stellt sich aber durchaus die Frage, ob und inwieweit diese umgesetzt werden und werden können.

Nahe liegt, dass beide Institutionen sowie deren Akteure sich selbst auf ihre Psycho-, Gruppen- und Machtdynamiken befragen lernen und offen – *apersiv* – bleiben, um das Subjekt wirklich anerkennend und befähigend zu adressieren. Hierzu wurde Mannonis Konzept der „gesprengten Institution“ vorgestellt. Letzten Endes kann man die „gesprengte Institution“ als eine zunehmend von Pathologisierung, Paternalismus, Überfürsorglichkeit und Kontrollbedürftigkeit befreite Institution begreifen. Befreit insofern, da sich ihre Akteure, in diesem Fall die Bediensteten und Pädagogen, sich möglichst über eigene innere psychische Notwendigkeiten bewusst sein möchten und die Arbeit an ihren eigenen Konflikten und v.a. an ihrer eigenen Subjektwerdung fortsetzen, was durch kontinuierliche Forschung als Praxisbegleitung und Supervision gewährleistet werden könnte, bei denen, die das möchten.

Aus sonder- und heilpädagogischer Perspektive kann es Zielsetzung genug sein, dem Subjekt im Gefängnis, dem Subjekt in der Förderschule erneut zur Geltung zu verhelfen, und diese Andersorte zu „Orten des Sprechens“ (Mannoni, 1978, S. 237) zu modifizieren. Orte des Sprechens sind letztlich auch Orte des Hörens, denn den Subjekten wird zugehört, es gibt Zeit für das Hören auf die Stimme des anderen und auf das, „was von ihm dort im Symptom spricht“ (Mannoni, 1978., S. 51). Rechtlich hat das inhaftierte Subjekt, je nach der Gesetzgebung des zuständigen Bundeslandes, sehr wohl eine Reihe von Mitsprachemöglichkeiten und auch in der schulischen Erziehungshilfe ist Partizipation ein Thema. Viel grundlegender

geht es um die Anerkennung des Subjektstatus eines jeden und damit auch um die Stimme des Einzelnen, die unüberhörbar sein sollte in einer Pädagogik *bei* psychosozialen Beeinträchtigungen.

Jedes Subjekt, dass in seinem *So-sein* anerkannt wird, ist angehalten, sich auch an übersubjektive Spielregeln zu halten, ohne die die pädagogischen Situationen nicht gestaltbar wären.

Dies ist die genuin sonderpädagogische Perspektive auf das Subjekt: Das vulnerable konfliktthafte Subjekt im Mittelpunkt als Agens sonderpädagogischer Wissenschaft. Insofern könnte man Pädagogik *bei* psychosozialen Beeinträchtigungen auch als eine der inklusiven Pädagogiken und damit als Befreiungs- und Befähigungspädagogik lesen. Hierbei sei nur an ein Faktum erinnert, das ohnehin schon im Selbstverständnis des Faches gegeben sein sollte.

Inwiefern aber in Handlungsfeldern der Sonderpädagogik – in diesem Fall im Jugendstrafvollzug und in der Förderschule – die Theologie der Befreiung (Gmainer-Pranzl, Lassak & Weiler, 2017; Eiesland, 2018) bzw. die Pädagogik der Befreiung (Freire, 2002; 2007; Freire & Betto, 1998) als Bezugswissenschaft für die Pädagogik *bei* psychosozialen Beeinträchtigungen gelten kann, muss weiter kritisch diskutiert werden, allen voran deshalb weil sie neben dem christlichen Menschenbild in der Lesart von Jantzen (2019) auch von einer marxistischen Anthropologie ausgehe. Die Herleitung für diesen Zusammenhang bildet nun den Abschluss dieses Beitrags und den Beginn eines neuen Forschungsprojektes.

Hoffmann ist neben Jantzen der, der dies für die Behindertenpädagogik postuliert, einer der ersten, der Inklusionspädagogik als Befreiungspädagogik zu lesen beginnt (2018). Hierzu entwirft er fünf Thesen, die im Folgenden kurz vorgestellt und so künftig als Ausgangspunkt weiterer Überlegungen rezipiert werden können:

1. „[...] Der Universalitätsanspruch einer inklusiven Pädagogik als »Allgemeine Pädagogik« oder »Pädagogik für alle« [läuft] angesichts der Heterogenität sozialer Exklusionspraktiken Gefahr, die gesellschaftliche Realität von Behinderung und sozialer Benachteiligung zu verfehlen“ (Hoffmann, 2018, S. 19f.).
2. „Inklusion [lässt] sich aus pädagogischer Sicht nur in der konkreten Negation exkludierender Macht- und Herrschaftsverhältnisse fassen [...]“ (Hoffmann, 2018, S. 21).
3. „[...] Eine inklusive Pädagogik [sollte] keineswegs die Forderung nach einer Schule für alle aufgeben, sich aber der zum Teil widersprüchlichen Anforderungen bewusst sein, die an sie gestellt werden, um diese in ihren Konzepten zu berücksichtigen“ (Hoffmann, 2018, S. 30).
4. „Inklusive Pädagogik kann weder Allgemeine Pädagogik noch Sonderpädagogik sein, sondern muss zu einer Pädagogik der Befreiung werden“ (Hoffmann, 2018, S. 32).
5. „In deren Mittelpunkt [der Pädagogik der Befreiung/Anm. d. Verf.] steht nicht die abstrakte Universalität eines Allgemeinmenschlichen oder die indifferente Differenz radikaler Verschiedenheit, sondern [...] die konkrete Bestimmung der menschlichen Möglichkeiten und ihrer Unterdrückung. Sie muss über die reine Anerkennung von Gleichheit und Differenz hinausweisen, da niemand weiß, was der Mensch außerhalb von Herrschaft, Gewalt, Unfreiheit oder Unterdrückung sein kann“ (Hoffmann, 2018, S. 39).

Psychosoziale Beeinträchtigungen und ihre hinreichend bekannten Bedingungsbeziehungen sind gesellschaftliche Realität und können nicht von der Hand gewiesen werden. Ob eine pädagogische Praxis inklusiv ist, wird erst sichtbar durch die Abgrenzung von exklusiven Praktiken (Hoffman, 2018). Sonderpädagogik kann auch als eine der inklusiven Pädagogiken gelten, nämlich dort, wo sie anfängt Pädagogik der Befreiung und der Befähigung zu sein.

In die Überlegungen muss mit Blick auf den Jugendstrafvollzug berücksichtigt werden, dass es dort eine klare Limitierung pädagogischer Ansprüche und Zielvorstellungen gibt. Ziel

der vollzuglichen Förderung ist nicht und kann nicht sein die Gesamtrekonstruktion der Persönlichkeit, sondern die Befähigung für eine Lebensführung in Freiheit, ohne Straftaten und in sozialer Verantwortung. An anderer Stelle wird noch auszuloten sein, inwieweit abhängige junge Menschen in freiheitsentziehenden Kontexten zur Zielgruppe pädagogischer Ideale und normativer Konzepte werden können, gegen die sie sich ja auch nicht oder nur begrenzt wehren können. Pädagogisches Handeln im Vollzug darf letztlich auf die Gesinnung der Inhaftierten und ihre Motivlage keinen Einfluss nehmen, weil dies verfassungsrechtlich eben in diesem Zwangskontext einen unzulässigen Eingriff in die Persönlichkeitsrechte eines Menschen bedeutet. In diesem Sinne erscheint es sinnvoll, im Jugendvollzug zunächst von Walkenhorsts „Befähigungspädagogik“ auszugehen, und diesen Andersort von einer Befreiungstheologie- und -pädagogik her kritisch zu befragen.

Die Theologie der Befreiung wird mit unterschiedlichen in der Dritten Welt entstandenen Theologien identifiziert (Mette, 2006). Befreiungstheologie „hat ihren Entstehungsort in Situationen der Unterdrückung und Abhängigkeit (sozio-politisch, ökonomisch, kulturell, sexistisch, rassistisch ...)“ (Mette, 2006, S. 130). Sie versucht aus und mit der Perspektive der Unterdrückten deren Interessen Geltung zu verschaffen. Ihren historischen Beginn hat die Befreiungstheologie in Lateinamerika in den 1960er Jahren, und wurde spätestens bei der II. Generalversammlung des lateinamerikanischen Bischofsrats, 1968 in Medellín international sichtbar (Mette, 2006). Gutiérrez formulierte 1968 erstmals eine Befreiungstheologie, die 1971 in einem systematischen Entwurf vorlag (Mette, 2006; Gutiérrez, 1977; 1992).

In den 1960er Jahren wurde die eigene Situation der Ausbeutung und Unterdrückung in den Ländern der Dritten Welt bewusster, wodurch „sich das Freiheitsbewußtsein breiter Massen zu artikulieren begann“ (Mette, S. 130). Ihren Anfang nahm die Theologie der Befreiung „im Umfeld kleiner christlicher Eliten“ (Mette, 2006, S. 131) und zog dann weitere Kreise im gläubigen Volk, u.a. initiiert durch die Erneuerungsbestrebungen des II. Vatikanischen Konzils. Aus ihrem gesellschafts-politischen Engagement begannen Theologen sich für die sozio-ökonomische Entwicklung Lateinamerikas einzusetzen, orientierten sich z.T. an der kirchlichen Soziallehre (Mette, 2006) und kritisierten den Kapitalismus und seine Folgen, vergleichsweise wie sie in marxistischen Traditionen formuliert wurden. Armut wurde nun sozialwissenschaftlich als ein Phänomen analysiert, das eine strukturelle Abhängigkeit in einem globalen System anzeigt (Mette, 2006). Der theologische Begriff der Befreiung entwickelt sich auf der Grundlage der Dependenz als soziologischer Referenzpunkt und meint im klassischen Sinne eine Befreiung aus diesen Abhängigkeiten und ausbeuterischen Strukturen des Kapitalismus.

Etwa zeitgleich, wenn nicht sogar zeitlich etwas früher, entwickelte Paulo Freire seine Pädagogik der Befreiung (Mette, 2006, S. 131). Aus der „Bewegung für Basiserziehung“, die eine ähnliche Kritik anführte, entwickelte sich Freires Konzept einer „Pädagogik der Unterdrückten/Erziehung als Praxis der Freiheit“ (Mette, 2006; Funke, 2010). Betont wurde in dieser Bewegung der Subjektstatus von Armen und zwar explizit in ihrer Anerkennung „als handelnde und damit gesellschaftsverändernde Subjekte“ (Mette, 2006, S. 132).

Unabhängig von der Lateinamerikanischen Theologie der Befreiung entwickelten sich Ende der 1960er und Anfang der 1970er Jahren weitere Befreiungstheologien bspw. in Nordamerika, Südafrika und auf den Philippinen mit eigenen theoretischen und methodischen Akzentuierungen (Mette, 2006). Den Theologien der Befreiung war gemeinsam, dass sie alleamt eine normative Ausrichtung besitzen und politisch stark engagiert sind. Seit den 1970er Jahren entzündete sich die staatliche wie innerkirchliche Kritik an Befreiungstheologien v.a.

wegen der Rezeption marxistischer Theoreme. Wobei die Theologien der Befreiung nicht von einer marxistischen Anthropologie ausgehen, sondern von einer christlichen. Methodisch machte sich die Theologie der Befreiung mit der „teoría de la dependencia“ (Cardoso & Faletto, 1969) zwar eine Form marxistischer Gesellschaftsanalyse zu eigen, aber nicht deren Menschenbild.

An dieser Stelle wird klar, dass sich auch die Pädagogik *bei* psychosozialen Beeinträchtigungen, möchte man eine befreiungstheologische bzw. -pädagogische Lesart von ihr finden, mit anthropologischen und methodologischen und methodischen Fragestellungen auseinandersetzen müsste, inwiefern sie sich bspw. wie Jantzen (2019) in seiner materialistischen Behindertenpädagogik als synthetische Wissenschaft im Marxismus verorten möchte oder eben auch nicht und Gründe dafür aufführen. In Jantzens (2015) marxistischer Positionierung und Rezeption der Befreiungspädagogik in seiner linken Theorie der Emanzipation von Menschen mit Behinderung könnte schnell der Eindruck entstehen, diese gehe von einem marxistischen Menschenbild aus, was die mir bekannten Theologien der Befreiung vehement bestreiten würden.

Jantzen, der seine Behindertenpädagogik als „dialektischen Gegensatz zu Heil- und Sonderpädagogik“ (Boger & Jantzen, 2020, S. 2) entwirft, möchte damit „in Diagnostik, Pädagogik, Didaktik, Therapie einen Weg der Dekolonisierung und der Befreiung im Sinne der Traditionen von Paulo Freire zu beschreiten“ (Boger & Jantzen, 2020, S. 2).

Ist das auch im Sinne der Pädagogik *bei* psychosozialer Beeinträchtigung, die sich in der Heil- und Sonderpädagogik verorten lässt? Spricht dann nicht sogar so manches gegen eine Rezeption der Befreiungspädagogik? Ich meine mitnichten. Gerade in der Auseinandersetzung mit Befreiungstheologien und -pädagogiken unterschiedlicher Couleur könnte von einem christlich-humanistischen Menschenbild ausgehend auch ohne sozialistische oder marxistische Bezüge eine Sonderpädagogik der Befreiung entfaltet werden, oder zumindest die Theologien der Befreiung als Referenzdisziplinen, gerade mit Blick auf die Anthropologie, beansprucht werden. Eine solches Forschungsprojekt hätte ein Potential den Dialog zwischen christlichem Menschenbild, Ethik und Sonderpädagogik zu befruchten.

Gleichzeitig ist Boger und Jantzens Hinweis auf die Unterdrückung und Ausbeutung behinderter Menschen, gerade unter der Zielvorgabe einer Inklusion des Humanen berechtigt und wertvoll zugleich, denn:

[i]n diesen Zeiten der Vereinnahmung und Nivellierung jedoch, wird das Leiden behinderter Menschen unter Unterdrückung und Ausgrenzung dadurch unsichtbar gemacht, dass man in falschen Universalismen vorgibt, ganz freundlich und offen für alle zu sein, weil man behinderte Menschen schließlich in einer Liste aus vielzähligen Heterogenitätsdimensionen ‚mitbedacht‘ habe (Boger & Jantzen, 2020, S. 3).

Ihrer Analyse unterdrückender Universalismen stellen Boger und Jantzen befreiende Universalismen gegenüber, denn sie merken kritisch an, dass „nicht jede Öffnung des Allgemeinen für das zuvor Verbesonderte [...] einfach naiv beklatscht werden [kann]“ (Boger & Jantzen, 2020, S. 3). Stimmen aus der linken Theorie sind notwendig, um auf die mögliche „kapitalistische Reduktion von Wert und Würde jedes Menschen auf wirtschaftlich verwertbare Arbeitskraft“ (Boger & Jantzen, 2020, S. 4) kritisch hinzuweisen und neoliberale Programmatiken in der Gesellschaft aufzudecken.

Einen gemeinsamen Bezugspunkt zur linken Theorie findet man mit Blick auf die Methodik Freires, denn seine „Pädagogik der Unterdrückten geht zurecht von einer Situation eines

offenen und befreienden Dialogs als Grundlage jeder Pädagogik der Befreiung aus, in der, wie Enrique Dussel es hervorhebt, der oder die Andere das einzig Heilige ist was zählt“ (Boger & Jantzen, 2020, S. 4). Hier sind wir an einem Kristallisationspunkt der jeweiligen Anthropologie angekommen, vielleicht scheiden sich an dieser Stelle die Geister. Wenn es gelingt, dass Ausgangspunkt und fundamentales unhintergebares Paradigma der Sonder- und Heilpädagogik der Andere ist und bleiben darf, kann man darin einen Rückbezug auf das finden, was Pädagogik *bei* psychosozialen Beeinträchtigungen seit ihren universitären Anfängen in den 1960er Jahren sein möchte, eine Wissenschaftsdisziplin die das Subjekt mit seinen je eigenen Subjektlogiken ins Zentrum ihrer Betrachtung und Anerkennung stellt und im Dialog mit ihm und in Anbetracht seiner Umweltbezüge systemisch zu erkennen und zu befähigen ersucht.

Dussel, ein Mitbegründer der politischen Befreiungsphilosophie Lateinamerikas postuliert: „Der Andere ist das einzig heilige Seiende“ (1989, S. 75). Die Theologien der Befreiung können doch gerade aus ihren theologisch-ethischen Denksystemen heraus die besondere Würde des verwundbaren und verwundeten Subjekts begründen helfen, nicht nur als human gegeben, sondern als Ausdruck der Gottebenbildlichkeit eines jeden Menschen (Kohl, 2017). Dadurch wird auch eine *vitane* Sichtweise gefördert, wie sie Kleber und Stein (2001) in ihrer Kritik an humanistischen Ansätzen entwerfen, um anthropozentristische Tendenzen, zugunsten einer Lebensweltsystemorientierung innerhalb der Pädagogik, entgegenzuwirken.

Unter die Theologien der Befreiung findet man seit 1994 auch eine Befreiungstheologie der Behinderung, die im Dialog mit der Behindertenrechtsbewegung durch die behinderte Wissenschaftlerin Nancy L. Eiesland mit *The Disabled God. Toward a Liberty Theology of Disability* begründet wurde. Eine Theologie, die von einem behinderten Gott ausgeht (2018). Für Eiesland beginnt die „emanzipatorische Transformation“ durch eine Befreiungstheologie der Behinderung bereits in den Körpern der Subjekte, in ihrer Sprache und ihrer Phantasie (Eiesland, 2018, S. 112). Menschen mit Behinderung werden von Eiesland „als theologische Subjekte und Akteure“ adressiert, was sie als eine christliche Sichtweise versteht (Eiesland, 2018, S. 113). „Ein Ort einer solchen Offenbarung und Wahrheit ist verkörpert im Bild Jesu Christi, dem behinderten Gott“ (Eiesland, 2018, S. 113). In der Theologie der Menschwerdung Gottes und in der soziologischen Funktion religiöser Symbole sieht Eiesland eine Möglichkeit, „Einzelpersonen über ihr gewöhnliches Leben hinauszuführen. Religiöse Symbole legen nicht nur den sozialen Status fest oder zeichnen diesen nach, sondern sie transformieren ihn auch“ (Eiesland, 2018, S. 113). Damit ist die performative und emanzipatorische Seite bestärkender (religiöser) Symbole angesprochen, die für eine marginalisierte Gruppe unerlässlich seien. Die Theologie als Ritualwissenschaft könne neue Symbole entwerfen, die für behinderte und nicht-behinderte Menschen gleichermaßen Geltung besitzen in der jeweils vorherrschenden sozial-symbolischen Ordnung. (Eiesland, 2018). Das vielleicht zunächst fremd anmutende Bild Eieslands von einem „behinderten Gott“ ist ein solches neues Symbol: „Indem ich das Christus-Symbol verändere, nämlich weg vom Bild des leidenden Knechtes, eines Modells tugendhaften Leidens oder des siegreichen Herrn und hin zu einem Ansatz, der in Jesus Christus den behinderten Gott erkennt, ziehe ich daraus auch für das Ritual und die Lehre der Eucharistie Schlussfolgerungen, die auf diesem neuen Symbol gründen“ (Eiesland, 2018, S. 117). Damit intendieren diese neuen Symbole, dass sich Menschen, die sich anders fühlen oder denen Andersartigkeit zugeschrieben wird, in ihrer Andersartigkeiten in Würde bejahen können (Eiesland, 2018).

Aus theologischer Sicht ist Interdependenz für einen behinderten Gott „eine notwendige Bedingung für das Leben“ (Eiesland, 2018, S. 130). Liest man den behinderten Gott als Metapher, kann man Eieslands Vorhaben einer Resymbolisierung, die mit einer Dekonstruktion einhergeht, evtl. auch als nicht-religiöser Mensch etwas abgewinnen. Denn

Jesus Christus stellt als behinderter Gott ein symbolisches Idealbild zur Verfügung und öffnet die Tür für die theologische Aufgabe, christliche Symbole, Metaphern, Rituale und Lehren neu zu durchdenken, um sie für Menschen mit Behinderung zugänglich zu machen und die einseitige Ausrichtung auf körperlich Gesunde zu beseitigen (Eiesland, 2018, S. 132).

„Mit dem Aufkommen der afroamerikanischen, feministischen, lesbisch-schwulen und lateinamerikanischen Befreiungstheologien in der jüngsten Geschichte haben unterschiedliche Vorstellungen von Gott stark zugenommen. [...] [hierbei] handelt es sich“, so Eiesland weiter, „um die körperliche Darstellung der Auferstehung Gottes“ (Eiesland, 2018, S. 133). Mit Boger und Jantzen kann man festhalten, dass damit freilich „der Köder der Utopie ausgeworfen [wird], welcher erträumt, dass in der Tat eine Gesellschaftsordnung möglich wäre, innerhalb derer sowohl Unterdrückte wie Unterdrücker befreit würden“ (Boger & Jantzen, 2020, S. 4).

Die Utopie, die das schlechthin Unmögliche markiert [...] wird damit als mögliches Paradies ebenso säkularisiert wie sakralisiert und die darauf verweisende Pädagogik oder Politik zur Repräsentation eines irdischen Gottes, wie wir es an der Geschichte des Kommunistischen Manifests und des Staatssozialismus feststellen können (Boger & Jantzen, 2020).

Utopien im Sinne moderater Idealisierungen sind wichtig und manchmal auch notwendig für pädagogische Reformbemühungen (Ahrbeck, 2016), sie sind aber auch immer kritisch zu hinterfragen (Langnickel & Link, 2019). Der Unterschied zwischen Staatssozialismus und Christentum ist aber doch jener, dass letzteres keine Utopie geblieben ist, sondern gelebte Wirklichkeit verkörpert und die unantastbare Würde einer jeden Person von einer Metapher, vom Platz eines großen Anderen her, zu ergründen sucht, die zugleich (behinderter) Gott und Mensch geworden ist. Pädagogik *bei* psychosozialen Beeinträchtigungen als essentieller Bestandteil inklusiver Pädagogik und damit auch als Pädagogik der Befreiung zu denken, bedeutet, sich für eine „wahrhafte Pädagogik“ (Boger & Jantzen, 2020, S. 7) zu entscheiden, es bedeutet, der Idee „der Inklusion die Treue halten“ (Boger, 2016). Dass wir wirklich „wieder anfangen [sollten], [im Kontext von Inklusion/Anm. d. Verf.] „Kommunismus“ zu sagen“ (Boger, 2016, S. 111) sehe ich anders, dennoch bin ich mit Mai-Anh Boger der Meinung, dass wir „(endlich) wieder davon sprechen [können], *dass es Wahrheiten gibt*, dass es wahr ist, dass Menschen mit Behinderung Menschen sind, und dass es wahr ist, dass diesem Leben Würde zukommt“ (Boger, 2016, S. 105). Theologie der Befreiung als Referenzdisziplin der Sonder- und Heilpädagogik kann eine mögliche Antwort auf Bogers Frage sein, „wie sich (wieder) sagen lässt, dass es *wahr* ist, dass dem beHinderten Subjekt die volle Würde des Menschlichen [und des Heiligen respektive Göttlichen/Anm. d. Verf.] zukommt“ (Boger, 2016, S. 105). Denn „der Andere ist das einzig heilige Seiende, das grenzenlosen Respekt verdient“ (Dussel, 1989, S. 75).

Literatur

- Ahrbeck, B. (2004). *Kinder brauchen Erziehung. Die vergessene pädagogische Verantwortung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2016). Inklusion – Ein unerfüllbares Ideal? In R. Göppel & B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion. Idealistische Forderung – Individuelle Förderung – Institutionelle Herausforderung* (S. 46-60). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2020). *Was Erziehung heute leisten kann. Pädagogik jenseits von Illusionen*. Stuttgart: Kohlhammer.

- Baumann, M. (2017). »Systemsprenger« in der Schule. Auf massiv störende Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern reagieren. Weinheim, Basel: Beltz.
- Becka, M. (2015). Der Inhaftierte als Subjekt angesichts der Objektivierungen im Justizvollzug. In M. Becka (Hrsg.), *Ethik im Justizvollzug. Aufgaben, Chancen, Grenzen* (S. 47-60). Stuttgart: Kohlhammer.
- Boger, M.-A. (2016). Der Inklusion die Treue halten – Sieben Thesen zur Inklusion als Ereignis nach BADIOU. In A. Hinz, T. Kinne, R. Kruschel & S. Winter (Hrsg.), *Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs* (S. 103-113). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Boger, M.-A. & Jantzen, W. (2020). *Wahrhaft allgemeine Bildung – Zuerst war es unmöglich... dann ging es verdammt schnell*. Vortrag auf der 54. Sektionstagung Sonderpädagogik der DGfE, Wuppertal.. Abgerufen von <https://drive.google.com/file/d/1ngz-sqBxlUZljuNT3dqngiP5S7efODfj/view>
- Bollnow, O. F. (1959). *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bundesamt für Justiz (o. J.). *Jugendgerichtsgesetz (JGG)*.
Abgerufen von: <https://www.gesetze-im-internet.de/jgg/index.html>
- Bürli, A. (2001). Heilpädagogik neu definieren oder abschaffen? *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 11 (7), 18-24.
- Cardoso, F. H. Cardoso & Faletto, E. (1969). *Dependencia y desarrollo en América Latina*. Mexico: Siglo XXI.
- Council of Europe (2009). *European Rules for juvenile offenders subject to sanctions or measures*. Straßburg: Council of Europe.
- Dornes, M. (2010). Die Modernisierung der Seele. *Psyche*, 64 (11), 995-1033.
- Dussel, E. (1989). *Philosophie der Befreiung*. Hamburger: Argument.
- Eberwein, H. (2018). Interview. Integrationspolitik als notwendiger Ansatz zur Weiterentwicklung integrationspädagogischen Denkens und Handelns. In F. J. Müller (Hrsg.), *Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion* (S. 35-77), Bd. 1. Gießen: Psychosozial.
- Eiesland, N. L. (2018). *Der behinderte Gott: Anstöße zu einer Befreiungstheologie der Behinderung*. Würzburg: Echter.
- Feest, J. (2011). Humanismus und Strafvollzug: Eine Skizze. In W. Stelly & J. Thomas (Hrsg.), *Erziehung und Strafe* (S. 11-18). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.
- Foucault, M. (1967). Andere Räume. In K. Barck & P. Gente (Hrsg.), *Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik* (S. 34-46). Leipzig: Reclam.
- Foucault, M. (2006). *Sicherheit, Territorium Bevölkerung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Freire, P. (2002). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Hamburg: Rowohlt.
- Freire, P. (2007). *Unterdrückung und Befreiung*. Münster: Waxmann.
- Freire, P. & Betto, F. (1998). *Schule, die Leben heißt. Befreiungstheologie konkret. Ein Gespräch*. München: Kösel.
- Funke, K. (2010). *Paulo Freire: Werk, Wirkung und Aktualität*. Münster: Waxmann.
- Geoffroy, M. A. (2019). »Gesprengte Institution« in der Bredouille. Gießen: Psychosozial.
- Gmainer-Pranzl, F., Lassak, S. & Weiler, B. (Hrsg.). (2017). *Theologie der Befreiung heute: Herausforderungen – Transformationen – Impulse*. Innsbruck: Tyrolia.
- Gutiérrez, G. (1973). *Theologie der Befreiung*. Mainz: Matthias-Grünewald.
- Gutiérrez, G. (1992). *An der Seite der Armen: Theologie der Befreiung*. Augsburg: Sankt Ulrich.
- Hoffmann, T. (2018). Inklusive Pädagogik als Pädagogik der Befreiung. Fünf Thesen. In T. Hoffmann, W. Jantzen & U. Stinckes (Hrsg.), *Empowerment und Exklusion: Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung* (S. 19-48). Gießen: Psychosozial.
- Jantzen, W. (2015). Behinderung aus materialistischer Perspektive. *Zeitschrift Distanz: Online-Magazin abseits deutscher Konsenswünsche/Behinderung*, 2, 5-12.
- Jantzen, W. (2019). *Behindertenpädagogik als synthetische Humanwissenschaft. Sozialwissenschaftliche und methodologische Erkundungen*. Gießen: Psychosozial.
- Justiz NRW (o. J.). *Leitlinien für den Strafvollzug in Nordrhein-Westfalen. Landesregierung fördert den aktivierenden Strafvollzug. Behandlung stärken – Resozialisierung sichern: Die neuen Leitlinien der Landesregierung fördern den aktivierenden Strafvollzug in Nordrhein-Westfalen*. Abgerufen von https://www.justiz.nrw.de/Gerichte_Behoerden/Justizvollzug/justizvollzug1/leitlinien/Leitlinien_Strafvollzug.pdf
- Justizministerium Hessen (2008). *Hessischen Jugendstrafvollzugsgesetz (HessJStVollzG)*. Abgerufen von https://justizministerium.hessen.de/sites/default/files/HMDJIE/hessisches_jugendstrafvollzugsgesetz_-_hessjstvollz.pdf
- Kleber, E. W. & Stein, R. (2001). *Lernkultur am Ausgang der Modern*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kohl, B. (2017). *Die Anerkennung des Verletzbareren: Eine Rekonstruktion der negativen Hermeneutik der Gottebenbildlichkeit aus den Anerkennungstheorien Judith Butlers und Axel Honneths und der Theologie Edward Schillebeeckx*. Würzburg: echter.
- Langnickel, R. & Link, P.-C. (2018). Väterliche und mütterliche Funktionen von Justizvollzugsanstalten. Ordnungsinstanz und sozialer Uterus. *AndersOrt* 1/2019, 14-18.

- Langnickel, R. & Link, P.-C. (2019). Um nicht blind einen wilden „Hunger nach neuen Ideologien zu stillen“. Inklusion als pädagogische Sisyphusarbeit und als Bernfeldsches großes Wort? In Zimmermann, D., Rauh, B., Trunkenpolz, K. & Winninger, M. (Hrsg.), *Sozialer Ort und Professionalisierung. Geschichte und Aktualität psychoanalytisch-pädagogischer Konzeptualisierungen* (S. 151-166). Leverkusen: Barbara Budrich.
- Link, P.-C. & Stein, R. (Hrsg.) (2017). *Schulische Inklusion und Übergänge*. Berlin: Frank & Timme.
- Manonni, M. (1973a). *Der Psychiater, sein Patient und die Psychoanalyse*. Olten, Freiburg/Br.: Walter.
- Manonni, M. (1973b). *Éducation impossible*. Paris: Seuil.
- Mannoni, M. (1978). *Ein Ort zum Leben. Die Kinder von Bonneuil, ihre Eltern und das Team der »Betreuer«*. Frankfurt/M.: Syndikat.
- Mannoni, M. (1983). »Scheißerziehung«. *Von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik*. Frankfurt/M.: Athenäum.
- Mette, N. (2006). Befreiungstheologie. In K. Baumgart et al. (Hrsg.), *Lexikon für Theologie und Kirche* (S. 130-137), Bd. 2. Freiburg/Br.: Herder.
- Möller, H. (1996). *Menschen die getötet haben: tiefenhermeneutische Analysen von Tötungsdelinquenten*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Möller, H. (1997). Das Gefängnis als »psychische Krücke«. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 21(2), 69-102.
- Nickolai, W. (2011). Ein Plädoyer zur Abschaffung des Jugendstrafvollzug. In W. Stelly & J. Thomas (Hrsg.), *Erziehung und Strafe* (S. 19-24). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.
- Pecher, W. (1989). *Das Gefängnis als Vater-Ersatz. Die Suche nach dem Vater als unbewusstes Motiv für Straffälligkeit*. Frankfurt/M.: Fischer.
- Pecher, W. (2006): Menschen im Gefängnis aus tiefenpsychologischer Sicht – Das Gefängnis als Vaterersatz. *Reader Gefängnisseelsorge RGS, o.J.* (12), 18-27.
- Saberschinsky, A. (2015). Gottesdienst an Andersorten. *euangel – Magazin für missionarische Pastoral*. Abgerufen von <https://www.euangel.de/ausgabe-3-2015/liturgie-zwischen-tradition-und-experiment/gottesdienst-an-andersorten/>
- Stichweh, R. (2013). *Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft – am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems*. Abgerufen von <http://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22/22>
- United Nations (1985). *Beijing Rules, United Nations Standard Minimum Rules for the Administration of Juvenile Justice*. Abgerufen von <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/beijingrules.pdf>
- Walkenhorst, P. (2017). *Nachdenklichkeiten: Gedanken zu einer kritischen E(SE)-Pädagogik*. Unveröffentlichtes Manuskript.

**Macht und Ohnmacht in der erlebten Erfüllung
psychischer Grundbedürfnisse –
Ein Vergleich von Selbsteinschätzungen in
Deutschland und Peru lebender Jugendlicher**

*Stefanie Roos, Francesco Ciociola und
Christoph de Oliveira Käßler*

Abstract

Psychischen Grundbedürfnissen kommt eine besondere Relevanz zu, ihre Erfüllung ist eng mit dem Wohlbefinden verknüpft. Dieser Zusammenhang ist empirisch auch für das Jugendalter nachweisbar. Gerade in der Adoleszenz werden psychische Grundbedürfnisse zum Teil sehr intensiv erlebt. Inwiefern die erlebte Erfüllung psychischer Grundbedürfnisse Jugendlicher dabei eher universell oder interkulturell unterschiedlich ist, ist bislang nicht hinreichend erforscht. Besonders interessant erscheint hinsichtlich des Erlebens von „Macht“ oder „Ohnmacht“ etwa, ob zu den betreffenden Grundbedürfnissen Annäherungs- oder Vermeidungsziele verfolgt werden. In einer binationalen Vergleichsstudie schätzten sich 14- bis 18-jährige Jugendliche (N= 214, MW = 15,8 Jahre) mit dem Selbstbeurteilungsbogen von Borg-Laufs (2016) zur Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse (GBKJ-SB) ein. Für die Jugendlichen aus Peru wurde der Fragebogen ins Spanische übersetzt. Im Durchschnitt nehmen sowohl die Jugendlichen aus Deutschland als auch die Jugendlichen in Peru ihre psychische Bedürfnisbefriedigung als positiv und sich somit eher als machtvoll wahr. Jugendliche aus Deutschland weisen signifikant höhere Werte auf der Skala „Orientierung/Kontrolle“ auf im Vergleich zu Jugendlichen aus Peru. Das Erklären, Vorhersagen und Beeinflussen von Ereignissen und Zuständen ist für Menschen mit einem hohen Kontrollbedürfnis von hervorgehobener Relevanz. Autonomie- und Selbstwirksamkeitserleben im Sinne eines Machterlebens scheinen für in Deutschland lebende Jugendliche folglich stärker gegeben zu sein als für in Peru lebende Jugendliche. Auf einigen der Skalen wie Orientierung/Kontrolle, Bindung sowie Selbstwerterhöhung sind in Abhängigkeit von Länderzugehörigkeit, und/oder Geschlecht Interaktionseffekte zu verzeichnen. Mögliche Begründungszusammenhänge werden diskutiert und Implikationen für Forschung und Praxis abgeleitet.

Keywords

Psychische Grundbedürfnisse, psychisches Wohlbefinden, , Lateinamerika, Peru, interkulturelle Vergleichsstudie, Grundbedürfnis-Skalen für Kinder und Jugendliche (GBKJ-SB), Machterleben, Autonomie, Selbstwirksamkeit

1 Einleitung: Psychische Grundbedürfnisse bei Jugendlichen

Psychischen Grundbedürfnissen kommt eine in verschiedener Hinsicht zentrale Bedeutung zu. Grundsätzlich kann zwischen physiologischen und psychologischen Grundbedürfnissen des Menschen unterschieden werden, wobei die physiologischen Grundbedürfnisse deutlich besser erforscht sind (Panksepp, 1998). Die Erfüllung psychischer Grundbedürfnisse ist eng mit dem psychischen Wohlbefinden und mentaler Gesundheit verknüpft (Grawe, 2004). Dieser elementare Zusammenhang ist empirisch auch für das Jugendalter nachweisbar (Zimmermann, Becker-Stoll & Mohr, 2012; Borg-Laufs & Spancken, 2010), wenngleich psychische Grundbedürfnisse im Kindesalter weitaus besser untersucht sind (Borg-Laufs & Dittrich, 2010). Es zeigt sich zudem, dass psychische Grundbedürfnisse von Jugendlichen besonders intensiv erlebt werden können, da sie sich ohnehin in einer unsicher-labilen Lage befinden, was die Bewältigung schwieriger und bedürfnisbezogener Entwicklungsaufgaben angeht (Borg-Laufs, 2014). Bereits Freud (1904) und Maslow (1954) setzten sich mit den menschlichen Grundbedürfnissen auseinander; diese Modelle sind allerdings primär theoretisch angelegt und trotz ihres Bekanntheitsgrads empirisch nicht hinreichend gestützt (Borg-Laufs & Dittrich, 2010). Nach den grundlegenden Arbeiten von Grawe (2004) unter Rückgriff auf Epstein (1990) kann im Wesentlichen von vier psychischen Grundbedürfnissen ausgegangen werden (vgl. Tab. 1): „Orientierung/Kontrolle“, „Lustgewinn/Unlustvermeidung“, „Bindung“ und „Selbstwerterhöhung/Selbstwertschutz“.

Diese vier umfangreich erforschten Grundbedürfnisse integriert Grawe (2004) in ein eigenes theoretisches Modell, sein sogenanntes Konsistenztheoretisches Modell. In diesem unterliegen die psychischen Grundbedürfnisse einer Gleichrangigkeit. In der frühen Kindheit wird allerdings das Bedürfnis nach Bindung zunächst als vorrangig angesehen, was bis zum Erwachsenenalter abnimmt und dann von einem gleichgewichtigen Nebeneinander der vier psychischen Grundbedürfnisse auszugehen ist (Borg-Laufs, 2012). Werden einzelne Grundbedürfnisse nicht befriedigt, ist der Mensch aufgrund der empfundenen Inkongruenz – bewusst oder unbewusst – motiviert zu handeln, indem er entweder versucht, im Sinne eines Annäherungsverhaltens eine Bedürfnisbefriedigung zu erlangen oder dieses Bedürfnis im Sinne eines Vermeidungsverhaltens auszublenden und zu negieren, um sich vor weiteren Verletzungen zu schützen. Dabei kann ein Annäherungsverhalten, selbst wenn es in sozial unangemessener Weise erfolgt (z.B. durch aggressives Verhalten), psychisch weniger pathogen sein als ein vermeidendes, passiv resignierendes Verhalten (Borg-Laufs, 2012). Die psychischen Grundbedürfnisse wirken diesem Ansatz folgend ausschließlich über die motivationalen Schemata auf das Erleben und Verhalten einer Person (Grawe, 2004). Das Kohärenzbedürfnis (Epstein, 1990) taucht bei Grawe als Konsistenzregulation im Sinne eines innerhalb des Organismus stattfindenden übergeordneten Regulationsprozesses auf Systemebene auf, welche den einzelnen Grundbedürfnissen übergeordnet ist (Grawe, 2004). Jedes Grundbedürfnis wird demnach zwar individuell angeregt und befriedigt, alle Grundbedürfnisse sind jedoch „stark miteinander verbunden“ und können sich „gegenseitig aktivieren“ (Grawe, 2004, S. 235). Werden durch vielfältige negative Erfahrungen stark ausgeprägte Vermeidungsschemata herausgebildet, verhindern diese spätere Möglichkeiten einer positiven Bedürfnisbefriedigung, da auch in Situationen, in denen eigentlich annähernde motivationale Schemata angezeigt wären, Vermeidungstendenzen auftreten.

Tab. 1: Überblick über psychische Grundbedürfnisse (Grawe, 2004; Borg-Laufs & Dittrich, 2010; Zarbock, 2008)

Bedürfnis nach Orientierung/ Kontrolle	<ul style="list-style-type: none"> – sehr natürliches Bedürfnis bei Menschen – bereits Sugling verspürt bei erfolgreicher Einflussnahme auf Mutter/Bezugsperson Befriedigung, sofern Bezugsperson feinfühlig/responsiv ist – jeder Mensch möchte eigenes Leben vorhersehen und Einfluss darauf haben – Wunsch, Geschehnisse und Auswirkungen der Umwelt auf eigenen Organismus kontrollierbar zu gestalten – Bedürfnis nach Autonomie, also „Selbststandigkeit im Sinne der Unabhangigkeit von anderen“ – bezieht sich nicht nur auf aktuelle Situation, sondern auf Handlungsspielraum für spatere Ziele, verstanden als ein „langfristiges Vertrauen in die eigenen Kontrollmöglichkeiten“ (Borg-Laufs & Dittrich, 2010, S. 10) – zentral wichtig für die Entwicklung eigener Selbstwirksamkeit und Selbstwahrnehmung
Bedürfnis nach Lustgewinn/ Unlustvermeidung	<ul style="list-style-type: none"> – stellt das „offensichtlichste Bedürfnis“ (Grawe, 2004, S. 261) dar; Glücklich sein zu wollen, liegt in menschlicher Natur – Menschen streben üblicherweise nach angenehm empfundenen Situationen und vermeiden, soweit möglich, unangenehme Situationen – Menschen bewerten Situationen hufig nach den Polen gut oder schlecht – das Streben nach Lustgewinn befördert eigene Handlungsmotivation stark – Bewertung von bestimmten Situationen geschieht basierend auf Vorerfahrungen und aktuellem Befinden des bewertenden Menschen – Lust- und Unlusterfahrungen sind höchst individuell und auern sich bei jedem Menschen anders – bei Anregung des Annerungssystems empfindet Individuum positive Emotionen, bei Anregung des Vermeidungssystem hingegen negative Emotionen – bei überwiegen von positiven Lusterfahrungen Wahrscheinlichkeit auf optimistische Lebenseinstellung deutlich erhöht
Bedürfnis nach Bindung	<ul style="list-style-type: none"> – Bedürfnis nach Bindung als das am besten untersuchte psychische Grundbedürfnis – Suchen von Nahе und Schutz als angeborenes Bedürfnis des Suglings – Befriedigung der anderen drei Grundbedürfnisse findet im Suglingsalter nur bei Vorhandensein einer feinfühligsten Bezugsperson statt, durch die stabiles Bindungsverhaltnis aufgebaut werden kann – relevante Voraussetzung für psychische Gesundheit – Bindungserfahrungen im Suglingsalter als wichtige Grundlage für die Entwicklung motivationaler Schemata im gesamten Lebensverlauf – Menschen mit regelmaigen positiven Bindungserfahrungen besitzen weniger intuitive Angst als Menschen mit wiederholten negativen Bindungserfahrungen – erfüllte oder nicht erfüllte Erwartungen an Bindungsperson bleiben für weiteren Lebensverlauf stabil – Reaktionen, die Individuum von Bindungsperson erhalt, stehen in engem Zusammenhang mit eigenen Reaktionen auf bestimmte Situationen im spateren Lebensverlauf
Bedürfnis nach Selbstwert- erhöhung/ Selbstwert- schutz	<ul style="list-style-type: none"> – Bedürfnis nach Selbstwerterhöhung und Selbstwertschutz, im Gegensatz zu den anderen drei Bedürfnissen rein menschliches Bedürfnis – Bedürfnis im Regelfall bei Jugendlichen und Erwachsenen deutlich besser nachweisbar, nichtsdestotrotz kann dazugehörige Emotion Stolz bei Kleinkindern nachgewiesen werden – Mensch möchte sich gegenüber anderen als wertvoll erleben (Brown, 1993) und neigt zum Selbstwertschutz. So konnten Sedikides und Green (2000) nachweisen, dass Menschen sich viel besser an Aussagen erinnern, die ihre Selbstwerterhöhung fördern als an Aussagen, die ihrer Selbstwerterhöhung schaden würden. – Neigung eines psychisch gesunden Menschen, sich positiver einzuschatzen als er wirklich ist – gutes Selbstbild fördert gute und ausgeglichene psychische Gesundheit

2 Macht und Ohnmacht

Bezogen auf die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse äußern sich Aspekte von Macht oder Ohnmacht auf verschiedenen Ebenen. Verstehen wir, Macht über die eigene Person zu erleben in diesem Zusammenhang in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (2000) als Autonomiestreben im Sinne selbstbestimmten Handelns und das Bedürfnis nach Kompetenz als Streben, sich als wirksam im eigenen Handeln zu erleben, dann kann Ohnmacht verstanden werden als ein Gefühl von Abhängigkeit von anderen, als Kontrollverlust sowie als ein den Umgebungsbedingungen Ausgeliefertsein mit eingeschränktem Selbstwertschutz.

Der Grad der selbsteingeschätzten Befriedigung der vier Grundbedürfnisse drückt ihrem Ausprägungsgrad entsprechend in der vorliegenden Studie aus, ob die Jugendlichen sich in diesen Bereichen als machtvoll oder machtlos/ohnmächtig empfinden. Eine hohe Ausprägung der Grundbedürfnisbefriedigung steht demnach für ein starkes, eine niedrige Ausprägung für wenig Macht-/ Kontroll-/ Wirksamkeitserleben. Eine durch Inkongruenz und Inkonsistenz ausgelöste Aktivierung von Annäherungs- und Vermeidungshandeln bezogen auf ein oder mehrere psychische Grundbedürfnisse und ggf. eine daraus resultierende Ausbildung von überdauernden Annäherungs- und Vermeidungsschemata weisen auf Unzufriedenheit hin, wobei Annäherungsverhalten als Versuch des Wiedererlangens von Macht gewertet werden kann, Vermeidungshandeln hingegen eher im Sinne von Ohnmacht, Hilflosigkeit bzw. Resignation (Borg-Laufs, 2012).

Zu berücksichtigen ist, dass hierbei sowohl die äußeren Lebensbedingungen als auch die subjektiven Wahrnehmungen des jeweiligen Jugendlichen eine Rolle spielen. Das Erleben von Autonomie „kann mit dem Bestreben, sich selbst als ursächlich verantwortlich für eigene Handlungen wahrzunehmen, beschrieben werden“ (Schwabe, 2018, S. 121f.). Als zentrale Bezugstheorie kann hier das Konstrukt der Selbstwirksamkeit nach Bandura (1977) als „eines der bedeutendsten Konstrukte der kognitiven Psychologie“ (Egger, 2015, S. 283) herangezogen werden. Beim Selbstwirksamkeitskonzept, das in den 70er Jahren von Bandura entwickelt wurde (zur kritischen Auseinandersetzung siehe Mielke, 1984), handelt es sich um eine Erweiterung der sozial-kognitiven Lerntheorie. Im Sinne eines wechselseitigen Prozesses beeinflussen äußere Bedingungen das Verhalten des Einzelnen, aber auch jeder Einzelne nimmt als aktiv Handelnder Einfluss auf sein Umfeld (Bandura, 1998). Das Bestreben, das eigene Handeln als selbstwirksam zu erleben, ist in jedem Mensch verankert, erstreckt sich auf alle Lebensbereiche und beeinflusst sowohl beobachtbares Verhalten als auch kognitive, affektive und motivationale Prozesse (Bandura, 1977; 1998). Selbstwirksamkeit meint hier die Überzeugung einer Person, sich und seine Umwelt wirksam beeinflussen zu können, „also mit eigenem Handeln und Verhalten einen erwünschten Effekt erzielen zu können“ (Petermann & Petermann, 2003, S. 44) und sich in der Folge als machtvoll im Handeln zu erleben. Eine Handlungsausübung ist nicht nur an das Vorhandensein spezifischer Fertigkeiten geknüpft, sondern auch von der Überzeugung abhängig, diese Fertigkeiten situationsabhängig tatsächlich erfolgreich einsetzen zu können (Bandura, 1998). Selbstwirksamkeitserwartungen bestimmen, wieviel Einsatz für das Erreichen eines Ziels aufgebracht wird und wie ausdauernd und mit wie viel Durchhaltevermögen ein Ziel auch gegen mögliche Barrieren oder Widerstände verfolgt wird (Bandura, 1998), wann also ein Verfolgen von Annäherungszielen aufgegeben und Vermeidungsziele aufgenommen werden. Ein Glückserleben oder Flow (Csikszentmihaly, 1992) wird erreicht, wenn sowohl Ergebnis- als auch Kompetenzerwartung hoch

ausgeprägt sind (Ruholl, 2007). Schwarzer und Jerusalem identifizierten schon 2002 über 500 wissenschaftliche Veröffentlichungen, und auch die umfangreiche Zusammenfassung von Ruholl (2007) von Selbstwirksamkeit als möglichem Indikator für psychische Störungen verdeutlicht, dass etliche Studien allein zum Zusammenhang von niedrigem Selbstwirksamkeitserleben und Angst- und Depressionswerten vorliegen. Auch für den schulischen Kontext kann die Selbstwirksamkeitstheorie fruchtbar gemacht werden. Dies wird in jüngerer Vergangenheitverst rkt im Rahmen von Studien zu in der Inklusion eingesetzten Lehrkräften in den Blick genommen (Bosse, Henke, J ntsch, Lambrecht, Vock & Spörer, 2016; Oerke, McElvany, Ohle-Peters, Horz & Ullrich, 2018; Urton, Wilbert & Hennemann, 2015).

3 Lebenssituation Jugendlicher in Peru

Um die Studienergebnisse kulturvergleichend betrachten zu können, soll die Lebenssituation Jugendlicher in Peru vorab skizziert werden. Peru gehört zu den sogenannten Schwellenländern. Es ist mit 1,285 Millionen Quadratkilometer das drittgr o te Land Südamerikas. Neben der westlichen Küste erstreckt sich Peru zwischen dem östlichen Amazonasgebiet und reichlich Hochland im Norden, Süden und Zentrum des Landes (Auswärtiges Amt in Deutschland, 2019). Seit Beginn der Entwicklungszusammenarbeit im Jahre 1951 „gehört Peru zu den wichtigsten Partnerländern der Bundesrepublik Deutschland“ (K per, 2002, S. 377). Peru gilt als sich entwickelndes Land mit starken Veränderungen im Bildungsbereich und der Wirtschaft. Nichtsdestotrotz ist Peru von einer Vielzahl belastender Faktoren geprägt, denen insbesondere auch Kinder und Jugendliche ausgesetzt sind. Das wohl drängendste Problem ist der enorm große Unterschied von Armut und Reichtum zwischen den sozialen Schichten des Landes; auch das Einkommen ist je nach Lage sehr unterschiedlich (UNICEF Office of Research, 2014). In Peru ist Armut weit verbreitet, rund 45 Prozent der Allgemeinheit verdienen weniger als einen US-Dollar pro Tag, 19 Prozent der Bevölkerung werden der Kategorie „extrem arm“ zugeordnet. In Deutschland lebten im Vergleich 2016 neun Prozent der Kinder unter 15 Jahren in Haushalten mit SGB II-Leistungsbezug (Grundsicherung für Arbeitssuchende) und Armutsgefährdung mit einem Haushaltseinkommen von weniger als 60 Prozent des Medians aller deutschen Haushaltseinkommen (Tophoven, Wenzig & Lietzmann, 2016). In Peru leiden diese Bevölkerungsgruppen besonders unter den Folgen der „hohe[n] Kindersterblichkeit, Mangelernährung und defizitäre[n] Schulbildung“ (K per, 2002, S. 378). Damit einher geht die weitverbreitete (Jugend-)Arbeitslosigkeit und unangemessene Beschäftigung. 80 Prozent der arbeitsfähigen Menschen sind in Peru unterbesch ftigt (K per, 2002). Daher lässt sich vermuten, dass Jugendliche, die in Peru leben, sich nicht so stark mit Lustgewinn beschäftigen können wie Jugendliche, die in Deutschland leben.

Ein weiteres Problemfeld stellt die Erziehung dar (Goergen, 2002). Seit 1970 gibt es ein neues peruanisches Erziehungsgesetz, welches vom Grundsatz her humanistisch und demokratisch ausgerichtet ist. Im einschlägigen Gesetz heißt es, dass die peruanische Bevölkerung Verantwortung übernehmen soll, damit eine Erziehungsreform entsteht (Lefringhausen, Rau & Schmidt, 1974). Da allerdings politische Parteien in Peru kaum in Erscheinung treten, ist die Beteiligung des Volkes bislang sehr gering (K per, 2002). Des Weiteren ist die elterliche Erziehung recht konservativ geprägt und traditionell ausgerichtet (Goergen, 2002), so dass meist ein relativ striktes elterliches Erziehungsverhalten sowie strenge soziale Normen vorzufinden sind (Gelfand et al., 2011). Es könnte daher sein, dass das Bedürfnis nach Orientierung/Kontrolle von peruanischen Jugendlichen als nur eingeschränkt befriedigt und

weniger ausgeprägt als bei den in Deutschland lebenden Jugendlichen eingeschätzt wird. Wie in vielen lateinamerikanischen Ländern sind zahlreiche eigene Kinder üblich, u.a. damit die familiäre Unterstützung sowie die Altersvorsorge gesichert sind. Je ärmer eine Familie ist, desto kinderreicher ist sie in der Regel, was wiederum die bereits vorhandene Armut fördert. Ältere Geschwister erziehen oft ihre jüngeren Geschwister. Auch das traditionelle Rollenbild hat einen hohen Stellenwert, sodass Töchter ihre Mütter und Söhne ihre Väter unterstützen (Goergen, 2002).

Ein weiterer entwicklungshemmender Faktor ist ein niedriger Bildungsstand. Hierbei fehlt es vor allem an einem „realistischen [beziehungsweise] zeitgemäßen nationalen Bildungsprogramm“ (Küper, 2002, S. 379). Zwischen privaten, staatlichen sowie städtischen und ländlichen Schulen und Universitäten gibt es enorme Unterschiede. Es fehlt den Bildungseinrichtungen unter anderem an ausreichendem Lehr- und Lernmaterial und gut ausgebildeten sowie angemessen entlohnten Lehrkräften. Zudem ist das Curriculum nicht an die kulturelle Vielfalt des Landes angepasst.

Jugendliche aus weniger entwickelten Ländern werden früh als Erwachsene behandelt und haben daher oftmals keine Möglichkeit, sich so frei und individuell zu entfalten wie Kinder und Jugendliche aus westlichen Ländern (Küper, 2002). Andererseits verhalten sich Menschen aus anderen Kulturen in vielen Situationen unterschiedlich (Grossmann, Keppler & Grossmann, 2003). Wie die meisten lateinamerikanischen Menschen, zeigen Peruaner einen großen Patriotismus, sie identifizieren sich mit ihrem Land und sind stolz auf ihre Herkunft und Familie (Keller, 2012), weshalb sich annehmen lässt, dass sie ihr Bedürfnis nach Bindung positiver erfüllt sehen als in Deutschland lebende Jugendliche.

4 Forschungsstand

Bei Grawe (2004) findet sich eine Zusammenfassung empirischer Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften, der Psychotherapieforschung und den Grundlagenfächern der Psychologie, aus denen er seine Konsistenztheorie zur psychischen Bedürfnisbefriedigung von Individuen entwickelte, die bis heute in empirische Untersuchungen einbezogen wird (Borg-Laufs & Dittrich, 2010; Zimmermann, Becker-Stoll & Mohr, 2012; Zarbock, 2008). Kinder und Jugendliche wurden bis zum Zeitpunkt des Erscheinens der Arbeiten von Grawe selten mit einbezogen (Borg-Laufs & Spancken, 2010). Immisch (2004) arbeitet mögliche Ursachen für Veränderungsresistenzen heraus, die ihren Ursprung oftmals bereits in der frühen Kindheit haben. Borg-Laufs greift empirische Untersuchungen in Bezug auf psychische Grundbedürfnisse bei Kindern und Jugendlichen anhand von Falldarstellungen auf (Borg-Laufs, 2006; 2005; 2004; 2002; Borg-Laufs & Hungerige, 2005). In seinen Falldarstellungen vermittelt er ein umfassendes Verständnis über psychische Grundbedürfnisse bei Kindern und Jugendlichen und entwickelte im Rahmen seiner Therapieplanungen und -prozesse den in der vorliegenden Studie eingesetzten Fragebogen zur Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse bei Kindern und Jugendlichen (GBKJ-SB; Borg-Laufs, 2016). In einer vergleichenden Studie zur Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse bei psychischen kranken und gesunden Kindern zeigen sich hochsignifikanten Unterschiede vor allem in der Fremdbeurteilung (Borg-Laufs & Spancken, 2010). Wagner (2010) fokussierte in seiner Untersuchung aggressive Jugendliche und konnte deutliche Abweichungen von der Normstichprobe hinsichtlich der Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse feststellen. In der Normierungsstudie zum GBKJ werden keine Geschlechtsunterschiede ersichtlich (Borg-Laufs & Spancken, 2010).

Auch wenn keine Studien mit dem GBKJ in Peru vorliegen, kann es als legitim erachtet werden, zunächst auch dort davon auszugehen, dass weibliche und männliche Jugendliche sich in ihrer selbsteingeschätzten Bedürfnisbefriedigung nicht unterscheiden.

An spezifischen Studien über psychische Grundbedürfnisse von Jugendlichen unter Berücksichtigung ihres kulturellen Kontexts mangelt es. Eine einzige Studie untersucht den Zusammenhang zwischen sozialen Lebensumständen und Bedürfnisbefriedigung in Peru. So konnte Guillen-Royo (2008) einen positiven signifikanten Zusammenhang zwischen materiellem Statusbesitz und der psychischen Bedürfnisbefriedigung nachweisen. Die Erhebung wurde in sieben peruanischen Armutsvierteln durchgeführt. Es wurden jedoch ausschlielich Erwachsene befragt. Eine andere ältere Studie ergab, dass in weniger entwickelten Ländern eine bessere Bewirtschaftung von Ressourcen zu einer Verbesserung von Grundbedürfnissen führt (Streeten, Burki, Ul Haq, Hicks & Stewart, 1981). Des Weiteren gibt es eine Studie über allgemeine kulturelle Unterschiede in den psychischen Grundbedürfnissen. Keller (2012) belegt, dass Autonomie und Verbundenheit kulturübergreifende Bedürfnisse darstellen, die je nach Kultur anders befriedigt werden. Demnach konzentrieren sich Menschen in westlichen Ländern eher auf den eigenen Zustand, während Menschen aus weniger entwickelten Ländern den Fokus auf die soziale Einheit legen. Vergleichende Studien zu psychischen Grundbedürfnissen in Südamerika und Deutschland liegen jedoch nicht vor. Insgesamt lässt sich resümieren, dass die Studienlage zu psychischen Grundbedürfnissen bezogen auf die Zielgruppe Jugendlicher für Deutschland noch nicht vergleichbar ausgearbeitet ist wie für das Kindesalter (Borg-Laufs & Dittrich, 2010) und es insbesondere an kulturspezifischen Studien auerhalb Deutschlands sowie kulturvergleichenden Studien mit Deutschland mangelt.

Bei der vorgestellten Studie wird folglich der Frage nachgegangen, ob zwischen Jugendlichen, die in Deutschland oder Peru leben, Unterschiede in der selbst eingeschätzten Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse existieren. Neben dem Aspekt der Länderzugehörigkeit werden auch Geschlecht und Alter als moderierende Variablen bzw. Zwischensubjekteffekte berücksichtigt. Zur Untersuchung der Aspekte „Macht“ und „Ohnmacht“ stellen sich die Vergleiche der Skalen „Orientierung/Kontrolle“ und „Annäherungs-/Vermeidungsziele“ als zentral dar. Abgeleitet aus den zuvor berichteten Lebensbedingungen und Studienergebnissen lassen sich daher folgende Hypothesen formulieren:

1. In Peru lebende Jugendliche sch tzen sich im Hinblick auf die Skala „Orientierung/Kontrolle“ weniger positiv/weniger machtvoll ein als Jugendliche, die in Deutschland leben.
2. In Peru lebende Jugendliche sch tzen sich im Hinblick auf die Skala „Bindung“ als positiver/machtvoller ein als Jugendliche, die in Deutschland leben.
3. In Peru lebende Jugendliche sch tzen sich im Hinblick auf die Skala „Lustgewinn/Unlustvermeidung“ weniger positiv/weniger machtvoll ein als Jugendliche, die in Deutschland leben.
4. In Peru lebende Jugendliche sch tzen sich auf der Skala „Selbsterwerth hung“ positiver/machtvoller ein als die in Deutschland lebenden Jugendlichen.
5. Es zeigen sich keine Geschlechtsunterschiede im Hinblick auf die Bedürfnisbefriedigung in der Selbsteinschätzung der in Deutschland und Peru lebenden Jugendlichen.

5 Methodik

Studiendesign

Es handelt sich um ein quasi-experimentelles Studiendesign in Form einer fragebogenbasierten Querschnittsuntersuchung. In Peru erfolgte die Datenerhebung an vier Schulen, davon zwei in staatlicher und zwei in privater Trägerschaft. Insgesamt wurden aufgrund der geringen Klassengrößen neun Schulklassen der 8.-12. Schulstufe in die Untersuchung einbezogen. Als Hintergrundinformationen gaben die Lehrkräfte der staatlichen Schulen an, dass ca. die Hälfte der Jugendlichen aus eher ärmeren Familienverhältnissen stammt. Die beiden staatlichen Schulen befinden sich im Zentrum Limas und besitzen eine sehr gute Infrastruktur. Die Schulen in privater Trägerschaft liegen am Stadtrand mit deutlich schlechterer Infrastruktur und kleineren Schulklassen. Laut Aussage der Lehrkräfte besuchen überwiegend Jugendliche aus Familien der oberen Mittelschicht private Schulen, maximal ein Viertel der Schülerinnen und Schüler leben in prekären Verhältnissen. In Deutschland besuchten die befragten Jugendlichen verschiedene Schulformen und Schulklassen. Dabei wurde der Fragebogen in zwei Klassen des achten Jahrgangs einer Realschule sowie in vier Klassen des elften und zwölften Jahrgangs eines Berufskollegs ausgeteilt. Beim Berufskolleg handelt es sich um ein staatlich anerkanntes privates Berufskolleg, welches in Trägerschaft eines katholischen Ordens ist. Die Jugendlichen erhalten die Möglichkeit, in sozialen Berufen ihre Ausbildung oder einen Schulabschluss mit einem sozialen Schwerpunkt zu absolvieren. Die Schulklassen sind dort deutlich kleiner als an der Realschule. Beide Schulen teilen sich mit einem benachbarten Gymnasium einige Räume sowie den Schulhof. Ebenso liegen beide Schulen in einem Stadtzentrum, besitzen eine gute Infrastruktur und verfügen über ein großes Einzugsgebiet.

Die rekrutierte Stichprobe setzt sich aus insgesamt 214 Jugendlichen im Alter von 14-18 Jahren zusammen (MW: 15,8 Jahre, SD 1,48). Die 111 deutschen Jugendlichen (51,9 %) sind dabei mit einem Durchschnittsalter von 16,3 Jahren leicht älter als die 103 peruanischen Jugendlichen mit im Mittel 15,3 Jahren. Das Geschlechtsverhältnis ist mit 104 Mädchen (48,6 %) und 109 Jungen insgesamt recht ausgewogen, wenn sich auch in der deutschen Substichprobe etwas mehr Mädchen und in der peruanischen etwas mehr Jungen finden (jeweils 58 %). Die leichten Unausgewogenheiten in der beschriebenen Merkmalsverteilung der Stichprobe schlagen sich jedoch im Hinblick auf die Kerndimensionen der Untersuchung insofern nur in geringem Maße nieder, als sich keine Alters- und nur in einer Subskala ein Geschlechtsunterschied finden (vgl. Ergebnisteil, Tab. 2), weswegen auf eine mögliche Paarbildung, auch um den Umfang der Stichprobe nicht reduzieren zu müssen, verzichtet wurde.

Erhebungsinstrument

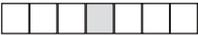
Bei den „Grundbedürfnis-Skalen für Kinder und Jugendliche“ (GBKJ-SB; Borg-Laufs, 2016) handelt es sich um einen Selbstbeurteilungsfragebogen für Kinder und Jugendliche im Alter von zwölf bis 18 Jahren im geschlossenen Fragenformat. Der Fragebogen ist Bestandteil des „Störungübergreifenden Diagnostik-Systems für die Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie“ (SDS-KJ) (Borg-Laufs, 2016).

Als Grundidee soll(te) mit diesem Instrument überprüft werden, ob sich psychisch kranke Kinder von gesunden Kindern bezüglich ihrer psychischen Bedürfnisbefriedigung unterscheiden (Borg-Laufs & Spancken, 2010). Es gibt eine Normierstichprobe (N=70), Reliabilitätsstudien liegen bisher jedoch noch nicht vor. In den Studien von Borg-Laufs und Spancken (2010) sowie Wagner (2010) konnten allerdings signifikante Unterschiede in der

zu erwartenden Richtung zwischen psychisch kranken und gesunden Kindern und Jugendlichen bzw. zwischen aggressiven und nicht aggressiven Jugendlichen gefunden werden, sodass dies auf die (Kriteriums-)Validitat des Verfahrens schlieen lasst (Borg-Laufs, 2016). Der Fragebogen (vgl. Kasten 1) besteht aus insgesamt 14 Items, die sich auf die vier psychischen Grundbedurfnisse nach Grawe beziehen, wobei jeweils ein Item erfragt, ob zum jeweiligen Grundbedurfnis Annaherungs- oder Vermeidungsziele verfolgt werden (Items 4,7,10 und 14). Die ersten vier Items bilden die Skala „Orientierung und Kontrolle“, Item 5 – 7 die Skala „Bindung“. Die Skala „Lustgewinn und Unlustvermeidung“ wird durch Item 8 – 10 abgebildet. Die letzten vier Items ergeben die Skala „Selbstwerterhohung und Selbstwertschutz“. Zudem wird ber alle 14 Items ein Gesamtwert gebildet. Die Beurteilung erfolgt auf einer bipolaren siebenstufigen Skala von +3 bis -3. Kinder und Jugendliche zeigen mit dem Ankreuzen hin zum linken Pol eine Annaherung und hin zum rechten Pol eine Vermeidung des jeweiligen Bedurfnisses (Borg-Laufs, 2016). Alle Werte, die groer als 0 sind, konnen als eher machtvolles Erleben, alle Werte kleiner/gleich 0 als eher machtloses/ohnmachtiges Erleben angesehen werden.

Der im Original deutschsprachige Fragebogen wurde fur die peruanischen Jugendlichen vorab von einer zweisprachigen Universitatsprofessorin mit der grotmoglichen Sorgfalt hinsichtlich inhaltlicher und formaler Aspekte ins lateinamerikanische Spanisch ubertragen.

Kasten 1: Beispielitems aus dem Selbstbeurteilungsbogen zur Befriedigung psychischer Grundbedurfnisse GBKJ-SB (Borg-Laufs, 2016, Befundbogen).

Item 1	Ich kann wichtige Entscheidungen in meinem Leben selbst treffen oder angemessen mitbestimmen.		Wichtige Entscheidungen in meinem Leben werden ohne meine Beteiligung getroffen.
Item 2	Ich habe ausreichenden Einfluss auf meinen ublichen Alltagsablauf.		Mein Alltagsablauf ist weitgehend fremdbestimmt.
Item 7	Ich lasse mich gern auf Beziehungen ein.		Ich vermeide Beziehungen.
Item 8	In meiner Freizeit tue ich Dinge, die mir Spa machen.		Ich meiner Freizeit habe ich keinen Spa.
Item 11	Ich werde von den fur mich wichtigsten Personen haufig, gelobt, unterstutzt oder bestatigt.		Ich werde von den fur mich wichtigsten Personen nie gelobt, unterstutzt oder bestatigt.

Durchfuhrung

Der Studie war eine Pilotphase vorgeschaltet, in der deutlich wurde, dass fur die peruanischen Klassen die bipolaren Aussagen des Fragebogens eine Schwierigkeit darstellten. Die Erhebung wurde daher in Peru und Deutschland mit identischer Instruktion und Vorstellen eines an der Tafel veranschaulichten Beispiels von einem geschulten mehrsprachigen Testleiter eingeleitet. Vor Abgabe wurde jeder Fragebogen auf Vollstandigkeit und etwaige Ausfullfehler (nur 1 Kreuz pro Zeile) uberpruft und gegebenenfalls eine Uberarbeitungszeit eingeraumt. Hierdurch konnten unnotige Dropouts vermieden werden. Die Bearbeitungsdauer betrug in Peru durchschnittlich 22 Minuten und in Deutschland 12 Minuten. Bei

Item 7 (vgl. Kasten 1) fragten Jugendliche in beiden Ländern nach, welche Art von Beziehungen gemeint seien. In Peru gab es zudem die Nachfrage, was bei Item 1 (vgl. Kasten 1) unter wichtigen Entscheidungen zu verstehen sei (s.u. in der Diskussion).

Auswertungsstrategie

Die Auswertung der Daten erfolgte mittels „IBM SPSS Statistics 25“. Auch wenn sich im Hinblick auf die Kernvariablen der Untersuchung bei den bipolaren Bedürfnisskalen keine Normalverteilung, sondern – wie fachlich zu erwarten und auch wünschenswert – eine Tendenz zu positiven Werten zeigte, wurden die nachfolgend genannten statistischen Analysen angesichts ihrer bekannten Robustheit (dennoch) und wo möglich zur Kontrolle ergänzend auch non-parametrischer Analysen, die jedoch keine andere Befundlage ergaben, durchgeführt. Mit Hilfe des t-Tests für unabhängige Stichproben wurde zunächst untersucht, ob signifikante Unterschiede in der Selbstbeurteilung der vier psychischen Grundbedürfnisse sowie der Annäherungs- und Vermeidungsziele zwischen den in Peru und den in Deutschland lebenden Jugendlichen sowie im Hinblick auf Geschlecht zu finden sind.

Zur weiterführenden und integrierten Datenanalyse wurde eine mehrfaktorielle multivariate Varianzanalyse (MANOVA) durchgeführt, bei der für alle Bedürfnisskalen zugleich Mittelwertsunterschiede im Hinblick auf die Faktoren Herkunftsland, Alter und Geschlecht sowie deren Wechselwirkung(en) geprüft wurden (Sedlmeier & Renkewitz, 2018). Für die Gesamtskala des GBKJ-SB wurde in entsprechender Weise eine mehrfaktorielle univariate Varianzanalyse berechnet. Der herangezogene Kennwert Wilk's Lambda gilt als vergleichsweise robustes Verfahren und macht Wahrscheinlichkeitsaussagen über die Gruppenunterschiede möglich. Zur Berechnung von Einzelkontrasten dienten bei signifikantem F-Test der Varianzanalysen sich daran anschließende Scheffe- bzw. t-Tests.

6 Ergebnisse

Im Hinblick auf die zunächst ausschließliche Betrachtung von Länderunterschieden scheinen die in Deutschland lebenden Jugendlichen ihr Bedürfnis nach Orientierung/Kontrolle deutlich besser befriedigt zu erleben als die Jugendlichen in Peru ($t= 4,30, p\leq .001$). In ähnlicher Weise sehen Mädchen ihr Bedürfnis nach Orientierung/Kontrolle eher erfüllt als Jungen, ($t=-2,44, p= .015$). Auf allen anderen Skalen des GBKJ-SB finden sich keine signifikanten Unterschiede nach Länderzugehörigkeit und Geschlecht (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Unterschiede in Skalenwerten des GBKJ-SB zwischen Jugendlichen aus Deutschland und Peru sowie zwischen Mädchen und Jungen.

Skalen		DE	PE	t-Test		m	w	t-Test
Orientierung/ Kontrolle	MW	1,76	1,25	≤ .001***	MW	1,37	1,67	.015*
	SD	,76	0,96		SD	0,96	0,79	
Bindung	MW	1,43	1,52	.507	MW	1,61	1,33	.057
	SD	1,19	0,89		SD	0,91	1,18	
Lust/Unlust	MW	1,47	1,57	.498	MW	1,54	1,50	.812
	SD	,88	1,14		SD	1,08	,94	

Skalen		DE	PE	t-Test		m	w	t-Test
Selbstwert- erhöhung	MW	1,01	0,98	.757	MW	0,96	1,11	.291
	SD	,98	1,02		SD	1,04	,95	
Annäherung vs. Vermeidung	MW	1,24	1,08	.236	MW	1,09	1,23	.304
	SD	1,04	0,93		SD	0,89	0,10	
Gesamtwert	MW	1,41	1,32	.359	MW	1,34	1,40	.550
	SD	0,72	0,73		SD	0,07	0,07	

Anmerkungen: DE = Deutschland, PE = Peru, MW = Mittelwert, SD = Standardabweichung, m= männlich, w= weiblich, * = $p \leq .05$, ** = $p \leq .01$, *** = $p \leq .001$.

Zum Zweck einer Betrachtung der psychischen Grundbedürfnisse unter gleichzeitiger Berücksichtigung von Länder-, Geschlechts- und Altersunterschieden wurde, wie erwähnt, eine mehrfaktorielle multivariate Varianzanalyse gerechnet mit den (Between-)Faktoren Länderzugehörigkeit (Deutschland, Peru), Geschlecht (weiblich, männlich), Alter (Jahrgang). Hierbei zeigen sich ( ber alle Skalen) insgesamt signifikante Haupteffekte der Faktoren Länderzugehörigkeit (Wilk’s Lambda multivariates $F=2.81$, $p= .018^*$) und Geschlecht (Wilk’s Lambda $F=3,26$, $p= .008^{**}$), darüber hinaus eine signifikante Interaktion zwischen Land und Geschlecht (Wilk’s Lambda multivariates $F=3.67$, $p= .003^{**}$) sowie kein bedeutsamer Effekt bezogen auf Alter (Wilk’s Lambda multivariates $F=1.15$, $p= .298$).

Betrachtet man den signifikanten Wechselwirkungs-/Interaktionseffekt („overall“) genauer im Hinblick auf die einzelnen Subskalen des GBKJ-SB ergibt sich das in den folgenden Graphiken dargestellte Bild.

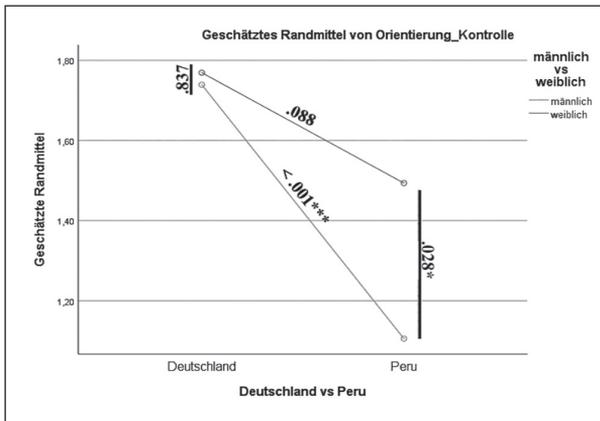


Abb. 1a: MANOVA-Ergebnisse mit den Faktoren Länderzugehörigkeit x Geschlecht inkl. Einzelkontraste auf den Skalen Orientierung/Kontrolle des GBKJ-SB.

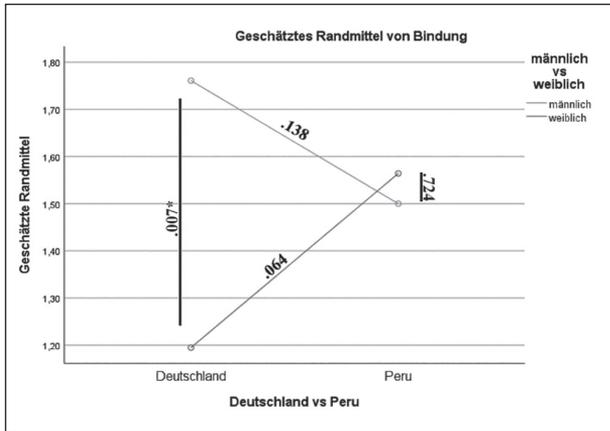


Abb. 1b: MANOVA-Ergebnisse mit den Faktoren Länderzugehörigkeit x Geschlecht inkl. Einzelkontraste auf der Skala Bindung des GBKJ-SB.

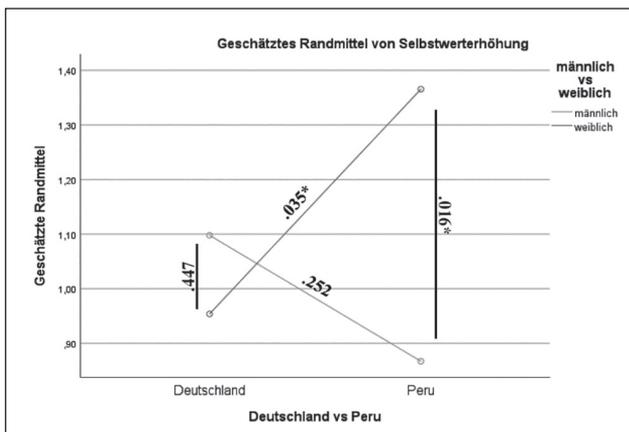


Abb. 1c: MANOVA-Ergebnisse mit den Faktoren Länderzugehörigkeit x Geschlecht inkl. Einzelkontraste auf der Skala Selbsterhöhung des GBKJ-SB.

Die Interaktion erweist sich als statistisch bedeutsam zunächst bei der Skala Orientierung/Kontrolle ($F=4.34$, $p=.039^*$, vgl. obere Graphik 1a). Demzufolge gilt der Geschlechtsunterschied nur für peruanische Jugendliche, bei denen weibliche Jugendliche höhere Werte aufweisen ($p=.028^*$), während es in Deutschland bei insgesamt höheren Werten keine Geschlechtsunterschiede gibt ($p=.837$). Darüber hinaus unterscheiden sich zwischen den Ländern insbesondere die Jungen mit hochsignifikanten niedrigeren Werten in Peru ($p\leq .001^{***}$). Von den drei möglichen Haupteffekten ist bei dieser Analyse lediglich, wie bereits beim einfachen Mittelwertsvergleich per t-Test (vgl. Tab. 2) erkennbar, das Herkunftsland von bedeutsamem Einfluss ($F=7.81$, $p=.006^{**}$).

In ähnlicher Weise lassen sich die beiden Folgegraphiken verstehen. Bei der Bindungsskala (vgl. Graphikteil 1b) ist der Interaktionseffekt insgesamt ($F=11.35$, $p\leq .001^{***}$) hochsignifikant, wobei diesmal umgekehrt kein Geschlechtsunterschied in Peru besteht ($p=.724$),

hingegen in Deutschland mit signifikant höheren Werten der erfüllten Bindungsbedürfnisse bei männlichen Jugendlichen. Bei dieser Analyse erweist sich über die beschriebene signifikante Wechselwirkung keiner der drei möglichen Haupteffekte für sich genommen als statistisch bedeutsam.

Bei der Skala Selbstwerterhöhung (vgl. Graphikteil 1c) mit insgesamt stark signifikanter Wechselwirkung ($F=12.464$, $p=.005^{**}$) zeigt sich wiederum nur ein Geschlechtsunterschied in Peru mit höheren Werten diesmal bei Mädchen ($p=.016^*$), die auch signifikant höher gegenüber weiblichen Jugendlichen in Deutschland ausfallen ($p=.035^*$). Von den drei möglichen Haupteffekten ist bei dieser Analyse ebenfalls kein statistisch relevanter Einfluss von Geschlecht, Alter oder Herkunftsland allein auszumachen.

Zuletzt kann noch ein signifikanter Interaktionseffekt bei der Skala Annäherung versus Vermeidung ($F=5.19$, $p=.024^*$) berichtet werden mit einem Überkreuzmuster, wobei hier keiner der nachfolgend berechneten Einzelkontraste zur näheren Charakterisierung signifikant wird (daher ohne graphische Veranschaulichung). Auch hierbei finden sich über die Interaktion hinaus abermals keinerlei signifikante Haupteffekte.

7 Diskussion

Sich beschleunigende soziale und technologische Veränderungen, eine zunehmende Pluralität von Werten und wachsende strukturelle Unsicherheiten haben die Identitätsentwicklung bei Jugendlichen in der ganzen Welt komplexer und belastender gemacht (Kroger & Marcia, 2011; Keupp et al., 1999). Umso beachtenswerter scheint das Ergebnis der vorliegenden Studie, dass sowohl Jugendliche aus Deutschland als auch aus Peru ihre psychische Bedürfnisbefriedigung im Durchschnitt positiv und sich selbst somit eher als machtvoll wahrnehmen. Insgesamt zeigt sich neben Unterschieden beim Grundbedürfnis Orientierung/Kontrolle, auf das bezogen sich deutsche Jugendliche erwartungsgemäß als machtvoller erleben als peruanische Jugendliche (vgl. Tab. 2), ein statistisch stabiler Interaktionseffekt zwischen Land und Geschlecht bei Jugendlichen aus Peru und Deutschland, der so nicht erwartet wurde. Diese Unterschiede vergrößern sich insbesondere zwischen männlichen und weiblichen Jugendlichen aus Peru (vgl. Abb. 1). In Deutschland gibt es eher wenig Geschlechtsunterschiede in der selbsteingeschätzten Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse, was sich unter Umständen mit einer zunehmenden Angleichung im Ausdruck zwischen den Geschlechtern erklären lässt (Vloet, Großheinrich, Konrad, Freitag & Herpertz-Dahlmann, 2014) und vom Ergebnis in Richtung der deutschen Normierungsstudie von Borg-Laufs und Spancken (2010) geht, in der keine Geschlechtsunterschiede gefunden wurden. Eine Ausnahme bildet das Bedürfnis nach Bindung, das interessanterweise männliche deutsche Jugendliche als besser erfüllt einschätzen als weibliche deutsche Jugendliche (vgl. Abb. 1). Jugendliche westlicher Länder beginnen in der Jugendphase vermehrt, Beziehungen zu weiteren Menschen aufzubauen, beispielsweise in Partnerschaften, Freundschaften und Peergroups (Groppe, 2009). Zwar ist die Bindung zu den Eltern weiterhin vorhanden, jedoch verschiebt sich der Fokus auf diese neuen (Peer-)Beziehungen. Diese Ablösung vom Elternhaus wird von männlichen Heranwachsenden primär mit selbstverantwortlichem Handeln assoziiert, junge Frauen verstehen darunter eher die emotionale Autonomie von den Eltern (Papastefanou, 2006). Da beides vermutlich unterschiedlich einfach(er) zu erlangen ist, schätzen deutsche männliche Jugendliche evtl. ihre Bedürfnisbefriedigung nach Bindung positiver ein. Bei Jugendlichen aus weniger entwickelten Ländern bleibt der Fokus auf die Familie länger bestehen. Häufig

verschiebt sich der Fokus nur insofern, als dass sich Jugendliche aus weniger entwickelten Ländern von der Bindung ihrer Eltern distanzieren und den Fokus auf ihre eigene Familienplanung verlegen. Eine eigene Familie und Kinder zu haben, hat in weniger entwickelten Ländern einen weitaus höheren Wert als in westlichen Ländern (Flórez & Añaños, 2016). Das bedeutet, dass der Familie von vielen Jugendlichen aus weniger entwickelten Ländern eine hohe Relevanz zugemessen wird und sie somit mit der Familie verbundener sind als Jugendliche aus westlichen Ländern. Das unterschiedliche Familienbild kann zudem eine mögliche Erklärung für die niedrigeren Werte der Jugendlichen aus Peru auf der Skala Orientierung/Kontrolle darstellen. Des Weiteren kann die unterschiedliche Fokussierung auf die Familie ein möglicher Grund dafür sein, weshalb in dieser Untersuchung mehr Befragte aus Peru das Item 7 (vgl. Kasten 1) positiver bewerteten als Jugendliche aus Deutschland.

Die Jugend als eine eigenständige Phase der Identitätsbildung kann eine weitere mögliche Erklärung für Unterschiede in der Bedürfnisbefriedigung nach Orientierung und Kontrolle sein. Die Konzeptualisierung von Jugend als eigenständiger Lebensphase existiert erst seit den 50er Jahren in den westlichen Ländern. Seitdem werden die Ausbildungs- und Studiemöglichkeiten immer vielseitiger und länger (Hurrelmann & Quenzel, 2012). Die Erwachsenenphase verschiebt sich immer weiter nach hinten, während die Jugendphase immer länger wird. In sogenannten Schwellenländern, wie Peru, ist die Jugendphase als eigenständigem Lebensabschnitt nicht so etabliert wie in den westlichen Ländern (Flórez & Añaños, 2016). Nach der Kindheitsphase schließt sich ein schnellerer Übergang in die Erwachsenenphase an. So ist es weiterhin keine Seltenheit, dass vor allem männliche Jugendliche ab zwölf Jahren arbeiten müssen, um die Familie finanziell zu schützen und zu unterstützen (Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo del Perú). Erst seit wenigen Jahren setzt sich die Politik in Peru dafür ein, dass den Jugendlichen solide Ausbildungs- und Studiemöglichkeiten zur Verfügung stehen (Flórez & Añaños, 2016); auch duale Ausbildungsmöglichkeiten mit guten Eingliederungs- bzw. Übergangsquoten sind durch das Engagement privater Bildungsorganisationen neu hinzu gekommen (Angles & Lindemann, 2019). Der verstärkte Wandel hinsichtlich potentieller gesellschaftlicher Teilhabemöglichkeiten junger Erwachsener in Peru eröffnet allerdings nicht nur neue Chancen der Einflussnahme, sondern geht auch mit einer wachsenden Verunsicherung der Jugendlichen einher (Bosch, 2018). In Peru scheinen das „autonome bzw. partizipative Treffen von wichtigen Entscheidungen“ und der Grad der Einflussnahme auf den „üblichen Alltagsablaufs“ (Item 1 und 2 des GBKJ-SB; vgl. Kasten 1) wenig vorhanden zu sein, da während der Erhebung immer wieder Nachfragen auftauchten, was darunter zu verstehen sei. Im anschließenden Gespräch mit den Jugendlichen aus Peru wurde deutlich, dass bei einigen tatsächlich kein ritualisierter und selbstbestimmter Alltagsablauf vorhanden ist. Genauso konnten viele sich nicht erinnern, wann sie das letzte Mal alleine oder überhaupt eine wichtige Entscheidung getroffen haben. In Deutschland wurden diesbezüglich bei der Testdurchführung keine Fragen gestellt. Die Jugendlichen antworten nach der Erhebung auf die Frage, was sie unter „wichtigen selbstbestimmten Entscheidungen verstehen“ spontan Dinge wie „Wahl einer Schulform“, „Hobbywahl“ oder „Gestaltung des eigenen Zimmers“. Ein direkter Vergleich zwischen in Deutschland und Peru lebenden Jugendlichen scheint an dieser Stelle insofern komplex, als viele Jugendliche aus Peru allein schon aus finanziellen Gründen solche Entscheidungen nicht treffen können. In vielen, vor allem kleineren und marginalisierten Regionen Perus, gibt es keine Vereine oder Möglichkeiten, sich sozial zu engagieren. Nur in seltenen Fällen gibt es Jugendzentren oder andere

Institutionen fur Jugendliche (Fl6rez & Anaos, 2016). Zudem scheinen in Peru die Teilhabem6glichkeiten an Entscheidungsprozessen grundsatzlich begrenzter (Bosch, 2018).

Fur die Jugendlichen aus Peru wird ihre Lebensweise vermutlich, abgesehen vom Bedurfnis nach Orientierung und Kontrolle, dennoch als v6llig gew6hnlich und ebenso befriedigend und machtvoll angesehen wie die gefuhrte Lebensweise der in Deutschland befragten Jugendlichen, weshalb wahrscheinlich in der Untersuchung bezogen auf die Gesamtheit der deutschen und peruanischen Jugendlichen auf keiner der anderen Skalen Unterschiede erkennbar wurden, obwohl diese hatten angenommen werden k6nnen. Das menschliche Erleben und Verhalten entsteht aus subjektiven Annaherungs- und Vermeidungsschemata (Grawe, 2004), sodass jeder Mensch und ebenso jede Kultur bestimmte situative Konstellationen auf eine andere Art und Weise wahrnimmt. Dies macht auch verstandlich, weshalb peruanische weibliche Jugendliche ihren Selbstwert so positiv einschatzen, namlich signifikant h6her als die mannlichen peruanischen Jugendlichen und die deutschen weiblichen Jugendlichen (vgl. Abb. 1). Der Landerunterschied zwischen den weiblichen Jugendlichen passt zu der enorm engagierten Identitatsentwicklung von peruanischen Jugendlichen im Vergleich zu deutschen Jugendlichen, wie sie in der Studie von Seiffge-Krenke, Besevegis, Chau, Coc, Lannegard-Willems, Lubiewska & Rohail (2018) berichtet wird.

8 Limitationen

Einschrankend soll an dieser Stelle neben der (noch) nicht vollumfanglich nachgewiesenen Testgutekriterien des GBKJ nochmals auf die nicht vollausgewogene Alters- und Geschlechtsverteilung zwischen Deutschland und Peru in der vorgestellten Studie hingewiesen werden. Es ware daher neben Reliabilitatsstudien zum GBKJ wichtig, die berichteten Unterschiede, bei denen Alter und/oder Geschlecht eine Rolle spielen, noch einmal an einer diesbezuglich parallelisierten Stichprobe zu uberprufen. Ein weiterer Kritikpunkt bezieht sich auf die wohl nicht vollumfanglich gegebene Verstandlichkeit des in Peru eingesetzten spanischen Fragebogens, obwohl eine sorgfaltige Ubersetzung und ein entsprechender Pretest vorgeschaltet worden waren.

Im Rahmen der vorliegenden Studie wurde als methodischer Zugang die Selbstbeurteilungsperspektive seitens der Jugendlichen gewahlt. Es ist nicht auszuschlieen, dass soziale Erwunschttheit oder Beurteilungsverzerrungen aufgetreten sind. Eine anonyme Erhebung der Sichtweise Jugendlicher lasst keine Ruckschlusse zu, inwiefern die befragten Jugendlichen zu einer angemessenen Selbsteinschatzung und Reflektion der Befriedigung ihrer psychischen Grundbedurfnisse tatsachlich fahig und bereit sind (Roos & Stetinova-Popitz, 2020), leistet aber dennoch einen Beitrag zur Perspektiverweiterung von Studien, die ansonsten haufig Fremdeinschatzungen in den Mittelpunkt stellen und verkennen, dass selbst- und elternberichtete Einschatzungen, z.B. zur Lebensqualitat, sich signifikant voneinander unterscheiden (Sciberras, Efron & Iser, 2011). Fur zukunftige Studien ware es interessant, neben dem Selbsteinschatzungsverfahren auch Verfahren zur Fremdeinschatzung von Jugendlichen, z.B. in Form des Fremdbeurteilungsbogens des GBKJ (GBKJ-FB; Borg-Laufs, 2016), von schriftlichen Befragungen oder Explorationsgesprachen mit den Eltern, anhand von Lehrerurteilen (Roos et al., 2016), Verhaltensbeobachtungen etc. mit einzubeziehen. In der Normierungsstudie zum GBKJ sind sowohl Selbst- als auch Fremdeinschatzungsb6gen zum Einsatz gekommen, wobei bei den Fremdeinschatzungen deutlich starkere Unterschiede zwischen psychisch unauffalligen und auffalligen Jugendlichen in der Befriedigung ihrer psychischen

Grundbedürfnisse aufgezeigt werden konnten als in der Selbsteinschätzung der Jugendlichen. Dies lässt vermuten, dass die in dieser Studie aufgezeigten Unterschiede zwischen in Peru und Deutschland lebenden Jugendlichen in der Fremdeinschätzung noch deutlicher ausgefallen wären.

Zudem wäre es wünschenswert, Selbstwirksamkeit (Bandura, 1998) oder Mentalisierungsfähigkeit (Schwarzer & Gingelmaier, 2019) als wichtige Bezugskonstrukte parallel zu erheben. Dabei wäre es sinnvoll, neben dem Land, in dem die Jugendlichen leben, auch den sozioökonomischen Status und einen möglichen Migrationshintergrund mit zu erfassen.

9 Ausblick

Die Ergebnisse regen dazu an, im Umgang mit und in der Förderung von Jugendlichen für die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse differenziert und divers zu betrachten. Gerade geschlechtsspezifische und interkulturelle Unterschiede (Käppler, 2002) sollten hierbei – den Studienergebnissen folgend – ausreichend Beachtung finden, um Macht- und Kompetenzerleben zu fördern sowie Ohnmachtserleben zu minimieren. Der Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse kommt eine unterstützende Funktion zur Entwicklung „von emotional stabilen, willensstarken, einfühlsamen und sozial verantwortlichen Persönlichkeiten“ zu (Hölling & Schlack, 2008, S. 161). „Das Bedürfnis nach Orientierung und Kontrolle kann durch transparente Strukturen, ein partnerschaftliches Verhältnis zu Jugendlichen und durch das Setzen individuell angepasster hoher, aber erreichbarer Ziele gefördert werden“ (Borg-Laufs, 2014, S. 17f.).

Beziehungen zu peers nehmen im Jugendalter zu, aber nicht immer erscheinen die ausgewählten Gruppen entwicklungsförderlich, erfüllen zugleich jedoch für die Jugendlichen ihr Bedürfnis nach Bindung. „Der sozialarbeiterische Versuch, Jugendliche aus abweichenden Peerguppen zu lösen, kann in der Regel nur dann erfolgreich und sinnvoll sein, wenn den Jugendlichen andere beziehungsstiftende, selbstwertdienliche und lustfördernde Kontakte vermittelt werden können“ (Borg-Laufs, 2014, S. 18).

Als professionelle Begleitpersonen können wir demnach entwicklungsfördernde Impulse geben, wenn wir Jugendliche im Hinblick auf die Befriedigung ihrer psychischen Grundbedürfnisse unterstützen. Das Erleben psychischer Grundbedürfnisse steht zudem nachweislich im Zusammenhang mit dem Ausmaß intrinsischer Motivation (Schwabe, 2018). Da schulbezogene Motivation im Jugendalter ohnehin abnimmt (Harter, Whitesell & Kowalski, 1992), könnte die Förderung des positiven Erlebens psychischer Grundbedürfnisse als eine „Stellschraube“ mit Potential, neben der Persönlichkeitsentwicklung auch für (schulische und berufliche) Lernprozesse, angesehen werden.

Literatur

- Angles, E. & Lindemann H.J. (2019). Professionalisierung der dualen Berufsausbildung in Peru. In M. Gessler, M. Fuchs & M. Pilz (Hrsg.), *Konzepte und Wirkungen des Transfers Dualer Berufsausbildung. Internationale Berufsbildungsforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Auswärtiges Amt in Deutschland (2019). Peru. Abgerufen am 23.01.2020 von <https://www.auswaertiges-amt.de/de/aussenpolitik/laender/peru-node/peru/211936>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 2, 191-215.
- Bandura, A. (1998). *Self-efficacy. The exercise of control* (2nd ed.). New York: Freeman.
- Borg-Laufs, M. (2002). Die Rolle der Bindungstheorie in der Verhaltenstherapie – ein Werkstattbericht. *Verhaltenstherapie & Psychosoziale Praxis*, 34 (3), 583-599.

- Borg-Laufs, M. (2004). Therapeut, Kind und Eltern. Vorschläge zur Beachtung psychologischer Grundbedürfnisse in der Verhaltenstherapie. In B. Metzmacher & F. Wetzorke (Hrsg.), *Entwicklungsprozesse und die Beteiligten – Perspektiven einer schulenübergreifenden Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie* (S. 164-181). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Borg-Laufs, M. (2005). Bindungsorientierte Verhaltenstherapie – eine Erweiterung der Perspektive. In J. Junglas (Hrsg.), *Geschlechtergerechte Psychotherapie und Psychiatrie* (S. 127-136). Bonn: DPV.
- Borg-Laufs, M. (2006). Kinderverhaltenstherapie. *Psychotherapie im Dialog*, 7, 22-28.
- Borg-Laufs, M. (2012). Die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse als Weg und Ziel der Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie. *Forum für Kinder- und Jugendpsychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie*, 1, 6–21.
- Borg-Laufs, M. (2014). Psychische Grundbedürfnisse bei Jugendlichen. *Sozialmagazin*, 10 (9-10), 14-20.
- Borg-Laufs, M. (2016). *Störungsübergreifendes Diagnostik-System für die Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie (SDS-KJ). Manual für die Therapieplanung* (3. Aufl.). Tübingen: DGVT.
- Borg-Laufs, M. & Dittrich, K. (2010). Die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse als Ziel psychosozialer Arbeit. In M. Borg-Laufs & K. Dittrich (Hrsg.), *Grundbedürfnisse in Kindheit und Jugend. Perspektiven für Soziale Arbeit und Psychotherapie* (S. 7-22). Tübingen: DGVT.
- Borg-Laufs, M. & Hungerige, H. (2005). *Selbstmanagementtherapie mit Kindern*. Stuttgart: Pfeiffer.
- Borg-Laufs, M. & Spancken, A. (2010). Psychische Grundbedürfnisse bei gesunden und bei psychisch kranken Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. In M. Borg-Laufs & K. Dittrich (Hrsg.), *Psychische Grundbedürfnisse in Kindheit und Jugend. Perspektiven für Soziale Arbeit und Psychotherapie* (S. 23-38). Tübingen: DGVT.
- Bosch, C. (2018). Zwischen Ernüchterung und Durchhaltevermögen – (Politische) Teilhabe junger Erwachsener in Peru. *Kontinent der Hoffnung*, 39, 4-12.
- Bosse, S., Henke, T., Jäntsch, C., Lambrecht, J., Vock, M. & Spörer, N. (2016). Die Entwicklung der Einstellung zum inklusiven Lernen und der Selbstwirksamkeit von Grundschullehrkräften. *Empirische Sonderpädagogik*, 23, 103-116.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits. Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11 (4), 227–268.
- Egger, J.W. (2015). Selbstwirksamkeit. In J.W. Egger (Hrsg.), *Integrative Modelle in Psychotherapie, Supervision und Beratung* (S. 283-311). Wiesbaden: Springer.
- Epstein, S. (1990). Cognitive-experiential self-theory. In L.A. Pervin (Hrsg.), *Handbook of personality: Theory and research* (S. 165-192). New York: Guilford.
- Flórez, A.L. & Añaños, N.V. (2016). *Trabajando por la primera infancia: 22 experiencias regionales*. Peru: Ministerio de desarrollo e inclusión social.
- Freud, S. (1904). *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Gelfand, M. J., Raver, J. L., Nishii, L., Leslie, L. M., Lun, J., Lim, B. C. Yamaguchi, C. (2011). Differences between tight and loose cultures: A 33-nation study. *Science*, 332, 1100–1104.
- Goergen, P. (2002). Die Zukunft von Mensch und Gesellschaft in der „Dritten Welt“: Was kann Erziehung leisten? In C. Wulf & C. Merkel (Hrsg.), *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung* (15. Aufl.; S. 351-364). Münster: Waxmann.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Groppe, C. (2009). Theoretische und methodologische Voraussetzungen und Probleme einer bildungshistorischen Familienbiographie – Versuch einer Modellbildung. In J. Ecarius, C. Groppe & H. Malmede (Hrsg.), *Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen* (S. 93-116). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Grossmann, K. E., Keppler, A. & Grossmann, K. (2003). Universalismus und kultureller Relativismus: Eine Analyse am Beispiel der Bindungsforschung. In A. Thomas (Hrsg.), *Kulturvergleichende Psychologie* (2., überarb. u. erweit. Aufl.; S. 81-110). Göttingen: Hogrefe.
- Guillen-Royo, M. (2008). Consumption and Subjective Wellbeing: Exploring Basic Needs, Social Comparison, Social Integration and Hedonism in Peru. *Social Indicators Research*, 89, 535-555.
- Harter, S., Whitesell, N.R. & Kowalski, P. (1992). Individual Differences in the Effects of Educational Transitions on Young Adolescent's Perceptions of Competence and Motivational Orientation. *American Educational Research Journal*, 29 (4), 777-807.
- Hölling, H. & Schlack, R. (2008). Psychosoziale Risiko- und Schutzfaktoren für die psychische Gesundheit im Kindes- und Jugendalter – Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGGS). *Gesundheitswesen*, 70 (3), 154-163.
- Hurrelmann, K. & Quenzel, G. (2012). *Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die wissenschaftliche Jugendforschung* (11., vollst. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.

- Immisch, F. (2004). *Bindungsorientierte Verhaltenstherapie – Behandlung der Veränderungsresistenz bei Kindern und Jugendlichen*. Tübingen: DGVT.
- Käppler, C. (2002). Die Person im familiären und soziokulturellen Kontext – eine Vergleichsuntersuchung zu Identifikationsbeziehungen von Kindern und Jugendlichen in Brasilien und Deutschland. In M. Myrtek (Hrsg.), *Die Person im biologischen und sozialen Kontext* (S. 229-247). Göttingen: Hogrefe.
- Keller, H. (2012). Autonomy and Relatedness Revisited: Cultural Manifestations of Universal Human Needs. *Child Development Perspectives*, 6, 12-18.
- Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W., Höfer, R., Kraus, W., Mitzscherlich, B. & Straus, F. (1999). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. Reinbek: Rowohlt.
- Kroger, J. & Marcia, J. E. (2011). The identity statuses: Origins, meanings, and interpretations. In S. J. Schwartz, K. Luyckx & V. L. Vignoles (Hrsg.), *Handbook of identity theory and research* (S. 31–53). Springer Science + Business Media.
- Küper, W. (2002). Die deutsche Bildungszusammenarbeit mit Peru: Projekte, Probleme, Potentiale. In C. Wulf & C. Merkel (Hrsg.), *Globalisierung als Herausforderung der Erziehung. Theorien, Grundlagen, Fallstudien* (15. Aufl.; S. 377-389). Münster: Waxmann.
- Lefringhausen, K., Rau, J. & Schmidt, H.G. (1974). *Erziehung auf Peruanisch. Das Bildungsprogramm der Revolutionsregierung*. Wuppertal: Peter Hammer.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Mielke, R. (1984). *Lernen und Erwartung: Zur Selbst-Wirksamkeits-Theorie von Albert Bandura*. Bern: Huber.
- Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo del Perú (MTPE, Arbeitsministerium in Peru). Abgerufen am 23.01.2020 von <https://www.gob.pe/733-ministerio-detrabajo-y-promocion-del-empleo-que-hacemos>
- Oerke, B., McElvany, N., Ohle-Peters, A., Horz, H. & Ullrich, M. (2018). Einstellungen, Motivation und Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21, 793-815.
- Panksepp, J. (1998). *Affective Neuroscience. The Foundations of Human and Animal Emotions*. New York: Oxford University Press.
- Papastefanou, C. (2006). Ablösung im Erleben junger Erwachsener aus verschiedenen Familienstrukturen. *Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation*, 26 (1), 23-35.
- Petermann, F. & Petermann, U. (2003). Lernpsychologische Grundlagen kinderverhaltenstherapeutischer Methoden. In F. Petermann (Hrsg.), *Kinderverhaltenstherapie* (2., völlig veränd. Aufl.; S. 16-61). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Roos, S. & Stetinova-Popitz, K. (2020). Psychische Belastetheit im Bereich Hyperaktivität / Aufmerksamkeitsprobleme und die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung aus der Sicht von Jugendlichen. *Lernen und Lernstörungen*, 9 (1), 11-23.
- Roos, S., Lohbeck, A., Petermann, F., Petermann, U., Schultheiß, J., Nitkowski, D. & Petersen, R. (2016). Fremd- und Selbsteurteile von Lehrern und Schülern im Rahmen psychologischer Diagnostik. *Zeitschrift für Psychiatrie, Psychologie und Psychotherapie*, 64, 199-207.
- Ruholl, S. (2007). *Selbstwirksamkeit als Indikator für psychische Störungen*. Dissertation: Medizinische Fakultät, Technische Hochschule Aachen. Abgerufen am 23.01.2020 von <http://publications.rwth-aachen.de/record/62753/>
- Schwabe, S. (2018). Adaptive und maladaptive Motivation in der Sekundarstufe I: Die Bedeutung psychologischer Grundbedürfnisse. In N. McElvany, W. Bos, H.G. Holtappels, J. Hasselhorn & A. Ohle-Peters (Hrsg.), *Bedingungen erfolgreicher Bildungsverläufe in gesellschaftlicher Heterogenität* (S. 119-130). Münster: Waxmann.
- Schwarzer, N.-H. & Gingelmaier, S. (2019). Mentalisierungsförderung als Bildungsziel im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Theorie. Empirie. Praxis. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70, 652-661.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In M. Jerusalem & D. Hopf (Hrsg.), *Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen* (S. 28-53). Weinheim: Beltz.
- Sciberras, E., Efron, D. & Iser, A. (2011). The child's experience of ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 14, 321-327.
- Sedlmeier, P. & Renkewitz, F. (2018). *Forschungsmethoden und Statistik: Ein Lehrbuch für Psychologen und Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). München: Pearson.
- Seiffge-Krenke, I., Besevegis, E., Chau, C., Coc, F., Lannegard-Willems, L., Lubiewska, K. & Rohail, I. (2018). Identitätsentwicklung, Familienbeziehungen und Symptombelastung bei Jugendlichen aus sieben Ländern. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 67 (7), 639-659.
- Streeten, P., Burki S.J., Ul Haq, M., Hicks, N. & Stewart, F. (1981). *First things first: meeting basic human needs in the developing countries*. New York: Oxford University Press.
- Tophoven, S., Wenzig, C. & Lietzmann, T. (2016). *Kinder in Armutslagen: Konzepte, aktuelle Zahlen und Forschungsstand*. IAB Forschungsbericht Nr. 11/2016, Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung. Abgerufen am 23.01.2020 von <http://hdl.handle.net/10419/149615>

- UNICEF Office of Research (2014). *Children of the recession: The impact of the economic crisis on child well-being in rich countries. Innocenti Report Card 12*. Florence: UNICEF Office of Research.
- Urton, K., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2015). Die Einstellung zur Integration und die Selbstwirksamkeit von Lehrkräften. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 62, 147-157.
- Vloet, T. D., Großheinrich, N., Konrad, K., Freitag, C. & Herpertz-Dahlmann, B. (2014). Girls with antisocial disorders. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 42, 95-108.
- Wagner, E. (2010). Zur Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse bei aggressiven Jugendlichen. In M. Borg-Laufs & K. Dittrich (Hrsg.), *Psychische Grundbedürfnisse in Kindheit und Jugend. Perspektiven für Soziale Arbeit und Psychotherapie* (S. 39-58). Tübingen: DGVT-Verlag.
- Zarbock, G. (2008). *Praxisbuch Verhaltenstherapie. Grundlagen und Anwendungen biografisch-systematischer Verhaltenstherapie*. Lengerich: Pabst.
- Zimmermann, P., Becker-Stoll, F. & Mohr, C. (2012). Bindungsrepräsentation im Jugendalter. In G. Gloger-Tippelt (Hrsg.), *Bindung im Erwachsenenalter. Ein Handbuch für Forschung und Praxis* (2., überarb. u. erg. Aufl.; S. 251-286). Bern: Huber.

**Das umgekehrte Machtdispositiv der Pädagogik eines
gespaltenen Subjekts:
Orte der psychoanalytischen Pädagogik als Gegenmacht**

Robert Langnickel

Abstract

Die Arbeit mit hoch belasteten jungen Menschen und Familien bedarf in besonderer Weise der Reflexion eigener und fremder Macht-Ohnmacht-Dynamiken. Dies insofern, da zum einen nicht selten von pädagogischen Fachpersonen die eigene Hilflosigkeit und Ohnmacht sowie die eigenen pädagogischen Omnipotenzphantasien unreflektiert bleiben (Fengler, 2001; Schmidbauer, 2002). Zum anderen gilt es, um den desubjektivierenden Auswirkungen der Macht (Agamben, 2008) etwas entgegenzusetzen zu können, Macht nicht nur als individualpsychologisches Phänomen misszuverstehen, sondern als ein Dispositiv (Foucault, 1978). Der Beitrag analysiert typische Macht-Ohnmacht Dynamiken und häufige unbewusste Abwehrmechanismen im Feld der Sonderpädagogik und bezieht den Subjektbegriff der strukturalen Psychoanalyse ein. Exemplarisch wird an der *École Expérimentale de Bonneuil* (Mannoni, 1978) untersucht, ob an diesem sozialen Ort ein umgekehrtes Dispositiv, gar eine Gegenmacht wirkt, welche die Subjektwerdung fördert.

Keywords

Macht, Ohnmacht, Hilflosigkeit, Psychoanalytische Pädagogik, Subjektwerdung, Maud Mannoni, École Expérimentale de Bonneuil, Jacques Lacan

1 Macht und Ohnmacht bei pädagogischen Fachpersonen: Der pädagogische Alltag zwischen der Scylla der Hilflosigkeit und der Charybdis der Allmachtsphantasien

„Die fast unlösbare Aufgabe besteht darin, weder von der Macht der anderen,
noch von der eigenen Ohnmacht sich dumm machen zu lassen.“
(Adorno, 1994, S. 67)

1.1 Die psychoanalytische Sonderpädagogik: Eine doppelte Unmöglichkeit?

Bekanntlich üben Pädagoginnen und Pädagogen, so Freud, einen „unmöglichen“ Beruf aus (1999 [1937], S. 94). Impliziert diese Topik der Unmöglichkeit jedoch notwendigerweise, die Arbeit als nicht gestaltbare Berufsrealität (Tenorth, 2006) aufzufassen und den vorzeitigen beruflichen Ausstieg sowie die Flucht in die Krankheit als notwendige Folgen von nicht einlösbaren beruflichen Anforderungen zu begreifen (Döring-Seipel & Dauber, 2013)? Freud kennzeichnete nicht nur die Ausübung der Pädagogik als einen unmöglichen Beruf, sondern auch die Tätigkeit der Psychoanalytikerin und des Psychoanalytikers. Ist eine psychoanalytische Pädagogik somit eine doppelte Unmöglichkeit? Eine zumindest prinzipiell realisierbare psychoanalytische Pädagogik als eine Pädagogik der Unmöglichkeit formulieren McMillan (2015) und Toth (2019). Auch Žižek (2017) betont die produktive Kraft des Unmöglichen für die Pädagogik und empfiehlt, das scheinbar Unmögliche zu wagen und die Individuen in die Freiheit zu schubsen und gerade nicht primär Agenten der Disziplin und des Verbots zu sein.

Nun gibt es aber nicht nur die eben erwähnte produktive Form der Unmöglichkeit, sondern auch eine dysfunktionale Form und man fragt sich, welche möglichen Konsequenzen aus dieser Unmöglichkeit resultieren. Unmöglich sei, so Freud, der Beruf der Pädagogin und des Pädagogen, da man sich „des ungenügenden Erfolgs von vornherein sicher sein kann“ (1999 [1937], S. 94). Könnte dieser absehbare ungenügende Erfolg der pädagogischen Profession, das Zurückbleiben hinter seinen pädagogischen Idealen angesichts der Herausforderungen von Jugendlichen mit psychosozialen Beeinträchtigungen (Zimmermann, 2018a) im Feld der Sonderpädagogik einerseits und die mangelhafte Kontrollierbarkeit des Trieblebens andererseits, maßgeblich auch zum Erleben von Ohnmacht und Hilflosigkeit führen? Eben diese Ohnmacht und Hilflosigkeit gehören zu den toxischsten Emotionen (Verhaege, 2014).

1.2 Ohnmacht und Hilflosigkeit: Eine Herausforderung für die Sonderpädagogik

Macht und Ohnmacht spielen im Diskurs der Sonderpädagogik eine grundlegende Rolle, da insbesondere bei der Arbeit mit Menschen mit massiven Verhaltensauffälligkeiten sich Fragen der Hilflosigkeit und Ohnmacht im besonderen Maße stellen, und die prinzipielle Gefahr besteht, dass sich der sonderpädagogische Diskurs „zu einem Machtdiskurs transformiert“ (Laubenstein, 2011, S. 6). Müller (2018) weist darauf hin, dass die Geschichte der Erziehung voll des Machtmissbrauches war, was wiederum zu Demütigung und Beschämung und somit auch zu Ohnmachtserlebnissen seitens der Klientel führte. Aus diesem Grund plädiert Bernfeld für eine Einschränkung der „Allmacht der Erziehung und damit der Macht jedes einzelnen Erziehers“ (2013 [1925], S. 105). Für einen pädagogischen Machtbegriff ist es deshalb prinzipiell notwendig, den Begriff der Macht mit seinen bipolaren Verbindungen wie Ohnmacht zu denken (Link, 2018a).

Heinemann (1992) weist darauf hin, dass gerade im Feld der Sonderpädagogik beim Umgang mit aggressiven Lernenden bei den Fachpersonen häufig Ohnmachtsgefühle entstehen können, die massive aggressive Phantasien in der Gegenübertragung erzeugen und die Fähigkeit zur Selbstreflexion mitunter stark minimieren. Typischerweise wird die Angst vor der eigenen Ohnmacht durch eine Verkehrung ins Gegenteil abgewehrt, man greift hart durch und straft (Heinemann, 1992), da man die Macht nicht verlieren möchte. Hierdurch kann sich eine Angst-Ohnmacht-Spirale entwickeln, da das aggressive Verhalten der Lernenden bei den Lehrenden Angst vor Kontrollverlust auslösen kann und dieses wiederum bei ihnen aggressives Verhalten wie harte Strafen evoziert. Dadurch werden die Lernenden in eine ohnmächtige Position gedrängt, wogegen sie sich möglicherweise wiederum aggressiv zu Wehr setzen (Heinemann, 1992). Sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden agieren so ihre Ohnmachtserlebnisse aus, weswegen es notwendig ist, diesen Wiederholungszwang zu durchbrechen und diese „institutionalisierten, unbewußten Prozesse in den Sonderschulen zu reflektieren“ (Heinemann, 1992).

Das Erleben von Ohnmacht und Hilflosigkeit ist eine zentrale Erfahrung für Fachpersonen der Sonderpädagogik und bildet für diese Gruppe zugleich einen möglichen Risikofaktor z.B. für Burnout (Venheule & Verhaege, 2004). Die Anforderungen an pädagogische Fachpersonen im Förderschwerpunkt Soziale und Emotionale Entwicklung sind im Vergleich zu den Anforderungen an Lehrpersonen im Regelschulbereich nicht geringer, aber es gibt entscheidende Unterschiede (Weiß, Kollmannsberger & Kiel, 2013). Insbesondere der Wunsch von Fachpersonen, in jedweder Situation über Strategien und Techniken zu verfügen, um Handlungsfähigkeit sicherzustellen, ist eine maßgebliche Besonderheit des Förderschwerpunkts Soziale und Emotionale Entwicklung (Weiß et al., 2013). Unbedingt zu vermeiden sei, so die Selbstauskunft der Lehrpersonen, in diesem Förderschwerpunkt der Zustand der Hilflosigkeit als Lehrperson – gleichwohl treten gerade im Förderschulbereich aufseiten der Lehrpersonen viele Ohnmachtserlebnisse auf, gerade wenn man mit massiv grenzüberschreitendem oder destruktivem Verhalten von Kindern und Jugendlichen konfrontiert ist (Weiß et al., 2013). Auch in außerschulischen Feldern stellen sich in der pädagogischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit psychosozialen Beeinträchtigungen Ohnmachtserlebnisse ein, nämlich die „Ohnmacht des Erziehers vor den schwierigen Jugendlichen.“ (Wolf, 2000, S. 139). Feuling (2018) konstatiert in Hinsicht auf sogenannte Systemsprenger (Baumann, 2012), dass diese die pädagogischen Intuitionen häufig ohnmächtig und hilflos machen. Dies zeigt eindrücklich der Film „Systemsprenger“ (Hartwig & Fingscheidt, 2019).

Maier-Höfer (2016) beschreibt ebenfalls bei pädagogischen Fachpersonen die Angst vor der eigenen Hilflosigkeit und dem Nichtwissen, da diese zu einem Machtverlust führen könnte. Herz und Zimmermann (2018) postulieren, dass Gefühle der Ohnmacht bei den pädagogischen Fachpersonen „typische Reaktionen auf die Übertragungen schwer belasteter Lernender sind“ (S. 164). Aber nicht nur die Fachpersonen, alle Interaktionspartner sehen sich bei der Arbeit mit schwer belasteten Klientel starken psychischen Belastungen ausgesetzt (Zimmerman, 2017b), welche „die pädagogischen Fachkräfte und die Institutionen [...] vor spezifische Herausforderungen stellen“ (Zimmerman, 2017a, S. 35; Prengel, 2013).

Gerade für die Sonderpädagogik ist es indiziert, die schwer belasteten Kinder, die bisher Ungehaltenen, zu halten (Bleher, Ramminger & Hoanzl, 2014) und hierzu die Macht- und Ohnmachtserlebnisse mitzudenken. Wichtig ist, dass der Umgang mit Ohnmacht nicht nur vom Einzelnen abhängt, sondern auch vom strukturellen Umgang der Institution mit diesen Themen (Dlugosch, 2018). Erlaubt die Institution das Auftauchen von Nichtwissen,

das Aushalten eines Mangels, der Unsicherheit und des Nicht-Verstehens (Zimmermann, 2018b)? Stellt sie sogar Instrumente zur Verfügung, damit umzugehen?

1.3 Die (unbewusste) Abwehr der Ohnmacht in der Sonderpädagogik

Manche pädagogische Fachpersonen versuchen, den möglichen Zustand der eigenen Hilflosigkeit und Ohnmacht nicht anzuerkennen (Schmidbauer, 2002), was psychoanalytisch als Verdrängung aufgefasst werden kann. Aus diesem Grund konzentrieren sie sich häufig auf die Frage, wie man die Entstehung von Hilflosigkeit von vornherein ausschließen kann, wie man sich gegenüber den Jugendlichen besser behaupten kann, womit wir im Problemfeld der Macht sind (Wolf, 2000). Macht-Ohnmacht-Eskalationen in der pädagogischen Praxis lösen oft komplexere Dynamiken wie Übertragung, Gegenübertragung und Abwehr der eigenen Hilflosigkeit aus (Herz & Zimmermann, 2018; Dörr, 2010).

Wenn ein Jugendlicher es schafft, die Pädagogin oder den Pädagogen in einen Macht-Kampf zu verwickeln, sind der Hegelsche Kampf um Anerkennung, bzw. die Positionen von Herr und Knecht nach Kojève (1975), nicht weit entfernt, da es ein Kampf um die Anerkennung der Macht ist und der pädagogisch nur Verlierer evoziert (Feuling, 2018). Jedoch werden, so Schmidbauer (1992), Hilflosigkeit und Ohnmacht häufig nicht einem selbst, sondern der Klientel wohlwollend zugestanden, da pädagogische Fachpersonen mitunter Schwierigkeiten haben, nicht aus einer Position der vermeintlichen Stärke heraus zu handeln (Schmidbauer, 2002).

Hinter der vermeintlich selbstlosen Hilfsbereitschaft lassen sich mitunter unbewusste Motive identifizieren, welche nicht selbstlos, sondern Ausdruck eines Phantasmas der Stärke und Kontrolle, kurz: der Macht, sind. Die pädagogische Fachperson handelt in solchen Fällen aus einer Position der Größe heraus, es wird versucht, eine mitunter durchaus wohlwollende Kontrolle über die Klientel zu erwirken, und die Bestätigung dafür zu erhalten, dass man selbst eben nicht hilflos ist, womit das Gefühl eigener Ohnmacht weiterhin vermieden und verdrängt werden kann. Wenn wiederum die Anerkennung ausbleibt und das Selbstbild der Stärke und Größe bedroht wird, können intensive aggressive Affekte erlebt werden. (Melody, 1991). Fengler (2001) sieht in den Gefühlen der Macht der helfenden Person ein bedeutendes, meist jedoch verstecktes Motiv – ein Motiv, welches, psychoanalytisch ausgedrückt, dem Unbewussten entstammt. Schmidbauer charakterisiert diesen „verheimlichten Größenwahn“ als „Demonstration eigener Überlegenheit, Macht und Vitalität“ (Fengler, 2001, S. 36). Wenn dieses Motiv das maßgebliche Motiv der Berufswahl ist, besteht gerade im Feld der Sonderpädagogik die Gefahr, dass das Gegenüber nur in seiner Hilflosigkeit und Abhängigkeit akzeptiert wird (Schmidbauer, 1992), wodurch keine Entwicklung stattfinden kann und die Klientin oder der Klient dyadisch in einer regressiven Position mit der Pädagogin bzw. dem Pädagogen verbunden bleibt.

Aus diesem Grund ist Fengler (2001) zuzustimmen, dass die Bedingung der Möglichkeit für eine qualifizierte Helfertätigkeit das Interesse an eigenen seelischen Vorgängen sein sollte. Es besteht ansonsten die Gefahr, dass ohne dieses Interesse die eigene und auch die fremde Psyche eine Black-Box bleiben. Auf diese Weise kann das Bestehen von einem infantilen „größenwahnsinnigen [...] Ideal“ (Schmidbauer, 2002, S. 36) eben nicht abgebaut werden, vielmehr wird durch die pädagogische Arbeit die eigene Ohnmacht abgewehrt. Auch Link (2018b) plädiert dafür, dass sich gerade Fachpersonen der Sonderpädagogik mit eigenen Ohnmachts- und Allmachtserlebnissen auseinandersetzen. Schon Zulliger (1961) wies auf die Gefahr hin, dass Pädagoginnen und Pädagogen die Macht missbrauchen können, und

forderte, dass die angehenden Lehrpersonen sich mit den eigenen psychischen Vorgängen befassen sollten – diese prinzipielle „Grundhaltung der (Selbst-)Kritik“ (Schäper, 2015, S.77) ist für die sonderpädagogische Arbeit unerlässlich. Frei nach Fraiberg (1975; 2011) lässt sich konstatieren, dass die nicht erinnerte bzw. nicht bearbeitete Vergangenheit von pädagogischen Fachpersonen sich als heimlicher Besucher bzw. als Gespenst im Klassenzimmer oder in der Wohngruppe einnisten und dort unerwünschte und unerkannte Wirkungen evozieren. Indem wir angesichts der Macht unsere eigene Ohnmacht verleugnen, verleugnen wir die Macht selbst bzw. unsere Eingebundenheit in Machtstrukturen, die über uns hinausgehen (Bruder, 2005b). Einerseits können wir unsere eigene Ohnmacht anerkennen. Andererseits können wir unsere Ohnmacht auch leugnen und durch Omnipotenzphantasien abwehren (Müller-Göttken, 2016).

Es bleibt festzuhalten, dass sich im Feld der Sonderpädagogik sowohl auf Seiten der Fachpersonen als auch auf Seiten der Jugendlichen Macht-Ohnmachtserlebnisse einstellen können. Doch wie kann eine Pädagogik des gespaltenen Subjekts die Schwierigkeiten mit den phantasmatischen Idealen der eigenen Macht, die zu negativen Übertragungsphänomenen führen können, berücksichtigen? Um diese Frage zu klären, wird im zweiten Kapitel der Subjektbegriff der strukturalen Psychoanalyse unter Einbezug des Phänomens der Macht näher analysiert.

2 Das Sub-iectum der Macht bei Foucault und in der Pädagogik eines gespaltenen Subjekts

2.1 Das Sub-iectum der Macht bei Foucault

Foucault, einer der bedeutendsten Theoretiker der Macht, hat Begriff und Phänomen der Macht grundlegend neu gedacht. Gegen ein einseitig monolithisch-hierarchisches Verständnis von Macht hat er die relationale Verstreutheit, die „Mikrophysik der Macht“ in ihren vielfältigen Auswirkungen auf das Subjekt und auf Prozesse der Subjektivierung im je einzelnen erforscht. Foucault hat gezeigt, inwiefern Subjekte eben keine schlicht autonomen Instanzen sind, aber trotz ihrer Einbezogenheit in Machtverhältnisse selbst durchaus Macht ausüben in der Lage sind. Foucault betont explizit, dass der Begriff „Subjekt“ zweierlei bedeute: Erstens bezeichnet der Begriff „das Subjekt, das der Herrschaft eines anderen unterworfen ist und in seiner Abhängigkeit steht“ (Foucault, 2005a [1982], S. 275.). Für Foucault ist das Subjekt gerade „nicht souverän, sondern abhängig“ (Foucault, 2001 [1969], S. 1003). Zweitens bezeichnet der Begriff bei Foucault „das Subjekt, das durch Bewusstsein und Selbsterkenntnis an seine eigene Identität gebunden ist“ (Foucault, 2005a [1982], S. 275) – in beiden Formen ist es „eine Form von Macht, die unterjocht und unterwirft“ (Foucault, 2005a [1982], S. 275) – wobei letzteres durchaus zur Selbstermächtigung führen und somit Subjektivität als Gegenmacht eingesetzt werden kann.

2.2 Das Sub-iectum der Macht in der Pädagogik eines gespaltenen Subjekts

Der Begriff des „gespaltenen Subjekts“ ist ein Grundbegriff der strukturalen Psychoanalyse, genauer von Lacan und bezeichnet die subjektkonstituierende Spaltung durch das sprachlich strukturierte Unbewusste. Das meint, dass der Mensch in ein Bewusstes und ein Unbewusstes gespalten ist, sobald er der symbolischen Ordnung unterworfen ist und hierdurch zu einem sub-iectum (Unterworfenen) wird. Eine Pädagogik des gespaltenen Subjekts erkennt

diese allgemeine Subjektspaltung an und berücksichtigt somit den anderen Schauplatz des Unbewussten als maßgeblichen Faktor des Verhaltens und Erlebens.

In der strukturalen Psychoanalyse spielt die Macht eine doppelte Rolle: Erstens ist das Unbewusste die Macht, die unser Erleben und Verhalten maßgeblich determiniert (Bruder, 2005a). Der Mensch ist *expressis verbis* ein Sub-iectum, ein Unterwerfener unter seine unbewussten Wünsche. Zweitens wird anerkannt, dass gesellschaftliche (organisationale) Machtstrukturen einen Einfluss auf das Subjekt haben, ohne dass diese dem Subjekt bewusst werden, da sie primär unbewusst wirken (Bruder, 2005b). Die psychischen Abwehrmechanismen sind nicht einfach negative bzw. negierende Vorgänge, gar nur Ausdruck eines Verbots, sondern weisen „deutliche Parallelen zu den weiter gefassten, eher positiven Machtformen“ von Foucault auf (Forrester, 1990, S. 100). Das Unbewusste als der „Diskurs des Anderen“ (Lacan, 2016 [1955], S. 18), welcher selbst Teil der symbolischen Ordnung ist, der wir unterworfen sind, ist *extim*, nicht unter Verfügung des bewussten Ichs. Eine Quelle für die ‚inhaltliche‘ Ausgestaltung unserer Phantasmen liegt jenseits der Sphäre der individuellen Psyche, nämlich in Kultur und Gesellschaft, weshalb Lacan auch davon spricht, dass das Unbewusste die Politik sei (Lacan, 2017 [1965/1966]) und eben nicht frei von Phänomenen der Macht ist. Die unbewussten Phantasmen determinieren das Subjekt im großen Umfang (Lacan, 1973) und sind nicht nur individuell zu verstehen, sondern es ist die Gesellschaft, die sich hierin einschreibt (Lipowatz, 1998; Schmidt, 2010). Drittens anerkennt die Pädagogik des gespaltenen Subjekts die menschliche Neigung, sich in Machtverhältnissen zu organisieren, als konstitutives Wesensmerkmal des Menschen. Macht wurde und wird eben in der strukturalen Psychoanalyse nicht als Phänomen allein der psychischen Realität missverstanden, sondern als das Reale der Macht auch anerkannt. Die Pädagogik des gespaltenen Subjekts erkennt nicht nur an, dass viele Menschen einen Herrn und Meister suchen (Lacan, 1991; Foucault, 2005b [1983]), sondern versucht ihnen dies zunächst einmal bewusst zu machen. Daraus kann dann eine Handlungsmacht hervorgehen, die den je Einzelnen davor bewahrt, sich einem Herrn und Meister gänzlich auszuliefern.

Es bleibt zu konstatieren, dass wer in unreflektierten Metaphern der Stärke oder Schwäche über das Seelenleben spricht oder durch das Sprechen von einem Streben nach Autonomie primär nur die herrschende Ideologie von Leistung und Macht ungewollt reproduziert, der vollzieht zugleich eine Unbewußtmachung der Macht durch Übernahme ihres Vokabulars und verleugnet hierdurch sowohl die eigene grundlegende Hilflosigkeit und Ohnmacht als auch das Durchwobensein vom Diskurs der Macht. In einer Pädagogik des gespaltenen Subjekts wird zum einen die Notwendigkeit des Gesetzes und der Regelung der Sexualität anerkannt. Zum anderen wird eine Gegenmacht als ein Aufscheinen des Moments der Freiheit gerade mitgedacht, da strukturaler Psychoanalyse explizit die Subjektwerdung als solche bzw. die Subjektwerdung unter Berücksichtigung der Macht unterstützen möchte. So beschreibt Bruder (2010), dass die pathogenen Auswirkungen der Macht ein Grund seien, eine Analyse zu beginnen. Im nächsten Kapitel werde ich aufzeigen, inwiefern Orte der psychoanalytischen Pädagogik als Gegenmacht aufgefasst werden können und den Prozess der Subjektwerdung unterstützen können.

3 Orte der psychoanalytischen Pädagogik als Gegenmacht

Foucault versteht unter einem Dispositiv „ein entschieden heterogenes Ensemble, das Diskurse, Institutionen, architekturelle Einrichtungen, reglementierende Entscheidungen, Gesetze, administrative Maßnahmen, wissenschaftliche Aussagen, philosophische, moralische oder philanthropische Lehrsätze, kurz: Gesagtes ebenso wohl wie Ungesagtes umfasst“ (Foucault, 1978, S. 119f.). Zapata Galindo bestimmt im Anschluss an Foucault „Macht als ein Dispositiv von Institutionen, Diskursen und Praktiken, das Herrschaftsverhältnisse reproduziert und Praktiken normiert“ (Zapata Galindo, 2006, S. 43). Ein Dispositiv kann die Subjektwerdung oder auch die Desubjektivierung begünstigen (Agamben, 2008). Der Begriff „Desubjektivierung“ hat ein anderes semantisches Feld als der Begriff „Entsubjektivierung“ nach Foucault, da dieser eine Entunterwerfung und in diesem Sinne eine Selbstermächtigung beschreibt (Boger, 2019), wohingegen ich mit „Desubjektivierung“ im Anschluss an Agamben (2008) die pathogenen Effekte der Macht beschreibe, welche der Subjektwerdung gegenüberstehen. Die Subjektwerdung ist das maßgebliche Ziel der Sonderpädagogik, da diese vom Subjekt ausgeht und die Perspektive auf das Subjekt voraussetzt. Orte der psychoanalytischen Pädagogik wie die *École Expérimentale de Bonneuil* in Bonneuil-sur-Marne, das *Maison Verte* in Paris, die Fadenspule und die Arche bzw. die Oase in Zürich, die Wohngruppe Hagenwört in Rottenburg, um nur ein paar Beispiele aus Frankreich und Deutschland zu nennen, unterstützen mit ihren Dispositiven die Subjektwerdung und arbeiten den desubjektivierenden Tendenzen der Macht entgegen. Im Folgenden werde ich Bonneuil, ein Ort der Inklusion im engeren Sinne, der deshalb besonders für die Sonderpädagogik relevant ist, unter dem Aspekt der Gegenmacht vorstellen.

Mannoni versuchte, den desubjektivierenden Auswirkungen der Macht etwas entgegenzusetzen und, gründete gemeinsam mit anderen die Schule von Bonneuil, einen inklusiven Ort für sogenannte Systemsprenger verschiedenster Art, an dem psychoanalytische Pädagogik verwirklicht wurde. Sie postulierte, dass psychische Störungen immer auch im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Machtverhältnissen gesehen werden müssen (Mannoni, 1978). Widerstände gegen eine pädagogische Institution stehen wiederum häufig ebenfalls „im Dienste der Macht“ (Lefort, 1987, S. 189f.), da aufgrund der Macht der Institution über die Erziehung der Kinder die Eltern der Kinder sich ausgeschlossen fühlen können, während sie gerne selbst diese Macht hätten (Klauß, 2000).

Hinsichtlich der Machtphantasien ist mit Feuling zu konstatieren, „dass die Anerkennung der Beschränkung der eigenen Macht nur über den Umweg der Wahrnehmung und Anerkennung der Nicht-Omnipotenz und Nicht-Willkürlichkeit der anderen [...] führen kann.“ (2018, S. 90). Diese Dialektik der Anerkennung und Enthierarchisierung betrifft professionelle Betreuende und Institutionen ebenso wie Eltern – und die Kinder sowieso. Gerade bei Lernenden mit psychosozialen Beeinträchtigungen ist es für deren psychische Entwicklung grundlegend, „nicht zwischen den beiden Extremen von Macht und Ohnmacht zu schwanken“ (Heinemann, 1992, S. 78), da diese häufig familiäre Ohnmachtserlebnisse erlitten haben (Sutterlütty, 2003). Aufgrund dieser Einsicht ist ein spezifischer Umgang mit Ohnmacht indiziert: Es gilt, den eigenen, fremden und institutionellen Mangel, die eigene, fremde und institutionelle Nicht-Omnipotenz anzuerkennen und hierdurch auf Herrschaftsansprüche zu verzichten (Lipowatz, 1998).

Das Konzept der Schule von Bonneuil ist als gesprengte Institution ein radikaler Gegenentwurf zu totalen Institutionen im Sinne von Goffman (Brunner, 1984). In Bonneuil sind

„einsperren, bevormunden und drangsaliieren“ (Perner, 2000, S. 83) gerade nicht Mittel der Wahl. Die Selbstverwaltung durch die Kinder und Jugendlichen und die eigene Gestaltung des Alltags sind wichtige institutionelle Merkmale. Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter sind gerade keine Agenten einer organisationalen Macht im Sinne einer totalen Institution, sondern sind „Träger einer Suche, so verrückt und verwirrt sie auch sein mag [...] [damit] das Kind seinen eigenen Weg entdecken“ kann (Mannoni, 1987, S. 240). Das Subjekt soll nicht im Sinne einer statischen Identität fixiert werden, vielmehr wird die Subjektwerdung auch dadurch unterstützt, dass den unbewussten Konflikten und den Symptomen ein Raum gegeben wird, in dem sie anerkannt werden und sich ereignen können – hierdurch erfolgt eben keine Normierung und Pathologisierung und die Subjektwerdung erfolgt als ein gespaltenes Subjekt (Allouch, 2014)

Eine Fokussierung auf die Symptome, wie sie in behavioristischen und medizinischen Dispositiven mitunter noch vorkommt, ist für Mannoni (1972) eine Zurückweisung des Kindes bzw. Jugendlichen und bringt das Subjekt zum Verstummen. Der Film «Systemsprenger» (Hartwig & Fingscheidt, 2019) zeigt, dass häufig in der Pädagogik zwar mit den Augen auf die Symptome geschaut, aber nicht mit den Ohren gehört wird. Hierdurch wird der innere Leidensdruck überhört und man beschränkt sich nur allzu häufig auf disziplinarische Massnahmen. Dabei kommt es auf die Ohren an, die zuhören und nicht nur auf die Maßnahmen, die man ergreift. Die gesprengte Institution nach Mannoni als ein Ort des Hörens könnte ein angemessenerer Ort für Systemsprenger sein als Orte, an denen die Symptome und mögliche Maßnahmen im Vordergrund stehen.

4 Ausblick: Orte der psychoanalytischen (Sonder-)Pädagogik als Orte des Sprechens und Hörens

Eine Sonderpädagogik, die anfängt Risse zu bekommen und sich neu auf ihre eigenen machttheoretischen Annahmen hin befragt, die immer auch eines sind: ein Diskurs über die Wahrheit des Subjekts, anerkennt das Subjekt, seinen Mangel und seine Spaltungen. Auf diese Weise wird das produktive Potential dieses unmöglichen Berufs (Freud, 1999 [1937]) nutzbar gemacht. Es wird nicht von einer pädagogischen Allmacht ausgegangen, sondern vom Mangel des Subjekts (Mannoni, 1987). Die Psychoanalyse liefert als eine mögliche Referenzdisziplin der Sonderpädagogik ein Angebot zur Professionalisierung im Sinne Tenorths, nämlich „um sich selbst und seine Arbeit im Spiegel des Anderen zu sehen.“ (Tenorth, 2006, S. 592). Dieses ist gerade angesichts der Phänomene Ohnmacht und Hilflosigkeit indiziert, da diese sowohl als überaus toxische Emotionen gelten (Verhaege, 2014) und charakteristisch für Fachpersonen der Sonderpädagogik sind (Venheule & Verhaege, 2004). Es kann für Institutionen der Sonderpädagogik nicht primär darum gehen, eine Apotheose von Bonneuil vorzunehmen – was wiederum selbst ein Beleg für eine Sehnsucht nach Kontrollierbarkeit der Macht wäre. Vielmehr es geht darum, gesellschaftliche und subjektive Macht- und Herrschaftsstrukturen permanent infrage zu stellen und jeweils auch pädagogische Interventionen außerhalb der Norm zu wagen (Geoffroy, 2019) und das Subjekt in die Freiheit zu schubsen (Žižek, 2017). Hierbei kann die Psychoanalyse helfen, da das Sprechen über Macht in pädagogischen Einrichtungen oftmals zu antagonistischen ideologischen Positionen führt und nicht zu einer Reflexion einer konkreten Situation (Maier-Höfer, 2016). Eine Pädagogik des gespaltenen Subjekts impliziert nicht unbedingt Begegnungen „auf Augenhöhe“, die oft nur

dem Anschein nach Machtverhältnisse einschränken, sondern, wenn man so sagen kann, auf „Ohrenhöhe“, was durchaus Unbestimmtheiten und Inkonsistenzen inkludiert. Erziehung im Sinne einer psychoanalytischen Pädagogik besteht nicht darin, das Subjekt den bestehenden Verhältnissen unkritisch anzupassen. Die psychoanalytische Perspektive setzt beim Begehren der Subjekte an, welches oft durch die Symptome verschüttet ist. Indem Subjekte – heranwachsende wie erwachsene – ihr eigenes Begehren anerkennen und angemessen artikulieren, „finden sie dann auch einen Platz innerhalb der Gesellschaft. Innerhalb der Gesellschaft oder an ihrem Rand.“ (Mannoni, 1978, S. 20). Mannoni fasst diese Haltung pointiert zusammen: „Erziehung ist dann erfolgreich, wenn der Jugendliche (ohne dass er eine Hospitalisierung befürchten müsste) sagen kann: Ihr habt euch geirrt, wir wollen eure Welt nicht.“ (Mannoni, 1987, S. 240). Der Ort psychoanalytischer (Sonder-)Pädagogik ist keine dauerhafte Bleibe, vielmehr ein Durchgangsort, der „zurückgewiesen und ausgespuckt werden“ (Mannoni, 1978, S. 20) muss – und somit einer symbiotischen Verschmelzung entgegenwirkt.

Literatur

- Adorno, T. W. (1994). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Agamben, G. (2008). *Was ist ein Dispositiv?* Diaphanes: Zürich.
- Allouch J., (2014). Fragilité de l'analyse, *Critique*, 800/801, 19-31.
- Baumann, M. (2012). *Kinder, die Systeme sprengen. Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Bernfeld, S. (2013 [1925]). Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. In U. Hermann (Hrsg.), *Theorie und Praxis der Erziehung. Pädagogik und Psychoanalyse* (S. 11-130). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Bleher, W., Ramminger, E. & Hoanzl, M. (2014). Die Ungehaltenen halten – Ausgewählte Unterstützungssystemel-/angebote für psychisch kranke Kinder und Jugendliche aus sonderpädagogischer Sicht. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 3, 272-294.
- Boger, M.-A. (2019). *Theorien der Inklusion – Die Theorie der trilemmatischen Inklusion zum Mitdenken*. Münster: edition assemblage.
- Bruder, K. J. (2005a). Das Unbewusste, der Diskurs der Macht. In M. Buchholz & G. Gödde (Hrsg.), *Macht und Dynamik des Unbewussten – Auseinandersetzungen in Philosophie, Medizin und Psychoanalyse, Band. II* (S. 635-668). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Bruder, K.-J. (2005b). Annäherung an einen psychoanalytischen Begriff von Macht. In A. Springer, A. Gerlach & A.-M. Schlösser (Hrsg.), *Macht und Ohnmacht* (S. 27-46). Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Bruder, K.-J. (2010). Die Kontinuität des bewussten Diskurses – biographisches Interview und psychoanalytisches Gespräch. In B. Griese (Hrsg.), *Subjekt – Identität – Person? Reflexionen zur Biographieforschung* (S. 73-92). Wiesbaden: VS.
- Brunner, K.-M. (1984). Recht auf Abweichung: Maud Mannonis Konzept einer „gesprengten Institution“. *Psychologie und Gesellschaftskritik*, 8 (4), 8-23.
- Dlugosch, A. (2018). Macht und Ohnmacht. In: T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung – Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 154-157). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Döring-Seipel, E. & Dauber, H. (2013). *Was Lehrerinnen und Lehrer gesund hält: Empirische Ergebnisse zur Bedeutung psychosozialer Ressourcen im Lehrerberuf*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dörr, M. (2010). Über die Verhüllung der Scham in der spätmodernen Gesellschaft und ihre Auswirkungen auf die pädagogische Praxis. In M. Dörr & B. Herz (Hrsg.), *Unkulturen der Bildung* (S. 191–207). Wiesbaden: VS.
- Fengler, J. (2001). *Helfen macht müde. Zur Analyse und Bewältigung von Burnout und beruflicher Deformation*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Feuling, M. (2000). Spreng-Sätze. Einfälle zur Geschichte der Wohngruppe Hagenwört. In Verein für psychoanalytische Sozialarbeit (Hrsg.), *Afrika ist um die Ecke. Psychoanalytische Sozialarbeit in der „Gesprengten Institution“ Hagenwört* (S. 48-63). Tübingen: Edition Diskord.
- Feuling, M. (2018). „Systemsprenger“: Sprengen oder Gesprengtwerden – Wie und warum werden Beziehungen explosiv? In H.-P. Färber (Hrsg.), *Beziehungen professionell gestalten: In Pädagogik, Therapie und Pflege* (S. 79-92). Norderstedt: Books on Demand.
- Hartwig, P. (Producer) & Fingscheidt, N. (Director). (2019). *Systemsprenger* [Film]. Berlin: Port au Prince Pictures.

- Forrester, J. (1990). Michel Foucault und die Geschichte der Psychoanalyse. In M. Marcelo (Hrsg.), *Foucault und die Psychoanalyse* (S. 75-129). Tübingen: Edition Diskord.
- Foucault, M. (1978). *Dispositive der Macht. Über Sexualität, Wissen und Wahrheit*. Berlin: Merve.
- Foucault, M. (2001 [1969]). Die Geburt einer Welt. In D. Defert & F. Ewald (Hrsg.), *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits Band I* (S. 999-1003). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2005a) [1982]. Subjekt und Macht. In D. Defert & F. Ewald (Hrsg.), *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits Band IV* (S. 269-294). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, M. (2005b) [1983]. Strukturalismus und Poststrukturalismus. In D. Defert & F. Ewald (Hrsg.), *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits Band IV* (S. 521-555). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Fraiberg, S. (1975). Ghosts in the Nursery – A Psychoanalytic Approach to the Problems of Impaired Infant-Mother Relationships. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 14 (3), 387-421.
- Fraiberg, S. (2011). *Seelische Gesundheit in den ersten Lebensjahren. Studien aus einer psychoanalytischen Klinik für Babys und ihre Eltern*. Gießen: Psychosozial.
- Freud, S. (1999 [1937]). Die endliche und die unendliche Analyse. In A. Freud (Hrsg.), *Gesammelte Werke Bd. XVI* (S. 57-99). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Geoffroy, M. A. (2019). „Gesprengte Institution“ in der Bredouille. Die *École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne* im Spannungsfeld von Inklusion, Psychiatriekritik, Psychoanalyse und neoliberalen Veränderungen. Eine ethnografisch orientierte Dispositivanalyse. Gießen: Psychosozial.
- Heinemann, E. (1992). Psychoanalyse und Pädagogik im Unterricht in der Sonderschule. In E. Heinemann, U. Rauchfleisch & T. Grütner (Hrsg.), *Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie* (S. 39-89). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Herz, B. & Zimmermann, D. (2018). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In: R. Stein & T. Müller (Hrsg.): *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 150-177). Stuttgart: Kohlhammer.
- Klauß, T. (2000). Auf dem Weg in eine moderne Organisation – Auswirkungen der Selbstbestimmung für die Einrichtungen. In VKELG (Hrsg.), „Selbstbestimmung muss das sein.“ *Dokumentation der Arbeitstagung vom 18. bis 20.01.2000 in Heiligenstadt* (S. 4-10). Freiburg: CBP.
- Kojève, A. (1975). Hegel: *Eine Vergegenwärtigung seines Denkens. Kommentar zur Phänomenologie des Geistes*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Lacan, J. (2016 [1955]). Das Seminar über „Der gestohlene Brief“. In N. Haas (Hrsg.), *Schriften I* (S. 12-76). Wien: Turia + Kant.
- Lacan, J. (1991). *Le Séminaire Livre XVII: L'envers de la psychanalyse*. Paris: Seuil.
- Lacan, J. (2017 [1965/1966]). *La logique du fantasme, dit „Séminaire XIV“*. Prononcé à l'E.N.S. 1965–1966. Textherstellung durch Michel Roussan. Mit Anmerkungen, kritischem Apparat und Index. Paris [Nicht im Buchhandel].
- Laubenstein, D. (2011). Über die Wirkmacht von Sprache im sonderpädagogischen Diskurs. *Journal für Psychologie*, 19, 1-21. Abgerufen von <https://www.journal-fuer-psychologie.de/index.php/jfp/article/view/19/92>
- Lefort, R. (1987). Diskurs der Institution und Subjekt des Diskurses. In M. Mannoni (Hrsg.), *Scheißeerziehung – von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik*. Frankfurt a. M.: Athenäum.
- Link, P.-C. (2018a). Schule – Macht – Inklusion? Machtanalytische Überlegungen zur (sonder)pädagogischen Wissenschaft. In: K. Müller & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Kontroverse: Inklusion – Anspruch und Widerspruch in der schulpädagogischen Auseinandersetzung* (S. 94-107). Weinheim: Beltz Juventa.
- Link, P.-C. (2018b). Zur Dialektik von Allmacht und Ohnmacht pädagogischer Beziehungsarbeit: Kultivierte Unsicherheit im Angesicht eskalierender Interaktionsdynamiken psychosozial beeinträchtigter Subjekte. *behinderte menschen – Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 41 (4/5), 37-40.
- Lipowatz, T. (1998). *Politik der Psyche. Eine Einführung in die Psychopathologie des Politischen*. Wien: Turia + Kant.
- Maier-Höfer, C. (2016). *Spielräume einer Sprache der Nicht-Segregation. Leben und Werk der Psychoanalytikerin Maud Mannoni*. Berlin: Lehmanns.
- Mannoni, M. (1972). *Das zurückgebliebene Kind und seine Mutter. Eine psychoanalytische Studie*. Olten/Freiburg i. Br.: Walter.
- Mannoni, M. (1978). *Ein Ort zum Leben. Die Kinder von Bonneuil, ihre Eltern und das Team der Betreuer*. Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Mannoni, M. (1987). „Scheißeerziehung“. *Von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik*. Frankfurt a. M.: Athenäum.
- McMillan, C. (2015). Pedagogy of the Impossible: Žižek in the Classroom. *Educational Theory*, 65 (5), 545-562.
- Melody, P. (1991). *Verstrickt in die Probleme anderer. Über die Entstehung und Auswirkung von Co-Abhängigkeit*. München: Kösel.
- Müller, T. (2018). Erziehung als Herausforderung: Gegenstandsbestimmung und Fragen einer Theorie der Erziehung. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung – Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 13-34). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Müller-Göttken, T. (2016). *Psychoanalytische Kurzzeittherapie zur Behandlung von Kindern mit emotionalen Störungen – Entwicklung und Evaluation eines Behandlungsmanuals*. (Dissertation). Universität Kassel. Abgerufen von <https://kobra.uni-kassel.de/handle/123456789/2017080253178>
- Perner, A. (2000). Gesprengte und totale Institution. In Verein für Psychoanalytische Sozialarbeit (Hrsg.), *Afrika ist um die Ecke* (S. 40-47). Tübingen: Edition Diskord.
- Prengel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Barbara Budrich.
- Schäper, S. (2015). Vom Verschwinden der Inklusionsverlierer. Gouvernementalitätstheoretische Einblicke in die unsichtbaren Hinterhöfe des Diskurses. In S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2015 – Inklusion als Ideologie* (S. 77–89). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Schmidt, T. (2010). „Ich kratz ihr die Augen aus“ – Phantasmen einer Welt ohne den Anderen. *Bildungsprozess-theoretische Lektüren nach Jacques Lacan*. (Dissertation). Universität Hamburg. Abgerufen von <http://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2012/5809/pdf/Dissertation.pdf>
- Schmidbauer, W. (1992). *Hilflose Helfer. Über die seelische Problematik der helfenden Berufe*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Schmidbauer, W. (2002). *Helfersyndrom und Burnoutgefahr*. München, Jena: Urban & Fischer/Elsevier.
- Sutterlütti, F. (2003). *Gewaltkarrieren. Jugendliche im Kreislauf von Gewalt und Missachtung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9, 580-597.
- Toth, T. (2019). *Crossing the Threshold in the Margins: From the Critique of Ideology Towards Emancipatory Pedagogical Praxis*. (Dissertation). Eötvös Loránd University Budapest. Abgerufen von https://ppk.elte.hu/dstore/document/100/EDiTE-EJD%20WP2_D2.13_Tamas%20Toth_Crossing_the_Threshold.pdf
- Vanheule, S. & Verhaeghe, P. (2004). Powerlessness and impossibility in special education: A qualitative study on professional burnout from a Lacanian perspective. *Human Relations*, 57 (4), 497-519.
- Verhaeghe, P. (2014). *What about Me? The struggle for identity in a market-based society*. Melbourne, London: Scribe.
- Weiß, S., Kollmannsberger, M. & Kiel, E. (2013). Sind Förderschullehrkräfte anders? Eine vergleichende Einschätzung von Expertinnen und Experten aus Regel- und Förderschulen. *Empirische Sonderpädagogik*, 2, 167-186.
- Wolf, K. (2000). Schwierige Jugendliche – ohnmächtige Erzieher? Machtprozesse zwischen Jugendlichen und Erwachsenen im Heim. *Jugendhilfe*, 38 (3), 139-147.
- Zapata Galindo, M. (2006). *Der Preis der Macht. Intellektuelle, Staat und Demokratisierungsprozesse in Mexiko 1968-2000*. Berlin: Tranvia/Walter Frey.
- Zimmermann, D. (2017a). Können wir uns aushalten? Beziehungstraumatisierungen und der Sichere Ort im pädagogischen Setting. In D. Zimmermann, H. Rosenbrock & L. Dabbert (Hrsg.), *Praxis Traumapädagogik: Perspektiven einer Fachdisziplin und ihrer Herausforderungen in verschiedenen Praxisfeldern* (S. 35-46). Weinheim: Beltz Juventa.
- Zimmermann, D. (2017b). Die innere und äußere Beziehungsstörung – eine (psychoanalytisch) pädagogische Perspektive auf das Phänomen Trauma. In M. Jäckle, B. Wuttig & C. Fuchs (Hrsg.), *Handbuch Trauma – Pädagogik – Schule* (S. 87-107). Bielefeld: Transcript.
- Zimmermann, D. (2018a). Mentalisierung in traumapädagogisch orientierter Supervision. Über Notwendigkeiten und Grenzen. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 241-253). Göttingen: V&R.
- Zimmermann, D. (2018b). Pädagogische Konzeptualisierungen für die Arbeit mit sehr schwer belasteten Kindern und Jugendlichen, *VHN*, 87 (4), 305-317.
- Žižek, S. (2017). *Incontinence of the Void: Economico-Philosophical Spandrels*. Cambridge, London: The MIT Press.
- Zulliger, H. (1961). *Horde, Bande, Gemeinschaft. Eine sozialpsychologisch-pädagogische Untersuchung*. Stuttgart: Ernst Klett.

**Macht, Moralität und Vertrauen – zu grundlegenden
Verhältnissen des Erzieherischen**

Andrea Dlugosch, Thomas Müller und Roland Stein

Abstract

Ausgehend von anerkennungstheoretischen Überlegungen werden in dem folgenden Beitrag drei zentrale Aspekte des Erzieherischen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen entfaltet und hinsichtlich ihrer Relevanz für das Fach diskutiert: Zunächst wird der Machtbegriff dimensioniert, um – darauf aufbauend – die Wirk-Macht im erzieherischen Verhältnis, insbesondere im Kontext der Fachrichtung, detaillierter beschreiben zu können (Dlugosch, 2018). Daran anknüpfend wird die Relevanz von Moral im Rahmen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen erörtert (Stein, 2018). Aspekte sind dabei gesellschaftliche, familiale und individuelle Bezüge und Ansatzpunkte von Moral und Moralität. Im dritten Teil des Beitrags wird Vertrauen als Grundlage pädagogischer Beziehungsgestaltung thematisiert (Müller, 2017). Dabei sollen u.a. verborgene Machtmechanismen im erzieherischen Verhältnis offengelegt werden. Die hier skizzierten Aspekte des Erzieherischen, auch in ihrem Verhältnis zueinander, eröffnen einen Raum für weiterführende Erörterungen innerhalb des Faches sowie Bezüge zu den Nachbardisziplinen.

Keywords

Anerkennung, Macht, Moralität, Vertrauen, Erziehung, pädagogische Beziehung

1 Einleitung

Sind oder waren Kinder und Jugendliche Missachtungserfahrungen ausgesetzt, die sich im Interaktionsgeschehen mit den professionell Tätigen oder auch in den jeweiligen Peergruppen als Spiralen von Macht und Ohnmacht, als mehr oder minder (a-)moralisches Handeln oder als überwiegendes Misstrauen in sich selbst und die Welt fortsetzen können, so ist davon auszugehen, dass in pädagogischen Kontexten unter den Bedingungen von Verhaltensstörungen gehäuft Anerkennungsproblematiken auftreten (Dlugosch, 2009). Damit werden die Grundfesten des erzieherischen Verhältnisses in Frage gestellt, denn

pädagogisches Handeln vollzieht sich nicht nur im Medium der Kommunikation, sondern muss seinerseits als ein sich vor anderen vollziehendes Anerkennungs-geschehen verstanden werden (...); es ist in dieser Anerkennungsstruktur verankert und durch sie allererst ermöglicht, so dass es notwendigerweise mit allen Facetten der Anerkennungsproblematik (...) strukturell zu tun hat. (Ricken, 2012, S. 104)

Honneth (1990; 1997; 2003) hat auf die Fragilität von sozialer Anerkennung bis hin zu ihrer Auflösung aufmerksam gemacht, wenn Erfahrungen von Missachtung vorherrschend sind. Die basalste Form ist dabei die Missachtung der leiblichen Integrität (Honneth, 1990, S. 1045f.). In den frühesten Stadien der menschlichen Entwicklung kann so ein „*Vertrauen* in die Fähigkeit der autonomen Koordinierung des eigenen Körpers“ (Honneth, 1990, S. 1046; Hervorh. d. Verf.) verhindert werden, so dass der Aufbau einer kohärenten Identität gefährdet ist. Missachtungserfahrungen können aber auch eine Erniedrigung durch das Gefühl, „nicht den Status vollwertiger, *moralischer gleichberechtigter Interaktionspartner* zu besitzen“ (Honneth, 1990, S. 1046f.; Hervorh. d. Verf.) bedeuten oder sich auf den sozialen Wert von Individuen oder Gruppen beziehen (Honneth, 1990). Anerkennungsverhältnisse und -problematiken korrespondieren mit Fragen von Macht (Ricken, 2012), Moralität sowie Vertrauen und ihren jeweiligen Antonymen. Diese Aspekte des Erzieherischen werden nachfolgend detaillierter ausgeleuchtet.

2 Macht und Ohnmacht im erzieherischen Verhältnis

Anerkennungstheoretisch sensibilisiert, rückt zunächst die erlebte Ohnmacht des Kindes oder Jugendlichen in den Fokus: das Ausgeliefertsein und das negative Einwirken in Form von Missachtungserfahrungen (vonseiten bedeutungsvoll Anderer), welche die persönliche Integrität bzw. deren Aufbau betreffen und sich hier sedimentieren. Dieser Erfahrungshintergrund mündet als biografische Hypothek auch in pädagogische Situationen ein und wird ggf. noch verstärkt, sind Kinder und Jugendliche im Erziehungsgeschehen ebenfalls (subtilen) Machtmechanismen oder einem Machtmissbrauch ausgesetzt.

Wenngleich dieser erste Zugriff auf Phänomene der Macht im Kontext von Verhaltensstörungen von höchster Relevanz ist, so gehen mit ihm dennoch Verkürzungen einher, die andere Facetten der Macht unterbelichtet lassen, so z.B. die symbolische Seite¹. Neben die *destruktive* Seite der Macht tritt auch eine *konstruktive* – beide sind dem Erzieherischen immanent (Althoff, 2017).

¹ zu weiteren philosophiegeschichtlichen Differenzierungen und dem Versuch einer systematischen Einbettung: Dlugosch, 2018.

In der handlungstheoretischen Begriffsfassung von Weber wird Macht als „jede Chance [verstanden], innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht“ (Weber, 1976, S. 28). Macht bzw. Machtausübung werden hier dem handelnden Subjekt zugesprochen, jedoch ist bei Weber nicht die Durchsetzung selbst, sondern bereits die Möglichkeit der Einwirkung gemeint (Röttgers, 2010.)². Damit verbunden werden kann die *Latenz* von Macht, die mit einem Vermögen zu handeln, nicht aber mit einer *Manifestation* des Handelns einhergeht oder welche den Rahmen des Intendierten verlässt, gleichwohl aber einem Akteur zugesprochen werden kann. So schlägt auch Tormin (2019) vor, zwischen einem bewussten und einem unbewussten Umgang mit Machtpotenzialen zu unterscheiden. In sozialpsychologischer Perspektive wird unterschieden, inwieweit eine Machtausübung des einen (noch) mit dem Willen des anderen korrespondiert. Von der Einflussnahme über die Machtausübung bis hin zur Manipulation nehmen dabei der Grad der Übereinkunft und die Berücksichtigung der Situation des Gegenübers ab (Tormin, 2019).

Popitz (1992) greift die Unterscheidung von Macht und Herrschaft bei Weber auf und legt einen Ansatz vor, mit dem die Mikrostrukturen, auch im erzieherischen Feld, verdeutlicht werden können (Pohlmann, 2005). Er unterscheidet die „Phänomene der Macht“ (Popitz 1992) in vier anthropologische Durchsetzungsformen, die sich in der Praxis jedoch auch überlappen: die *Aktionsmacht*, die *instrumentelle*, die *autoritative* und die *datensetzende Macht*. Die Aktionsmacht differenziert er in *Aktionen zur Minderung sozialer Teilhabe*, *Aktionen materieller Schädigung* und *Gewalthandlungen* im Sinne einer willentlichen Verletzung der körperlichen Integrität aus (Pohlmann, 2005). „Aktionsmacht ist Verletzungsmacht, der Aktionsmächtige der Verletzungsmächtige“ (Popitz, 1992, S.43). Das Phänomen der instrumentellen Macht ist subtiler:

Der machtvoll Drohende teilt das potentielle Verhalten des bedrohten in Erlaubtes und Verbotenes. Und er legt sich selbst fest, negative Sanktionen zu verfügen, wenn das Unerlaubte geschieht. Den erwünschten Effekt der Fügsamkeit hat die Drohung freilich nur, wenn ihr geglaubt wird, d.h. wenn die Sanktion bloße Möglichkeit bleiben kann und ihr die permanente Ausführung erspart bleibt. (Röttgers, 2010, S. 227)

Die autoritative Macht beruht auf psychisch integrierten Machtmechanismen, die keiner äußeren Kontrolle bedürfen. Einerseits ist der Mensch angewiesen auf Orientierung durch andere, andererseits ist er anerkennungsbedürftig. Röttgers (2010) folgert daraus, dass „die autoritative Macht, (...) auf einer Bindung des Machtunterworfenen an den Mächtigen (beruht). Da Anerkennung gewährt und versagt werden kann, handelt es sich auch bei dieser Autoritätsbeziehung um eine echte Machtbeziehung“ (Röttgers, 2010, S. 227). Dem Anerkennenden werden die Einwirkungskraft und damit seine Relevanz für den Adressierten emotional zugesprochen. Die datensetzende Macht legt den Fokus auf das bspw. technische Einwirken des Menschen auf seine Umwelt, wodurch jedoch ebenfalls die Mitwelt tangiert wird. Jede Form der Vergesellschaftung ist nach Popitz auf Machtbildung angewiesen, jedoch kann sie mehr oder minder Verletzungen des Gegenübers in Kauf nehmen oder gar ignorieren. Gleiches lässt sich für erzieherische Verhältnisse feststellen. Auch wenn prinzipiell nur solche Formen der Machtausübung pädagogisch legitimiert sind, „die neue Entwicklungs-

² Auch wenn die Webersche Definition in unterschiedlichen Diskursen als Bezugsrahmen herangezogen wird, so ist mit ihr dennoch eine Unschärfe verbunden, nämlich die, wo die Grenze zwischen dem eigenen Willen und seinem Widerstreben auszumachen ist (Tormin, 2019).

chancen der Kinder hervorbringen, ihnen zumindest mittel- und langfristig neue Optionen eröffnen“ (Wolf, 2010, S. 541), so finden sich Pädagogen z.T. auch in Konstellationen wieder, in denen sie nicht nur den emanzipatorischen, an einer autonomen und interdependenten Entwicklung des Zu-Erziehenden orientierten Machtwillen bei sich feststellen, sondern sich unversehens von Impulsen leiten lassen, die stärker an ihrem eigenen Bedürfnis nach Anerkennung orientiert sind. So führt Tormin (2019) in Bezug auf Ricken (2012) dazu aus: „Die Macht in der pädagogischen Interaktion jedoch als rein einseitig darzustellen, würde vernachlässigen, dass auch der Pädagoge auf die Anerkennung durch den Adressaten angewiesen ist“ (Tormin, 2019, S. 90). Daneben sind Pädagoginnen und Pädagogen aber auch nicht davor gefeit, restriktive(re) Formen der Macht auszuüben oder ausüben zu wollen: sei es, weil die Szenerie mit den Kindern und Jugendlichen sie dazu drängt, dass sich deren biographischer Hintergrund im Hier und Jetzt aktualisiert und als bekanntes Erfahrungsmuster, z.B. des Bedrohtwerdens, bei aller Perfidität dennoch eine Situation in ihrer Konsequenz berechenbarer werden lässt und doch einen Moment der Hoffnung enthält; sei es, wenn Erziehende selbst im Dunkelfeld der Pädagogik und der Illegitimität zur Wahrung ihrer eigenen Stabilität eine Form der Machtausübung, ggf. des Machtmissbrauchs benötigen, der die Grenzen des Anderen missachtet und ihn beschädigt. Die Kehrseite der Medaille ist, dass Pädagoginnen und Pädagogen sich selbst ebenfalls als ohnmächtig und handlungsunfähig erleben (können). Dies zählt eher zu den versteckteren Themen des pädagogischen Alltags, fördert es doch Selbstzweifel zutage und nagt dementsprechend am Kompetenzprofil des Berufsstandes, vor allem, davon ist auszugehen, im Feld der pädagogischen Erziehungshilfe. Kinder und Jugendliche unter den Bedingungen von Verhaltensstörungen treiben Pädagoginnen und Pädagogen in die Versuchung – und oftmals auch in die Situation – im Sinne einer Spirale von Macht und Ohnmacht, Gewalt und Zwang anzuwenden, Repressalien zu evokieren, zu beschämen und schlimmstenfalls zu züchtigen, was jedoch zumeist in Zonen der Tabuisierung abrutscht (Dlugosch, 2018). „Grundlage bzw. der Ausgangspunkt solch drastischer und sichtbarer Formen von Missbrauch ist immer ein weniger offensichtlicher emotionaler Missbrauch (...). Die Folgen von Machtmissbrauch können für den Einzelnen und dessen Subjektivierung vielfältig sein“ (Tormin, 2019, S. 82). Es wäre jedoch unzureichend, bliebe die strukturelle Seite von Machtphänomenen ausgeblendet. In kommunikations- und konsenstheoretischen, auch systemtheoretische Konzeptualisierungen transformiert sich das Phänomen der Macht zum Kommunikationsmedium, wird entsubstanzialisiert und einer klaren Unterscheidung von Macht-Haber und Macht-Losem enthoben (Röttgers, 2010): In diesem Verständnis „[ist] Macht (...) nicht deshalb vorhanden, weil bestimmte Individuen sie ausüben wollen, sondern weil Individuen durch ihre Handlungen bestimmte Machtbeziehungen aktualisieren“ (Volkers, 2008, S. 70). (Moderne) Gesellschaften sind hiernach von einem Netzwerk von Machtbeziehungen durchzogen, die sich nicht aufheben lassen. „Die Macht nämlich strukturiert einen Raum, sie teilt ihn in verschiedene Zonen ein, in privilegierte, zulässige, kriminelle, pathologische usw.“ (Röttgers, 2010, S. 231). Gleiches ist demzufolge für erzieherische Verhältnisse anzunehmen. Das Analyserepertoire von Foucault (2005) sensibilisiert hier für unterschiedliche Reflexionsperspektiven, z.B.: Welches System von Differenzierungen (ökonomisch, kulturell, gesellschaftliche, bezogen auf Wissensbestände, Status) liegt zugrunde? Oder: Durch welche Instrumente (Worte, Gewalt, Kontrolle) und in welchen institutionellen Formen (Familie, Schule, Militär, Staat) treten Machtbeziehungen in Erscheinung? Pädagogische Praktiken, auch im Feld der Erziehungshilfe, ließen sich im Anschluss auf inhärente Normierungen, z.B. gutachterliche Praktiken, und die damit ver-

bundene Definitionsmacht reflektieren, die mit der Konturierung eines ‚schwierigen Kindes‘, vermittelt z.B. über Klassifikationssysteme, zum Ausdruck kommen und als Pathologisierung und/oder Selbstverschuldung adressiert werden (Wolf, 2010). „Das Kind (...) wird zum schwierigen Kind und als Träger von Störungen wahrgenommen. Das kann in vormoderne (‚verhaltensgestört‘) oder postmoderne Form (‚therapiebedürftig‘) erfolgen; die Attribuierungsrichtung ist gleich: konstante in der Person liegende, aktuell kaum beeinflussbare Ursachen werden definiert“ (Wolf, 2010, S. 553) und strukturelle Bedingtheiten als Grundlage für Wissen und Macht bleiben oftmals ausgeblendet.

Will man die hier skizzierten akteurzentrierten oder strukturbezogenen Zugänge zu Machtphänomenen nicht gegeneinander ausspielen, scheint es geboten, Macht relational und eher fluktuierend *zwischen den Positionen des sozialen Akteurs und seiner kontextuellen Einbettung* zu begreifen und passende Reflexionsanlässe vorzuhalten. Dementsprechend setzt auch Tormin als „Maßnahmen gegen den Machtmissbrauch“ (2019, S. 94) unterschiedliche Reflexionsebenen an, welche für den erzieherischen Rahmen ebenso Geltung beanspruchen können: die Reflexion von Machtmitteln, von Nähe und Distanz, von inneren Konflikten, von Idealisierungsbedürfnissen und nicht zuletzt von strukturellen Bedingungen (Tormin, 2019). Inwiefern in das erzieherische Verhältnis von Macht und Ohnmacht Moralität hineinspielt, wird nachfolgend detaillierter erörtert.

3 Moralität im erzieherischen Verhältnis

Von Moralität zu sprechen, erscheint als ein Wagnis: Es droht der Vorwurf der Moralisierung bzw. es müsste bestimmt werden, was Leitlinien eines in irgendeiner Weise verstandenen moralischen Handelns sein könnten (Hurna, 2017).

Vielleicht aus diesem Grund heraus wird die Frage von Moralität im Fachdiskurs erstaunlich wenig thematisiert. Sehr dominant in der Auseinandersetzung mit Auffälligkeiten des Erlebens und Verhaltens sind stattdessen vermehrt Förderprogramme und (evidenzbasierte) Trainings (Nußbeck, 2007; Hillenbrand, 2018). Sie fokussieren nicht immer, aber sehr stark auf die Frage der Kompetenzen für (sozial adäquates) Verhalten, für die Regulation des inneren Erlebens und für Fragen der eigenen Emotionalität von Kindern und Jugendlichen.

Moralität als ein grundlegender Aspekt erzieherischen Handelns diffundiert in dieser Diskussion und den wissenschaftlichen sowie auf die Praxis gerichteten Konzepten; selten wurde und wird sie angesprochen: wenig in der sonderpädagogischen Fachszene (Speck, 1991, 1996; Ahrbeck, 2004), ein wenig mehr in der Diskussion um Werteerziehung (Standop, 2005; Zierer, 2010, 2013, Fellmann, 2000) sowie des moralischen Bewusstseins (Kohlberg, 1995; Kuhmerker et al., 1996; Lind, 2015).

Dabei kommt Moralität eine grundlegende Bedeutung zu:

Einerseits lässt sich, gerade unter Bezug auf Speck (1991; 2006) und Ahrbeck (2004), ein Szenario problematischer gesellschaftlicher Bedingungen im Kontext von Moralität eröffnen (Stein, 2018): zunehmende Dominanz einer globalisierten Marktwirtschaft in Form der Unsicherheit von Arbeits- und Beschäftigungsverhältnissen mit entsprechenden Ängsten bis in die gesellschaftliche Mitte hinein, eine großen Wertepluralität und zugleich eine Erosion der wertbezogenen Bindungen (Glaubenssysteme und Kirchen, Autoritäten und Vorbilder in Politik, Wirtschaft und auch Schule, Auseinanderfallen der Gesellschaft sowie – subjektiv – ‚Abgehängte‘) – und schließlich auch die Kollateralschäden einer immer weiter fortschreitenden

Digitalisierung, medialer und informationeller Allverfügbarkeit, zugleich der Entwicklung von ‚Blasen‘ sozialer Interaktion, virtueller Welten sowie einer stetigen Zunahme der Schnelligkeit von (kommunikativen) gesellschaftlichen Prozessen.

Andererseits besteht gerade in einem solchen Rahmen das Bedürfnis nach Orientierung und nach subjektiv bedeutsamen Werten – die eine persönliche Macht des ‚Gesetzes in mir‘ entfalten könnten, ganz im Kant’schen Sinne. Aber wer wagt es hier, Leitlinien zu benennen und sich damit rasch dem Vorwurf auszusetzen, zu moralisieren? Schon bei Speck (1991) finden sich solche Leitlinien der Orientierung: Lebenssicherung auf der Erde, ökologisches Überleben, Ausgleich der Differenzen ökonomischer Lebensbedingungen, Humanisierung des Zusammenlebens, gegenseitige Anerkennung autonomer (und damit auch verschiedener) Lebenssysteme und Weltanschauungen, mehr Verständigung und Erhalt des Friedens. Mithin geht es hier um den Respekt gegenüber dem Leben, gegenüber dem anderen sowie eine demokratische Grundorientierung als Ankerpunkte, wobei letztere weder mit dem unbedingten Recht der Mehrheit noch der Minderheiten identisch sein kann, sondern sich als Diskurs und Aushandlungsprozess verstehen würde.

Die Skizzierung gesellschaftlicher Bedingungen und Entwicklungen mag beim Einzelnen, auch bei Erziehern, das Gefühl der Ohnmacht hervorrufen – zugleich beschreibt all dies eine potenzielle Macht des Handelns, des ‚Gesetzes in mir‘ als machtvoller Leitlinie. Nida-Rümelin (2015, S. 85) geht von erarbeiteter Erfahrung aus und spricht von „*phronesis*“ im Hinblick auf einen Menschen, der aus Lebenserfahrung urteilssicher sei. Wo und wie aber entsteht die Erfahrung, und wie führt sie zu einer Urteilssicherheit, welche noch dazu den Leitlinien im Sinne von Speck (1991) entsprechen würde?

Hierbei tritt insofern die Frage in den Vordergrund, wie – zwischen Macht und Ohnmacht – eine solche individuelle Ermächtigung zu einem prinzipiengeleiteten eigenen Handeln ermöglicht werden könnte – und auf welchen Ebenen. Margit Stein (2010) macht hier auf die drei zentralen Bedingungsfelder Familie und Eltern, Schule sowie Peers aufmerksam. Letzteren kommt insofern eine ganz eigene Bedeutung zu, als hier ‚auf Augenhöhe‘ agiert wird. Sie beschreibt „vier Elemente einer indirekten moralischen Erziehung“ (Stein, 2010, S. 129): das Zulassen von Mitwirkung, die Vorbildfunktion der Erwachsenen, die Gewährleistung einer stabilen Zugehörigkeit zur (Familien- und Schul-) Gemeinschaft sowie die Möglichkeit, Begegnungen zu erfahren.

Im Hinblick auf professionelle erzieherische Verhältnisse soll hier die institutionelle Erziehung im Vordergrund stehen – dabei aber die Felder Familie und Peers mitgedacht werden, indem sich dann die Frage der erzieherischen Kommunikation mit diesen Feldern und der Wirkung in diese hinein stellt.

Was wäre das ‚Wirkungsfeld‘? Kohlberg (1995) beschreibt dies als eine stufenartige (Weiter-)Entwicklung moralischen Urteilens hin zu einer Sicht nach allgemein-, also auch für sich selbst gültigen ethischen Prinzipien (auf einer höchsten ‚Stufe‘). Hier entstehen moralische Prinzipien als Leitlinien des Handelns. Lind (2015) unterscheidet Prinzipien und Fähigkeiten, welche beide das eigene moralisch orientierte Handeln beeinflussen und bestimmen. Auch aus der Kritik³ an der Konzeption von Kohlberg heraus, stellen neuere, ‚neo-kohlbergianische‘ Ansätze grundsätzlich stärker, über kognitive Faktoren und Prozesse hinaus bzw.

3 An die in diesem Beitrag herangezogenen Referenztheorien zu Macht, Anerkennung, Moralität, Verantwortung schließen sich umfassende (kritische) Diskurse, z.B. der Frauen- bzw. Geschlechterforschung, an, die hier nur angedeutet bleiben können. z.B. weiterführend zu Machtphänomenen im pädagogischen Verhältnis: Ricken & Balzer, 2012.

mit ihnen verbunden, emotionale und motivationale Faktoren in den Vordergrund (Aschhoff-Hartmann, 2019). Die kognitive Kompetenz zu moralischem Urteilen ist bezogen auf ein entsprechendes Verhalten unverzichtbar mit der Motivation zur Realisierung ethischer Leitlinien sowie volitionalen Prozessen der Umsetzung verbunden. Hinzu treten affektive Prozesse – beispielweise der Empathie nicht nur im Sinne eines ‚Eindenkens‘, sondern auch eines erlebenden ‚Einfühlens‘ in den anderen. Aus einer interaktionistischen Perspektive, wie sie die Theorie der Selbst- und Handlungsregulation einnimmt, ist ganz analog neben der Frage, inwiefern moralische Leitlinien im Individuum grundsätzlich verankert seien, die Frage des ‚Abrufens‘ und des ‚Aktivierens‘ dieser Leitlinien im je konkreten Handeln zu stellen. Als ‚Spielfelder‘ erzieherischer Professionalität und ‚Bemächtigung‘ des Themas sind vor allem die folgenden vier zu skizzieren:

1. Im Vordergrund steht die Erziehung junger Menschen hin zu an moralischen Maximen orientiertem Urteilen und Handeln. Blesenkemper (2015) fasst dies zusammen als die Kompetenz, aber auch die Bereitschaft zu Selbstreflexion, Empathie, Kommunikation und Argumentation, die Entwicklung einer rationalen Argumentationshaltung sowie auch einer gewissen Toleranz gegenüber erlebten Widersprüchen. Dahinter steht allerdings die Entwicklung autonomer Leitlinien für ein Handeln, wie sie etwa mit Speck (1991) skizziert wurden – im erzieherischen Geschehen seitens der Professionellen als „Aufforderung zur Selbsttätigkeit“ im Sinne von Benner (2012).
2. Die Aspekte von Blesenkemper (2015) gelten keineswegs nur für Kinder und Jugendliche in Feldern der Erziehung, sondern mindestens genauso für professionelle Pädagoginnen und Pädagogen. Sie können und müssen (weiter unten) auch für Erziehungsberechtigte formuliert werden. In beiderlei Hinsicht ergibt sich hier die Frage des Vorbildes, des Vorlebens und des Einbringens dieser Aspekte in kommunikatives Handeln und soziales Aushandeln. Davor steht für Erziehende die Erarbeitung eigener Autonomie und Mündigkeit, auch im Sinne einer klaren Orientierung an eigenen Werten. Es bedarf der Bereitschaft und Fähigkeit, aus dieser Orientierung heraus den Grat zu gehen zwischen engagierter Vertretung der Werte zum einen – und dem Vermeiden von Indoktrination zum anderen. Erzieherisches Handeln ist hier nur bedingt herrschafts- und machtfrei, und die verfügbare Macht muss bewusst gehandhabt werden. Ebenso muss das auftretende Ohnmachtserleben hinsichtlich der Begrenztheit eigener Einflüsse ertragen und bewältigt werden. Die Vorbildfunktion ergibt sich auch aus dem Auftrag der pädagogischen Transformation gesellschaftlicher Einflüsse und Anforderungen, die sich im Auftrag des Erziehenden als Repräsentant von Gesellschaft zum einen sowie autonomem Individuum zu anderen ergeben (Benner 2012).
3. Ein direkter Einfluss von professionellen Pädagoginnen und Pädagogen auf die familiäre und elterliche Erziehung wird schwierig und begrenzt sein – sowohl bezogen auf die intentionale (direkte) als auch auf die funktionale (indirekte) Werteerziehung, wie sie sich in Familien abspielt (dazu Margit Stein, 2010). Intensiver gegenseitiger Austausch, Empfehlungen im Hinblick auf Erziehungsstile und -ziele, emotionale Aspekte wie Wärme und Zuwendung sowie genereller die Familienatmosphäre bilden den Raum der Möglichkeiten, seine potenziellen Einflüsse, aber auch die Seite des Ohnmachtsempfindens bei den Professionellen.
4. Schließlich bilden „Lernkulturen der Moralität“ (Stein, 2018, S. 54ff.) einen vierten Ansatzpunkt erzieherischen Handelns. Kohlberg und seine Schüler haben dazu mit dem „Just Community“-Konzept experimentiert (Higgins, 1987; 1989; Kuhmerker, Gielen &

Hayes, 1996): eine Gemeinschaft, die Gerechtigkeit zu leben versucht und damit sowohl eine gemeinschaftliche Vorbildwirkung ausübt als auch die Einzelnen in den Umgang mit Werten und Normen einbindet. Moralität tritt hier explizit wie implizit auf. Der Ansatz war idealistisch und kann als solcher auch kritisch betrachtet werden. Jüngere Konzepte gehen offener den Weg der Gestaltung einer moral- und wertebezogen förderlichen Kultur einer professionellen pädagogischen Einrichtung mit „moralischer Atmosphäre“ (Petry, Weinberger & Weyringer, 2010, S. 108f). Eine solche Lernkultur könnte dem Wertekanon des Humanen, der demokratischen Prinzipien und Spielregeln (mit dem Ideal herrschaftsfreier Diskurse; Habermas, 2015) sowie einer Lebens-System-Orientierung, eines Respekts vor allem Lebendigen (Cohn, 1975), folgen (Kleber & Stein, 2001; Stein, 2018, S. 55f.): „human – demokratisch – vitan“. Als Eckpfeiler einer solchen Lernkultur können mit Standop (2010) Achtung und Anerkennung, Gemeinschaft als Grundlage gelebter Werte, das pädagogische Verhältnis als Fundament der (erzieherischen) Arbeit sowie die Professionellen als Repräsentanten gelebter Werte bestimmt werden. Erziehung im Alltag steht dann im Vordergrund: „Moralisches Handeln ist lebensweltlich verfasst, so wie empirisches Alltagswissen“ (Nida-Rümelin, 2015, S. 92).

Was bleibt, sind stets die Gefahr der Moralisierung, das Verhältnis von Macht(erleben) und Ohnmacht(erfahrung) im erzieherischen Geschehen, der notwendige Umgang mit und die Antworten auf Chaos und A-Moralität in Gesellschaft, gesellschaftlichen Subgruppen sowie den Familien – und der Auftrag zur Erziehung im Verhältnis zwischen Pädagoginnen und Pädagogen einerseits sowie Kindern und Jugendlichen andererseits. Die oben bereits angesprochene Gratwanderung besteht dann darin, moralische Orientierungen anzubieten, aber subtile Indoktrinationen (im Sinne eines Instruments wie bei Foucault und insofern als instrumentelle Macht nach Popitz, 1992) zu vermeiden. Es gilt damit auch, angesichts der gegebenen Anerkennungsbedürftigkeit des Anderen und auf Basis von Bindungsaspekten im erzieherischen Verhältnis, die autoritative Macht im Verständnis von Popitz (1992) gut und selbstkritisch im Auge zu behalten.

Eine Basis dieses schwierigen und anspruchsvollen Auftrages der Erziehung zu Moralität, zu moralischem Erleben, Urteilen und Handeln ist im Erziehungsverhältnis die Frage von Vertrauen.

4 Vertrauen im Verhältnis zu Macht und Moral

Erzieherische Verhältnisse mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen sind immer wieder durch erhebliche Konflikte belastet und von Scheitern bedroht. Vertrauen scheint eine notwendige Basis zu sein, um Erziehung unter erschwerten Bedingungen realisieren zu können. In der Betrachtung des Verhältnisses von Vertrauen zu Macht und Moral zeigen sich jedoch ‚Risse‘ in einer Idee von Erziehung, die unhinterfragt auf Vertrauen baut. Wäre Vertrauen eine selbstverständliche Grundlage für erzieherische Verhältnisse mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen, dann müsste insbesondere die Pädagogik bei Verhaltensstörungen eine intensive Auseinandersetzung mit dem Phänomen Vertrauen aufweisen, was aber nicht der Fall ist und auf verschiedene Gründe zurückführbar sein könnte (Müller, 2017).

Vertrauen ist, mit Blick auf erzieherische Verhältnisse, deutlich mehr als eine subjektive Einstellung, denn als

Beziehungsvariable verstanden, kann Vertrauen nicht exklusiv einzelnen Personen zugeschrieben werden, auch wenn es auf deren Einstellungen und Verhaltensformen zurückwirkt und von diesen geformt wird. In unserer Alltagskommunikation kommt es nicht nur darauf an, ob man andere als vertrauenswürdig betrachtet, sondern ebenso, ob wir unsere Beziehung als eine vertrauensvolle einstufen. (...) Und ob wir das tun, hängt nicht nur an der Einschätzung des jeweiligen Gegenübers, sondern wesentlich am Charakter der Situation, in der wir interagieren. (Dalferth & Peng-Keller, 2012, S. 20)

Hartmann (2011) beschreibt Vertrauen als praktische Einstellung und zwar nicht nur in dem Sinn, dass Vertrauen in einer spezifischen Praxis explizit wird, sondern auch „dass seine praktischen Seiten und sein Vorkommen in einer Praxis dem Phänomen nicht einfach äußerlich sind, sondern wesentlich zu seiner Beschreibung hinzugehören“ (Hartmann, 2011, S. 139). Daraus lässt sich folgern:

Vertrauen ist eine relationale, praktisch-rationale Einstellung, die uns in kooperativer Orientierung und bei gleichzeitiger Akzeptanz der durch Vertrauen entstehenden Verletzbarkeiten davon ausgehen lässt, dass ein für uns wichtiges Ereignis oder eine für uns wichtige Handlung in Übereinstimmung mit unseren Wünschen und Absichten eintritt, ohne dass wir das Eintreten oder Ausführen dieses Ereignisses oder dieser Handlung vorhersagen oder intentional herbeiführen können und auf eine Weise, dass sich das durch Vertrauen ermöglichte Handeln unter eine Beschreibung bringen lässt, die wesentlich einen Bezug auf das Vorliegen verschiedener Handlungsoptionen enthält. (Hartmann, 2011, S. 56)

Vertrauen kann also nur als solches bezeichnet werden, wenn es im Sinne einer wechselseitigen Praxis – und als solche kann Erziehung angesehen werden – von anderen als Vertrauen erkannt und anerkannt wird. Damit ist ein erster machtvoller Aspekt des Vertrauens benannt, der auch moralisch Auswirkungen nach sich zieht, denn geschenktes Vertrauen kann vom Empfänger als solches erkannt werden, muss aber nicht zwingend auch anerkannt werden. Die Anerkennung kann versagt werden – aus welchen Gründen auch immer. Das geschieht mehr oder weniger bewusst und absichtsvoll, aber stets durch Handlungen bzw. Verhaltensweisen innerhalb der Praxis, die vollzogen oder unterlassen werden und mit denen man sich infolge des Vertrauens als würdig erweist oder eben nicht. Gerade im erzieherischen Verhältnis mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen zeigt sich, dass sie aufgrund der psychosozialen Belastungen, denen sie ausgesetzt waren oder sind, nicht (mehr) bereit oder fähig sind, eine vertrauensvolle Einstellung ihres Gegenübers anzunehmen – oder, dass sie dazu bereit wären, es aber beim besten Willen nicht (mehr) können oder sich nicht mehr erlauben.

Darüber wird deutlich, dass Vertrauen nicht nur eine personen-, sondern auch situationsbezogene Einstellung ist. Dessen müssen sich insbesondere pädagogische Institutionen bewusst sein, die genauso Institutionen mit all den bekannten Negativwirkungen sind, wie jede andere auch – und institutionelle Machtmechanismen können kontraproduktiv für Vertrauensbeziehungen sein – gerade mit den hier adressierten Kindern und Jugendlichen. Wenn man vertraut, erwartet man zumeist, dass Vertrauen mit Vertrauen beantwortet wird und vor allem, dass das eigene Vertrauen nicht enttäuscht wird. Dies lässt sich als Rücksichtnahme oder auch als grundsätzliches Wohlwollen bezeichnen, womit ein weiterer Aspekt des Moralischen im Vertrauen benannt ist. Nur im Verzicht über die Kontrolle des anderen und in der rücksichtsvollen Anerkennung seiner Ziele kann Vertrauen gelingen. Wer wie viele verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche früh lernen musste, für sich selbst zu sorgen und sich selbst zu schützen, wird möglicherweise Mühe haben, darauf zu vertrauen, dass

man ihm im erzieherischen Verhältnis wohlwollend in der Rolle als Vertrauensempfänger entgegenkommt und sich entziehen. Mit Blick auf eine Befragung ‚betroffener‘ Kinder und Jugendlicher (Müller, 2017) wird deutlich, dass sie sich selbst für sehr vertrauenswürdig halten und die Berücksichtigung ihrer Interessen erwarten, während sie gleichzeitig im Erweisen von Vertrauen äußerst zurückhaltend sind – also notwendigerweise eine machtvolle Position einnehmen, welche die erziehende Person als Vertrauensempfänger auszuschließen droht. Vertrauen als eine kooperative Praktik, die auf Wechselseitigkeit beruht, gerät damit in ein asymmetrisches Verhältnis und führt sich ad absurdum.

Besonders am vertrauensbezüglichen Aspekt der „akzeptierten Verletzbarkeit“ (Hartmann, 2011, 103ff.; Müller, 2019) zeigt sich die Bedeutung wie auch die mögliche Zumutung von Vertrauen. Niemand will verletzt werden, auch nicht im Zusammenhang von Vertrauen. Doch mit diesen Verletzungen scheint es die Pädagogik bei Verhaltensstörungen in erzieherischen Verhältnissen besonders zu tun zu haben: Verletzt durch individuell Bedeutsame sind die als notwendige Reaktion gezeigten Verhaltensweisen nicht nur ein Ergebnis dieser, sondern legen offen, wie schwer, vielleicht unmöglich es sein mag, das Moment der Verletzbarkeit in vertrauensvollen Beziehungen zu akzeptieren, so dass diese von vornherein ausgeschlossen werden (müssen). Aber: Die Sehnsucht nach ihnen bleibt von diesen Erfahrungen oftmals unberührt – ganz im Gegenteil: sie wächst. Für diese Kinder und Jugendliche tritt hiermit eine schier unüberwindbare Zumutung zutage.

Die Schwierigkeit besteht darin, dass keiner auf Vertrauen verzichten kann, aber alle in ihrem Vertrauen verletzlich bleiben. Deshalb kann die subjektive Angst vor dem Verwundet-Werden und dem Verlieren von Vertrauen nicht dadurch kuriert werden, dass auf intersubjektive Interdependenz verwiesen wird. Unsere wechselseitige Abhängigkeit nötigt uns zum Vertrauen, ohne dass sie verletztes Vertrauen heilen könnte. (Welz, 2010, S. 85)

Vertrauen erscheint oft als eher ‚weiche‘ Dimension. Vertrauen zu schenken bedeutet aber Macht zu schenken und sich der Mächtigkeit anderer auszusetzen, zumindest aber die Unsicherheit aushalten zu müssen, dass ihm nicht entsprochen werden könnte. Zur Macht gehört nicht nur

das Vermögen, mit der geschenkten oder geliehenen Macht umzugehen, sondern dazu gehören auch psychologische Charakteristika wie Selbstachtung und Selbstvertrauen, die bewirken, dass wir dem anderen zutrauen, sich selbst als jemand zu sehen, der mit dem geschenkten Vertrauen verantwortungsvoll umzugehen weiß. (Hartmann, 2011, S. 241)

Im Kontext verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher stellt sich demnach nicht nur die Frage nach dem tatsächlichen, wie auch dem zugetrauten Selbstvertrauen, sondern auch die Frage, inwieweit diesen Kindern und Jugendlichen trotz der von ihnen gezeigten Verhaltensweisen zugetraut wird, verantwortungsvoll mit geschenktem Vertrauen umzugehen. Hier müssen sich vor allem pädagogisch Professionelle fragen lassen, inwieweit sie bereit und fähig sind, dieses Zutrauen gerade massiv störenden, übergriffigen, sich und andere verletzenden Kindern und Jugendlichen entgegenzubringen.

Wem Vertrauen erwiesen wird, eröffnet sich ein Ermessensspielraum, mit diesem umzugehen.

Und dazu gehört auch die Entscheidung, dem Vertrauen nicht zu entsprechen, weil sich die Situation oder die Bedingungen, unter denen Vertrauen geschenkt wurde, verändert haben, so dass es nicht mehr angemessen oder angebracht wäre, dem Vertrauen ohne Wenn und Aber zu entsprechen.

Es liegt also nicht prinzipiell Wertvolles darin, dem geschenkten Vertrauen zu entsprechen. (Hartmann, 2011, S. 222)

Für die erzieherischen Verhältnisse heißt dies folglich, „dass es keine Praxis gibt, die als solche gegenseitiges Vertrauen“ (Hartmann, 2011, S. 225f.) garantieren kann. Darüber hinaus scheitern pädagogische Tätige möglicherweise daran, dass sie Vertrauen und seine Bedeutung für die Erziehung unter erschwerten Bedingungen zu schnell zu moralisch aufladen und noch schneller enttäuscht sind, wenn es nicht erwidert wird. Geht es demnach nicht vielmehr darum, Vertrauen entgegenzubringen, ohne es selbst von der Gegenseite zu erwarten?

Daran zeigt sich, dass Vertrauen nicht rational ist – es ist aber auch nicht unbegründet. Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche, die vielfach Erfahrungen der Vertrauensenttäuschung und des -bruchs gemacht zu haben scheinen, scheitern in ihren Vertrauensbeziehungen wohl genau an diesem Punkt. Aus grundlosem Vertrauen, das enttäuscht wurde, wollen sie ein Vertrauen werden lassen, dessen Gründe kontrolliert oder bewiesen werden können, um weitere Brüche zu verhindern. So verständlich die subjektive Bedeutsamkeit einer solchen Offenlegung von Gründen auch sein mag, so sehr kann dies das Entstehen vertrauensvoller Beziehungen verhindern. Zumindest aber belastet es bestehende Vertrauensbeziehungen erheblich, wenn die erziehende Person sich immer wieder als vertrauenswürdig nicht nur erweisen, sondern beweisen soll, noch bevor das Gut des Vertrauens zum Gegenstand einer gemeinsamen Praxis geworden ist.

Aus der Vertrauensforschung mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen (Müller, 2017; Birk, Mohrmann & Müller, 2019) zeigt sich: für das erzieherische Verhältnis gilt es, die heimlichen Curricula im Sinne pädagogischer Selbstverständnisse kritisch auf den Prüfstand stellen. Vertrauen ist nicht unbedingt die Basis pädagogischer Beziehungen. Gelebte, transparent gemachte Verlässlichkeit (Langer & Müller, 2019) kann Herausforderung genug sein bzw. genau das Richtige. Insbesondere aber gilt es, die eigenen Verletzbarkeiten und Erwartungen zu reflektieren, die verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen in der erzieherischen Praxis zugemutet werden.

5 Schluss und Ausblick

Macht, Moralität und Vertrauen sind, nicht nur im erzieherischen Dialog, eng miteinander verbunden. Es gilt sie bewusst und kritisch zu reflektieren. Der verantwortungsvolle Umgang mit dem (auf der Grundlage des Bedürfnisses nach Anerkennung) entgegenbetrachten Vertrauen repräsentiert eine moralische Dimension für (professionelles) erzieherisches Handeln und Bewusstsein; Subtilitäten der mit diesem Vertrauen verbundenen (instrumentellen, autoritativen) Macht bedürften der Reflexion. Zugleich entsteht aus der Angst, versteckte und negativ wirkende Machtmechanismen zutage zu fördern, Moral mit Moralisierung zu verwechseln und scheinbar Selbstverständliches – wie Vertrauen in pädagogischen Beziehungen – zu erfragen und zu hinterfragen, eine Gefahr, Dialoge des Erziehungsgeschehens zu verkürzen und einzuschränken. Umso mehr gilt es, diesen bedeutsamen Aspekten in Disziplin und Profession Raum zu verschaffen.

Die hier skizzierten Aspekte des Erzieherischen eröffnen zugleich die Möglichkeit weiterführender Erörterungen innerhalb des Faches und stellen Bezüge zu den Nachbardisziplinen her. So betont z.B. die Entwicklungsforschung im Sinne der „Wurzeln der Moralität“ (Emde, 2016, S. 241) die Relevanz der Emotionsregulation, wie bereits für die Bindungsentwick-

lung, so auch für die frühkindliche Entwicklung des moralischen Systems. Letzteres schließt die Funktionen der Reziprozität, der Empathie und der Internalisierung von Werten und Normen ein (Emde, 2016, S. 238f.). Besonders anschlussfähig erweist sich dabei für erzieherisches Handeln das Konzept des Mentalisierens, mit dem nach Althoff (2017) Spiralen von Macht und Ohnmacht im professionellen Handeln entgegengewirkt werden kann (Dlugosch, 2018). Das Konzept des epistemischen Vertrauens (Fonagy & Allison, 2014) schließlich vermag eine Verbindung zwischen dem einführenden Erziehen, dem Lernen über sich und andere, dem Lernen über die Welt und dem Navigieren in der sozialen Welt herzustellen (Nolte, 2018), auch als volitionale Basis für die Umsetzung ethischer Leitlinien sozialen Handelns. Es würde sich sicher lohnen, dies zukünftig differenzierter zu untersuchen.

Alle hier diskutierten Bezüge weisen übereinstimmend darauf hin, dass es darum geht, „ein weites wie empfindsames Verständnis pädagogischer Professionalität zu entwickeln, in dem eine Kultur der Selbstreflexion und des offenen Austauschs selbstverständlich sind, die nicht an den Zwischenlagen, Brechungen und Verwicklungen menschlicher ‚Inter-Subjektivität‘ verstummt, sondern zu benennen lernt“ (Ricken, 2012, S. 114). Auf diesem Wege würde, im erzieherischen Bezug, das Gewinnen von vertiefter Lebenserfahrung und Sicherheit des Urteilens und Handelns ermöglicht, bei Offenlegung der Realität von Macht- und Ohnmachtsstrukturen und gemeinsamer Entwicklung einer Vertrauensbasis im Diskurs.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2004). *Kinder brauchen Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Althoff, M.-L. (2017). *Macht und Ohnmacht mentalisieren. Konstruktive und destruktive Machtausübung in der Psychotherapie*. Heidelberg: Springer.
- Aschhoff-Hartmann, S. (2019). *Das moralische Urteil von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensstörungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Benner, D. (2012). *Allgemeine Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Birk, A.-T., Mohrmann, S. & Müller, T. (2019). Vertrau mir, Mama! Überprüfung des Urteils von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung zu Vertrauen als Einstellung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70 (11), 572-580.
- Blesenkemper, K. (2015). Dilemmadiskussion. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Band I: Didaktik und Methodik* (S. 178-187). Paderborn: Schöningh.
- Cohn, R. C. (1975). *Von der Psychoanalyse zur Themenzentrierten Interaktion*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dalferth, I. & Peng-Keller, S. (2012). Kommunikation des Vertrauens verstehen – hermeneutische Annäherung. In I. Dalferth & S. Peng-Keller (Hrsg.), *Kommunikation des Vertrauens* (S. 10-32). Leipzig: Evangelische Verlagsanstalt.
- Dlugosch, A. (2009). Professionelles Handeln im Kontext von Verhaltensstörungen zwischen ethischer Begründbarkeit und Berufsmoral? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 78 (2), 103-113.
- Dlugosch, A. (2018). Macht und Ohnmacht. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 145-157). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Emde, R.N. (2016). Bindung, frühe Moralentwicklung und wechselseitige Regulationsprozesse. In K.-H. Brisch (Hrsg.), *Bindung und frühe Störungen der Entwicklung* (3. Aufl., S. 237-255). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fellmann, F. (2000). *Die Angst des Ethiklehrers vor der Klasse. Ist Moral lehrbar?* Stuttgart: Reclam.
- Fonagy, P. & Allison, E. (2014). The role of mentalizing and epistemic trust in the therapeutic relationship. *Psychotherapy*, 51 (3), 372.
- Foucault, M. (2005). *Schriften in 4 Bänden*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp Verlag.
- Habermas, J. (2015). Diskursethik. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Band II: Disziplinen und Themen* (S. 74-79). Paderborn: utb.
- Hartmann, M. (2011). *Die Praxis des Vertrauens*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Higgins, A. (1987). Moralische Erziehung in der Gerechte-Gemeinschaft-Schule. Über schulpraktische Erfahrungen in den USA. In G. Lind & J. Raschert (Hrsg.), *Moralische Urteilsfähigkeit* (S. 54-72). Weinheim: Beltz.
- Higgins, A. (1989). Das Erziehungsprogramm der Gerechten Gemeinschaft: Die Entwicklung moralischer Sensibilität als Ausdruck von Gerechtigkeit und Fürsorge. In G. Lind & G. Pollitt-Gerlach (Hrsg.), *Moral in „unmoralischer“ Zeit* (S. 101-127). Heidelberg: Asanger.

- Hillenbrand, C. (2018). Evidenzbasierte Praxis im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 178-224). Stuttgart: Kohlhammer.
- Honneth, A. (1990). Integrität und Missachtung. Grundmotive einer Moral der Anerkennung. *Merkur* 44, 1043-1054.
- Honneth, A. (1997). Anerkennung und moralische Verpflichtung. *Zeitschrift für Philosophische Forschung*, 51, 25-41.
- Honneth, A. (2003). *Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Hurna, M. (2017). *Was ist, was kann, was will Moral?* Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Kleber, E.W. & Stein, R. (2001). *Lernkultur am Ausgang der Moderne*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kohlberg, L. (1995). *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Verlag.
- Kuhmerker, L., Gielen, U. & Hayes, R. L. (1996). *Lawrence Kohlberg. Seine Bedeutung für die pädagogische und psychologische Praxis*. München: Kindt.
- Langer, J. & Müller, T. (2019). Verlässlichkeit – ein handlungsleitendes Prinzip für die Schülerschaft mit emotional-sozialem Förderbedarf. Einsichten aus bindungs- und vertrauenstheoretischer Sicht. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64 (4), 392-403.
- Lind, G. (2015). *Moral ist lehrbar. Wie man moralisch-demokratische Kompetenz fördern und damit Gewalt, Betrug und Macht mindern kann*. Berlin: Logos.
- Müller, T. (2017). „Ich kann niemandem mehr vertrauen!“ Konzepte von Vertrauen und ihre Relevanz für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Müller, T. (2019). Akzeptierte Verletzbarkeit? Zum Verhältnis von Vulnerabilität und Vertrauen im Kontext verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 88 (4), 291-303.
- Nida-Rümelin, J. (2015). Metaethik: Moral, Wissenschaft und Wahrheit. In J. Nida-Rümelin, I. Spiegel & M. Tiedemann (Hrsg.), *Handbuch Philosophie und Ethik. Band II: Disziplinen und Themen* (S. 85-93). Paderborn: utb.
- Nolte, T. (2018). Epistemisches Vertrauen und Lernen. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 157-172). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Nußbeck, S. (2007). Evidenzbasierte Praxis – ein Konzept für sonderpädagogisches Handeln? *Sonderpädagogik*, 37, 145-154.
- Patry, J.-L., Weinberger, A. & Weyringer, S. (2010). Innere Rahmenbedingungen von Unterricht. In Zierer, K. (Hrsg.), *Schulische Werteerziehung* (S. 178-194). Baltmannsweiler: Schneider.
- Pohlmann, F. (2005). Heinrich Popitz – Konturen seines Denkens und Werks. *Berliner Journal für Soziologie*, H.1, 5-24. Berlin: Springer.
- Popitz, H. (1992). *Phänomene der Macht*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Ricken, N. (2012). Macht, Gewalt und Sexualität in pädagogischen Beziehungen. Versuch einer systematischen Reflexion. In W. Thole et al. (Hrsg.), *Sexualisierte Gewalt, Macht und Pädagogik* (S. 103-117). Opladen: Barbara Budrich.
- Ricken, N. & Balzer, N. (2012) (Hrsg.). *Judith Butler. Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rörtgers, K. (2010). Macht. In Ch. Bermes & U. Dierse (Hrsg.), *Schlüsselbegriffe der Philosophie des 20. Jahrhunderts* (S. 221-233). Hamburg: Felix Meiner.
- Speck, O. (1991). *Chaos und Autonomie in der Erziehung*. München: Reinhardt.
- Speck, O. (1996). *Erziehung und Achtung vor dem Anderen*. München: Reinhardt.
- Standop, J. (2005). *Werteerziehung. Einführung in die wichtigsten Konzepte der Werteerziehung*. Weinheim: Beltz.
- Standop, J. (2010). Innere Rahmenbedingungen von Unterricht. In K. Zierer (Hrsg.), *Schulische Werteerziehung* (S. 138-146). Baltmannsweiler: Schneider.
- Stein, M. (2010). Äußere Rahmenbedingungen von Unterricht. In K. Zierer (Hrsg.), *Schulische Werteerziehung* (S. 128-137). Baltmannsweiler: Schneider.
- Stein, R. (2018). Erziehung und Fragen der Moralität. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensauffälligkeiten* (S. 35-59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tormin, F. (2019). *Macht und Pädagogik in der rechtlichen Betreuung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Volkers, A. (2008). *Wissen und Bildung bei Foucault. Aufklärung zwischen Wissenschaft und ethisch-ästhetischen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS.
- Weber, Max (1976). *Wirtschaft und Gesellschaft*. 5. Auflage. Tübingen: Mohr.
- Welz, C. (2010). *Vertrauen und Versuchung*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Wolf, K. (2010). Machtstrukturen in der Heimerziehung. *Neue Praxis*, 6, 539-557.
- Zierer, K. (Hrsg.) (2010). *Schulische Werteerziehung*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Zierer, K. (2013). *Können Kinder Moral lernen? Studien zur Werte- und Moralerziehung* (3. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.

IV Tagungsbeiträge und weitere Fachbeiträge

**Macht – ein Thema in der Lehrkräftefortbildung zum
Förderschwerpunkt esE vor dem Hintergrund
inkluisiver Beschulung und Unterrichtung?**

Andrea Bethge und Andreas Jantowski

Abstract

Der Beitrag beruht auf der These, dass ein Empfinden von Machtlosigkeit beim Umgang mit als schwierig erlebten Schülerinnen und Schülern, aber auch mit Kolleginnen und Kollegen, Lehrkräfte Fortbildungen zum Themenfeld „Schwieriges Verhalten“ aufsuchen lässt. Unter Rückgriff auf die Konzeption und die Umsetzung eines Basiskurses „Reduzieren von Verhaltensstörungen – Aufbau erwünschten Verhaltens“ (Basiskurs esE) aus dem Qualifizierungskonzept „Inklusive Bildung“ des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanelwicklung und Medien (ThILLM, 2015) wird anhand ausgewählter Fallvignetten aufgezeigt, wie es gelingen kann, die diffuse und komplexe Gefühlslage der Sich-Fortbildenden aufzugreifen und so zu reflektieren, dass sich für sie neue Handlungsoptionen eröffnen und sich infolgedessen Entwicklungschancen für die Heranwachsenden auftun.

Keywords

Machtlosigkeit, Kompetenz, Lehrkräftefortbildung, schwieriges Verhalten

1 Einleitung und Problemaufriss

Macht wird in unterschiedlichen Theoriezusammenhängen unterschiedlich definiert. Zugleich scheint nahezu jeder eine Vorstellung darüber zu haben, was Macht ist oder zu sein scheint, ohne dies explizit beschreiben zu können. Ausgehend von der Definition Max Webers (1922, S. 28): „*Macht bedeutet jede Chance, innerhalb einer sozialen Beziehung den eigenen Willen auch gegen Widerstreben durchzusetzen, gleichviel worauf diese Chance beruht*“, werden in den Fortbildungsveranstaltungen und in diesem Beitrag zwei unterschiedliche – ein eher personbezogener und ein nicht personbezogener Blickwinkel auf Macht thematisiert. So umfasst Macht als personenbezogene Kategorie das Vermögen und die Bereitschaft zur Handlung. Sie beschreibt eine *Kompetenz* und damit *das Wissen, die Fähigkeit und die Fertigkeit* (Ressource), eine Situation beherrschen zu wollen und zu können. Foucault (1994) hingegen betrachtet Macht als manifestierte, nicht an konkrete Personen gebundene *Strategien*, die sich bspw. in der Einhaltung und Berufung auf Vorschriften widerspiegeln und potentiell jeden gleichermaßen zum Herrschenden und zum Beherrschten werden lassen. Exemplarisch seien die „Organisation von Entwicklungen“, „Die hierarchische Überwachung“ sowie „Die normierende Sanktion“ (Foucault, 1994, S. 5) genannt, da diese Strategien aus Sicht der Autoren für den schulischen Kontext besonders bedeutsam sind. Beide Ausdrucksformen von Macht – Kompetenz und Strategien – charakterisieren die Institution und spiegeln sich in deren Beziehungsmustern wider (Mehan, 1979). Dabei sollten sie so ineinander wirken, dass für alle Schülerinnen und Schüler umfassende Lerngelegenheiten gesichert werden.

Holzkamp (1995) nutzt die von Foucault formulierten, machtsichernden Strategien als Instrumente für die Analyse der schulischen, insbesondere der unterrichtlichen Kommunikation und arbeitet die schulischen Entsprechungen heraus, wie bspw. *Versetzungsentscheidungen, Differenzierung, Sonderpädagogischer Förderbedarf, Aufsichtspflicht, Bewertung, Ordnungsmaßnahmen* (Holzkamp, 1995). Im Kontext zunehmender Vielfalt und Heterogenität entsteht jedoch der Eindruck, dass zumindest einige dieser Strategien ihren Zweck nicht mehr erfüllen. So wird von Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern im Rahmen der Erwartungsabfragen an die je konkrete Fortbildung des ThILLM zu den Themen „Verhaltensschwierigkeiten“ und „Inklusionsorientierte Unterrichtsgestaltung“ gegenwärtig wiederholt thematisiert, dass die Forderung nach Differenzierung und Individualisierung unter den sich stetig verändernden Rahmenbedingungen mitunter als kaum zu bewältigende Herausforderung empfunden wird. Es scheint, als würden die Strategien tendenziell eher ein Gefühl von Machtlosigkeit hervorbringen statt machtvollen Handelns, das zu Selbstwirksamkeits- und Kompetenzerleben führt. Ähnliche Wirkungen auf das Erleben scheint die Zuschreibung von sonderpädagogischem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung zu haben – so zumindest ließen sich die Fallschilderungen von Lehrkräften aller Schularten in den zentralen und schulinternen Fortbildungen des ThILLM zum Umgang mit schwierigem Verhalten sowie die hohe Nachfrage nach einer weiteren, 3. Auflage des Basiskurses eE interpretieren. Folgt man Foucault – so ließe sich diese Zuschreibung als machtsichernde Strategie (und damit als strukturelles Problem) deuten, das tendenziell bei allen Beteiligten gleichermaßen Macht- und Ohnmachtserleben hervorzubringen vermag – zwar hat man eine Erklärung für die Schwierigkeiten gefunden, jedoch impliziert genau diese Erklärung längerfristig das Gefühl professionellen Unvermögens oder Ungenügens auf Seiten der Lehrkräfte.

Die These, dass dieses Erleben des Ungenügens, des Nicht-Mächtig-Seins und damit einhergehende Gefühle wie Angst oder Ärger beim Umgang mit als schwierig erlebten Schülerin-

nen und Schülern, aber auch Kolleginnen und Kollegen, die Lehrkräfte Fortbildungen zum Themenfeld (*Schwieriges*) Verhalten – *Emotionale und Soziale Entwicklung* aufsuchen lässt, wird durch die Nennungen negativer Assoziationen zu diesem Themenfeld wie bspw. Angst, Ohnmacht, Unsicherheit (vgl. Tabelle 1) ebenso gestützt wie durch die explizit formulierten Erwartungen von Lehrkräften an eine Fortbildung zu dieser Thematik wie bspw. „wir haben schon alles versucht, aber...“ oder – allerdings seltener: „Ich habe Disziplinprobleme und ich hoffe auf Hilfe“. Sobald die Lehrkräfte dann ihre Schwierigkeiten mit ihren Schülerinnen oder Schülern thematisieren oder über die Herausforderung, eine gute, entwicklungsfördernde Beziehung zu ihnen zu gestalten, sprechen, verstärkt sich abermals der Eindruck, dass diese Erlebnisse sie in ihrer professionellen Selbstwahrnehmung zu bedrohen scheinen. Fast immer werden Tipps gewünscht, um die Situation und die Schülerinnen und Schüler – möglichst schnell – wieder kontrollieren und so Selbstwirksamkeit erleben zu können. Mitunter versteckt sich hinter der so formulierten Erwartung jedoch auch der Wunsch nach Bestätigung dafür, dass dieser Fall auch von anderen Professionellen als hoffnungslos angesehen wird. Die so entstehende Situation lässt sich sowohl für den Dozierenden als auch für die Teilnehmenden als tendenziell nicht auflösbar bzw. als Double-bind (Bateson, 1985; Watzlawick et al., 2011; Palmowski, 1998) beschreiben, denn – nahezu egal, ob Tipps gegeben werden oder nicht und welche Lösungen durch diese Tipps favorisiert werden – sie führen eher nicht dazu, dass die Fragenden sich wieder als kompetent, machtvoll und professionell handeln könnend erleben. Der Dozierende seinerseits steckt in dem Dilemma, dass er seine Kompetenz durch einen akzeptierten Tipp unter Beweis stellen soll und zugleich genau dadurch Gefahr läuft, wenig kompetent und wenig empathisch zu erscheinen, denn er kann niemals alle Eckdaten des Falls, eingeschlossen die Besonderheiten der handelnden Personen und ihre Beziehungen zueinander, kennen. Die Fortbildungssituation selbst birgt damit die Gefahr, das Empfinden von Macht- und Einflusslosigkeit insbesondere für den Fragenden zu reproduzieren und zu aktualisieren – ganz besonders dann, wenn es dem Dozierenden gelingt, in kürzester Zeit einen akzeptierten Tipp zu formulieren. Das Erleben des Nicht-Mächtig-Seins wiederholt sich.

2 Der Basiskurs „Reduzieren von Verhaltensstörungen – Aufbau erwünschter Verhaltensweisen“ (Basiskurs esE)

Vom ThILLM wurden mit den Basiskursen des Qualifizierungskonzeptes „Inklusive Bildung“ Qualifizierungsangebote konzipiert, die die beschriebenen Dilemmata anerkennen (ThILLM, 2015a; 2015b; 2015c). Sie sollen Lehrkräften systematisch echte Lernsituationen und die Erarbeitung professioneller Lösungen ermöglichen, so dass sie sich selbst wieder als machtvoll professionell handelnd erleben können. Exemplarisch sei dies unter Rückgriff auf die Konzeption und Umsetzung des ersten Basiskurses esE (ThILLM, 2015c) dargestellt. Durchgeführt wurde er von April 2017 bis Mai 2019. Inzwischen befinden sich die 2. und die 3. Auflage in der Umsetzung bzw. Vorbereitung. Die dokumentierten spontanen Äußerungen und Fragen im Kursverlauf sowie die Ergebnisse der summativen Evaluation in Form eines Fragebogens mit offenen, halboffenen und geschlossenen Fragen (Likert-Skala) legen nahe, dass es in diesem Kurs gelungen ist und folglich prinzipiell gelingen kann, Themen, die das professionelle Selbstverständnis berühren, so aufzugreifen, dass die Teilnehmenden sich wieder als machtvoll handelnd erleben können. So wurde der Kurs von den Absolventinnen und Absolventen wie folgt beschrieben:

Tab. 1: Aussagen der Teilnehmenden

Wenn ich den Basiskurs rückblickend mit drei Worten beschreiben sollte...
Austausch (offener) – Auffrischung – Erneuerung
bereichernd – ausgewogen (Theorie/Praxis)
fundiert – informativ – ideenreich
gewinnbringend – praktikierbar – bildend
hochinteressant – facettenreich – hilfreich
interessant – informativ
interessant – informativ – angenehm
interessant – praxisnah – fachlich
lehrreich – informativ – hat mich in meiner Entw. weitergebracht
notwendig – gewinnbringend – fortsetzungswürdig
praxisorientierter – selbstwirksamer – Austausch – Dankeschön!
umfangreich – informativ – nachhaltig

Aus den Antworten auf die geschlossenen Fragen seien drei ausgewählt, die sich unmittelbar auf das professionelle Handeln der Lehrkräfte beziehen: Der Aussage: „Mein Unterricht hat durch die Teilnahme am Kurs an Qualität gewonnen“ stimmten 46,2% der Befragten (N=13) vollkommen; 46,2 % überwiegend zu. Auch stimmten 46,2% der Befragten der Aussage „Ich gehe souveräner mit konfliktbehafteten Situationen um“ vollkommen, 46,2% überwiegend zu. 69,2% der Befragten stimmten auch der Aussage „Ich probiere neue Ideen/Handlungen aus“ vollkommen zu. Zudem gaben alle Befragten an, dass sie den Kurs weiterempfehlen würden. Sie führten u.a. als Gründe an: „Nachdenken über persönliche Handlungen“; „Veränderung des eigenen Blickwinkels“; „Der Kurs [...], mich angeregt, meine eigene Arbeit stärker zu reflektieren und mein Interesse geweckt an der Vertiefung vieler Themen“.

Ausgehend von der Konzeption des Basiskurses esE sei anhand ausgewählter Aspekte der Umsetzung der 1. Auflage aufgezeigt, *wie* die diffuse und komplexe Gefühlslage der Sich-Fortbildenden aufgegriffen und reflektiert wird, sodass für sie neue oder erweiterte Handlungsoptionen und infolgedessen Entwicklungschancen für die Heranwachsenden sichtbar werden.

2.1 Theoretische Grundlage

Theoretische Grundlage für alle Basiskurse des Qualifizierungskonzeptes „Inklusive Bildung“ (ThILLM, 2015a; b) bildet die Subjektwissenschaftliche Lerntheorie (Holzkamp, 1995). Deren zentrale Aussagen lassen sich wie folgt zusammenfassen: Jeder Mensch hat Gründe, zu handeln oder auch nicht zu handeln, neue Handlungs- oder Verhaltensweisen auszuprobieren, also zu lernen oder die bisherigen Handlungen und Verhaltensweisen beizubehalten, also nicht zu lernen. Dabei sind Gründe je seine Gründe, die vom Außenstandpunkt bzw. aus der Außenperspektive nicht ohne weiteres nachvollziehbar sein müssen. Sie widerspiegeln seine Lebensinteressen ebenso wie die von ihm identifizierten Handlungsoptionen und Beschränkungen. Expansives, motiviertes Lernen beginnt dabei stets mit der Analyse eines komplexen Gefühlszustandes des Ungenügens und der daraus resultierenden Erkenntnis, dass es mehr zu wissen oder zu können gibt als ich bereits weiß oder kann. Es endet, wenn ich als Lernender mit der Qualität der von mir erworbenen Kompetenz zufrieden bin. In interper-

sonalen Konstellationen, wie dies bspw. in der Fortbildung der Fall ist, sollten Dozierende sich als Gegenüber, nicht als Belehrende verstehen, die den Teilnehmenden als kompetente Dialogpartner zur Verfügung stehen (Holzkamp, 1995). Ergänzend wird auf die Theorie der Emotionen von Osterkamp (1999) Bezug genommen. Sie versteht Gefühle „selbst als eine Form der Erkenntnis – über die Notwendigkeit des Aktivwerdens“ (Osterkamp, 1999, S. 6). „[Gefühle] ‚verkörpern‘ die subjektive Bedeutung/Bewertung der konkreten Realität“ (Osterkamp, 1999, S. 6) in ihrer Gesamtheit und provozieren infolgedessen undifferenzierte Reaktionen wie bspw. Flucht oder Angriff. Um zu erkennen, welcher konkrete Auslöser dieses Gefühl hervorgerufen hat, muss die Situation vom Betroffenen selbst kognitiv analysiert werden. Über eine theoretisch fundierte Vermittlung von Inhalten hinaus orientiert sich die methodische Gestaltung der Basiskurse am Forschungsverständnis der Subjektwissenschaft (Holzkamp, 1985). Die von den Teilnehmenden und Dozierenden in die einzelnen Sitzungen eingebrachten Fälle, Beobachtungen, Dokumente und Dokumentationen werden zu Untersuchungsgegenständen, deren Analyse sich als „gemeinsame Praxis des Forschers und der Betroffenen“ (Holzkamp, 1985, S. 562) vollzieht. Für die konkrete Ausgestaltung dieser gemeinsamen Forschungspraxis werden die Methoden der Aktionsforschung (Altrichter, Posch & Spann, 2018; Posch & Zehetmeier, 2010; Stangl, 2020) genutzt; das Vorgehen bei der gemeinsamen Analyse der Fallvignetten orientiert sich an den Methoden der rekonstruktiven Sozialforschung (Bohnsack, 2014).

2.2 Kurskonzeption

Die Erkenntnisse aus der Wirksamkeitsforschung berücksichtigend (Lipowski, 2017) umfasst der Basiskurs esE 150 Fortbildungsstunden, die sich in elf Module gliedern und über ca. zwei Jahre verteilen. Auf diese Weise besteht in den Zeiträumen zwischen den Modulen die Möglichkeit, ganz gezielt neue Handlungen auszuprobieren, anders zu kommunizieren, eigene Handlungsmuster zu überdenken, Beobachtungen und Erkenntnisse zu dokumentieren etc.

Angestrebt wird eine stabile Gruppe mit ca. 20 Teilnehmenden, wobei i.d.R. der Start mit bis zu 25 Personen erfolgt, da Abbrüche aus unterschiedlichen Gründen einzukalkulieren sind.

Jeder Kurs wird von zwei Dozierenden verantwortet, die alle Themenfelder abdecken. Auf diese Weise entsteht auch innerhalb des Kurses eine verlässliche Beziehung zwischen Teilnehmenden und Dozierenden, die sich aus Sicht der Autoren vertrauensfördernd auswirkt und dazu beiträgt, dass im Kursverlauf als schwierig empfundene Themen ebenso zur Sprache kommen wie die je eigenen Lernfortschritte.

Ein weiterer, nicht nur von den Autoren als lernförderlich angesehener Aspekt der Kursorganisation ist die *Heterogenität der Gruppe*. Dies scheinen auch die Absolventinnen und Absolventen als hilfreich für den je eigenen Kompetenzzuwachs angesehen zu haben, denn 100% von ihnen stimmten der Aussage „Der Austausch in der schulartübergreifenden Gruppe war bereichernd und impulsgebend“ überwiegend oder vollkommen zu.

Während der gesamten Kurslaufzeit bleibt es die immer wieder neu zu treffende *Entscheidung der Teilnehmenden*, in welcher Tiefe und in welchem Umfang sie sich mit den einzelnen Fortbildungsinhalten auseinandersetzen. So wird es ihnen möglich, eigene, zu ihnen als Person und zu ihrem Kontext passende inhaltliche Schwerpunkte zu setzen und sich bereits in der Fortbildung wieder als machtvoll handeln könnend zu erleben. Wie bedeutsam die grundsätzliche Entscheidungsmöglichkeit für die Teilnehmenden teilweise gewesen zu sein scheint und wie positiv sie bewertet wurde, illustriert die exemplarisch ausgewählte Begründung, wa-

rum kein Zertifikat erworben wurde: „Ich hatte die Wahl, mich für oder gegen ein Zertifikat zu entscheiden und ich habe von dieser Wahl Gebrauch gemacht. Ich habe mich gegen das Zertifikat entschieden.“

3 Ausgewählte Aspekte der Umsetzung

3.1 Blickwinkel verändern

Zu Beginn des Kurses werden die Teilnehmenden eingeladen, jeweils eine negative und eine positive Assoziation zum Thema *Schwieriges Verhalten* zu notieren. Bereits an dieser Stelle wird ein veränderter Blickwinkel auf die erlebten Situationen und Gefühlszustände und das damit verbundene Erleben von Machtlosigkeit hin zum Erleben von Mächtigkeit angebahnt bzw. vorbereitet, da der Fokus auch auf die als positiv wahrgenommene Seite gelenkt wird (vgl. Tabelle 2):

Tab. 2: Assoziationen von Fortbildungsteilnehmenden zum Thema Verhaltensschwierigkeiten

Was ist <i>gut</i> an der Thematik Verhaltensauffälligkeiten?	Was ist <i>schlecht</i> an der Thematik Verhaltensauffälligkeiten?
Intensive Kontakte (2); Kreativität (4) eigene Kompetenz zeigen können (3); Teamarbeit/ Zusammenarbeit (5); Konzeptentwicklung (2) oft Indikator für Schülerzentrierung und Individualisierung, Engagement und Vernetzung; (3) gute Ideen und Beispiele; Dankbarkeit (3); neue Wege; keine Langeweile, fordert Zuwendung des Lehrers (Beziehungsebene) (2) Unterricht muss immer neu reflektiert und verändert und die Professionalität weiter entwickelt werden → ist oft für viele (alle?) Schüler gut	Unsicherheit (2); Angst (2); anstrengend (4) und Kräfte zehrend; Gewalteskalation (2); stressig und nervtötend; Ablehnung; Überdruß; Ohnmacht (3); Stress (2); (psychische) Belastung (2); Erschöpfung; Resignation; viele (Gesprächs-) Termine, lenkt die ganze Aufmerksamkeit, Unterrichtsstörung für alle Schüler (2)

3.2 Nicht Explizit-Machen

Die Gefühls- und Erlebenszustände, die die Lehrkräfte vermutlich Fortbildungen zum Themenfeld schwieriges Verhalten/Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung aufsuchen lassen, sowie die Bedürfnisse, die sich hinter diesen Gefühlen verbergen, müssen vom Dozierenden respektiert werden, wenn die Fortbildung für die Lehrkräfte hilf- und erfolgreich sein soll. Geachtet und respektiert werden meint vom subjektwissenschaftlichen Standpunkt aus, dass die Entscheidung, ob und wenn ja, wann und in welcher Form das Erleben oder/und die Gefühle thematisiert werden, die alleinige Entscheidung jedes einzelnen Teilnehmenden bleibt. Dies widerspiegelt sich in der Fortbildungsgestaltung, indem die Teilnehmenden zunächst nicht ermutigt werden, die eigene Angst und das eigene Ohnmachtserleben explizit zu thematisieren, da die Gefahr, in nur schwer auflösbare Double-bind-Situationen zu geraten (s.o.), als sehr hoch empfunden wird. Vielmehr werden die Teilnehmenden aufgefordert, dargebotene Ideen mit ihren eigenen Erfahrungen abzugleichen, sich also an Situationen zu erinnern, die den beschriebenen ähneln ohne diese selbst zu thematisieren. Abgerundet wird dies durch die Möglichkeit für konkrete Nachfragen nach jeder Fallanalyse. Erst im späteren Kursverlauf, wenn ein Minimum an gegenseitigem Vertrauen bei allen etabliert ist, ist das Einbringen eigener Fallbeispiele ausdrücklich erwünscht.

3.3 Arbeit mit Fallvignetten

Das Vorgehen bei der Analyse soll an exemplarisch ausgewählten Fallvignetten illustriert werden. Es wird aufgezeigt, wie die konkrete Umsetzung in der Fortbildung erfolgt. Analog dem Vorgehen im Basiskurs wird zuerst die Beobachtung beschrieben. Anschließend wird die gemeinsame Erarbeitung der verschiedenen Facetten des Erlebens von Macht und Machtlosigkeit der verschiedenen Beteiligten dargestellt

a) Fallvignette: Differenzierung 1

Nachdem die Lehrperson die Aufgabe für die Klasse im frontalen Setting erklärt hat, geht sie zu S. an den Platz und reicht ihm ein Arbeitsblatt mit den Worten: „Diesmal habe ich es wirklich so einfach gemacht, das musst du jetzt aber wirklich können.“ Der Junge schaut erst auf das Blatt, dann sucht er verzweifelt den Blick der Lehrkraft, die sich bereits einem anderen Schüler zugewandt hat. Wenige Augenblicke später liegt das Blatt zerrissen am Boden und S. *stört*.

Situationen wie diese lassen sich hinsichtlich ihres Erlebens von Macht und Ohnmacht sehr gut ausführlich und detailliert in der Fortbildung analysieren, zumal in dieser Fallvignette durchschimmert, wie die Grenzen zwischen Persönlichem und Professionellem verschwimmen können. Exemplarisch sei eine Analyse, wie sie in der Fortbildung *gemeinsam* mit den Teilnehmerinnen und Teilnehmern erfolgt, angefügt:

Analyse:

Die beschriebene Situation wird in Anlehnung an das rekonstruktive Vorgehen in *für alle Sich-Fortbildenden noch erkennbare und nachvollziehbare* kleinsten Sinneinheiten zerlegt und jede Einheit gemeinsam analysiert:

Tab. 3: Beispielsituation

		Interpretationen & Mutmaßungen über das Erleben (gemeinsam generiert); (Auswahl)
1	Nachdem die Lehrperson die Aufgabe für die Klasse im frontalen Setting erklärt hat, geht sie zu S.	Besondern von S. (es gibt ihn und die Klasse); Versuch einer angemessenen Differenzierung;/ Realität (Wie soll die Lehrkraft das sonst machen?)
2	und reicht ihm ein Arbeitsblatt mit den Worten:	Besondere Aufgabe; Persönliche Zuwendung? Beschämung von S.? Zeigen der eigenen professionellen Kompetenz?
3	„Diesmal habe ich es wirklich so einfach gemacht, das musst du jetzt wirklich können.“	Stolz, Professionalität auf Seiten der Lehrkraft, dass sie es geschafft hat, das Thema soweit „herunterzubrechen“ (wie Lehrkräfte zu sagen pflegen); vielleicht hat die Lehrkraft sogar den gesamten Abend daran gearbeitet; persönliches Beziehungsangebot?
4	S. schaut erst auf das Blatt, dann sucht er verzweifelt den Blick der Lehrkraft	S. kann die Aufgabe nicht lösen und traut sich nicht zu fragen; S. denkt gar nicht über die Aufgabe nach, da er sich schon als „dumm“ eingestuft sieht; S. weiß nicht weiter, will aber die Lehrkraft nicht enttäuschen; Suche nach persönlichem Kontakt?

		Interpretationen & Mutmaßungen über das Erleben (gemeinsam generiert); (Auswahl)
5	die sich bereits einem anderen Schüler zugewandt hat.	S. fühlt sich unwichtig o. zurückgesetzt; Lehrkraft ist sich ihrer Sache (noch) sicher
6	Wenige Augenblicke später liegt das Blatt zerrissen am Boden	S. ist verzweifelt; S. will Beachtung; S. ist über- oder unterfordert, kann es aber nicht zugeben; S. fühlt sich unerkannt, da die Aufgabe zu einfach (oder zu schwer) war
	S. stört	Beobachtung der anderen (aller Mitschüler und Mitschülerinnen oder ggf. Hinzukommender Kolleginnen und Kollegen), die von der vorhergehenden Interaktion nichts mitbekommen haben

Anschließend werden die gewonnenen Einsichten und ihre Implikationen zusammengefasst: Die Lehrkraft sucht die Situation durch die persönliche Zuwendung sowie den Verweis auf ihre eigene Kompetenz und ihren persönlichen Einsatz zu beherrschen. Allein dadurch könnte sich S. – in Abhängigkeit von den konkreten Umständen – beschämt fühlen oder von den anderen *als besonders* wahrgenommen werden. Mit dem vermutlich wohlmeinenden Zusatz „das musst du jetzt aber wirklich können“ wird S. tendenziell unter Erwartungsdruck gesetzt, der zusätzlich noch dadurch erhöht sein könnte, dass S. die Lehrperson mag. Die Aufgabe wird von S. offensichtlich nicht als angemessene Herausforderung angesehen und sie scheint ihm folglich kein Kompetenzerleben in Aussicht zu stellen, wobei offen bleibt, ob sie zu schwer oder zu einfach oder die Form der Darstellung nicht entwicklungsangemessen ist. Die verschiedenen Interpretationen wurden in diesem Fall gemeinsam im Dialog erarbeitet. Erfolgt die Erarbeitung der Interpretationen in kleinen Gruppen, werden die so gewonnenen unterschiedlichen Perspektiven anschließend im Plenum besprochen. Die Chance, eine eigene Interpretation der Situation anbieten zu können, erfolgt im Kontext der Sensibilisierung für die je eigene Situation, sodass eine Übertragung auf das eigene Handeln und Erleben unterstützt wird.

Für diese Fallvignette ergab sich folgende, im gemeinsamen Dialog erarbeitete Erkenntnis: Das Bemühen der Lehrkraft, die Situation zu beherrschen, indem sie adressatbezogen differenziert, scheint zu einem Ohnmachtserleben auf beiden Seiten zu führen. Beide sehen sich nicht in der Lage, einen kompetenten Beitrag zur Lösung der Situation zu leisten. Hilfreicher und professionell zugleich könnte ein zumindest teilweiser Machtverzicht sein, indem die Lehrperson S. an der Wahl der Aufgabe beteiligt. Dies kann auf unterschiedliche Arten erfolgen. Eine in diesem Verständnis gemeinsame Entscheidung von Lehrkraft und Schüler für eine Aufgabe beugt einem Ohnmachtserleben auf beiden Seiten vor.

b) Fallvignette: Differenzierung 2

Von einer Kursteilnehmerin wird folgende Beobachtung thematisiert:

Die Lehrkraft weist eine 4. Klasse an: „Wenn ihr fertig seid, legt ihr eure Arbeitsergebnisse in die Mitte, sodass wir sie uns alle anschauen können. (...) Max braucht das natürlich nicht.“ Diese Sequenz wurde von den Teilnehmenden in kleinen Gruppen gemäß der bereits skizzierten Herangehensweise analysiert. Durch die *Zerlegung in für alle Sich-Fortbildenden nachvollziehbare kleinste Sinneinheiten* wird erkennbar, wie sich die Situation für Max, für die Lehrkraft und für die anderen Schülerinnen und Schüler, darstellt. Ohne diese genaue Ana-

lyse bleiben Macht- und Ohnmachtserleben sowie deren Verschiebung subtil und nahezu nicht erkennbar.

c) *Fallvignette Toilettengänge*

Ein Thema, das wiederholt im Fortbildungskontext thematisiert wird, und sehr eindrücklich zeigt, wie subtil, umfassend und facettenreich die – nahezu immer unreflektierte – Ausübung von Macht sein kann, sind die Toilettengänge von Schülerinnen und Schülern während des Unterrichts, aber auch während der Pausen. Es scheint nicht selbstverständlich, dass Schülerinnen und Schüler die Toilette aufsuchen dürfen, wenn ihnen danach ist. Die von den Lehrkräften angeführten Gründe sind vielfältig, verweisen oft auf die Aufsichtspflicht oder betrachten Toilettengänge als Unterrichtsstörung. Mitunter wird auch angeführt, dass die Schülerinnen und Schüler die Toilette aufsuchen, um dem Unterricht fern zu bleiben. Obgleich dieses Thema als äußerst brisant anzusehen ist, kann es im Rahmen der Lehrerfortbildung auch wieder am besten thematisiert werden, indem auf die Bedürfnisse der Teilnehmenden referenziert und die Situation gespiegelt wird: *Würden Sie sich für eine Fortbildung anmelden, in der nur in der Mittagspause die Möglichkeit besteht, die Toilette aufzusuchen? (...) Bitte bedenken Sie dabei, dass Sie jeder Zeit gehen könnten, die Schülerinnen und Schüler aber nicht.* Im imaginären Erleben der eigenen Bedürfnisse wird am klarsten, welche Auswirkungen ein unreflektierter Einsatz von Macht hat. Ebenfalls thematisiert wird in diesem Zusammenhang die Frage nach der Gestaltung einer tragfähigen, verlässlichen und lernförderlichen Beziehung, die ganz selbstverständlich dem je anderen die Wahrnehmung seiner Grundbedürfnisse zugesteht und ihm diese nicht verweigert.

Weitere Beispiele aus dem Fortbildungskontext legen ebenfalls nahe, dass die Machtausübung ihre negative Wirkung deshalb so umfassend entfaltet, weil sie tendenziell unreflektiert bleibt:

- „Was Sie sagen, das ist alles schön & gut, aber die anderen hören das ja und nehmen sich ein Beispiel daran. Ich kann das nicht durchgehen lassen.“
- „Wir haben wirklich alles probiert, der Psychologe sagt auch, dass dem Jungen alles egal ist, dass ihn das alles nicht interessiert. Er will nichts lernen.“

Hilfreich für die Analyse der Situationen ist das Absehen vom konkreten Inhalt und die Betrachtung der reinen Interaktion; notwendig für den Fortbildungserfolg ist aus Sicht der Autoren ein unbedingter *Verzicht auf die Bewertung* der für die Analyse zur Verfügung gestellten Handlung sowie der unterschiedlichen Handlungsmöglichkeiten. Es ist zu betonen, dass alle besprochenen und kreativ entwickelten Handlungsoptionen genau das sind – *Optionen*. Die Teilnehmenden können sie in die eigenen Begründungszusammenhänge und das eigene Handlungsrepertoire gemäß den je eigenen Möglichkeiten übernehmen oder adaptieren – oder auch nicht.

d) *Bewerten von Gefühlen und Gründen*

Das Bewerten von Gefühlen und Gründen eines anderen als berechtigt oder nicht berechtigt, als angemessen oder unangemessen wird auch von den Sich-Fortbildenden als Machtmissbrauch oder zumindest als ein übermäßiger Einsatz von Macht thematisiert. Diese Art des übermäßigen Machtgebrauchs zeigt sich in dem Denkmuster: *Ich entscheide, ob das ein akzeptabler Grund ist, zu spät zu kommen, keine Hausaufgaben zu haben, den Unterricht zu stören etc.* Hier werden Differenzierungen vorgenommen, die wiederum auch bei den Adressaten zu Ohnmachtserleben führen können.

3.4 Macht als Kompetenz

Macht wird in den Basiskursen darüber hinaus als Kompetenz und Ressource thematisiert, die es ermöglicht, wirklich professionell handeln zu können. Damit diese andere, positive Sicht auf Macht von den Lehrkräften akzeptiert werden kann, besteht ein entscheidender Aspekt vor dem Erfahrungshintergrund des Kurses darin, *Macht auch „als Chance, [...] den eigenen Willen [...] durchzusetzen“* (Weber, 1922, S. 28) *im Verständnis Max Webers* anerkennen und sich ihrer infolgedessen auf professionelle Weise bedienen zu können. Mitunter scheuen Lehrkräfte vor dieser Thematik zurück. Hier ist es hilfreich, die Bedeutung des professionellen Gebrauchs von Macht zu verdeutlichen, bspw. um einen anderen schützen oder Unbedrohtheit für alle gewährleisten zu können. Es gilt immer wieder aufs Neue herauszuarbeiten, dass der verantwortliche Gebrauch von Macht eine wichtige Kompetenz von Lehrkräften darstellt. Die fortlaufenden Analysen konkreter Situationen ermöglichen es den Teilnehmenden, ihren Blickwinkel zu verändern, indem sie – so ließe sich sagen – den Zusammenhang zwischen der Bedeutung von Macht für professionelles Handeln und der jeweils konkreten Situation selber herstellen. Diese Kompetenz ermöglicht es auch, im Falle des Eintretens von eigenem Ohnmachtserleben dessen Grund mittels systematischer Analyse der Situation identifizieren zu können. Fortbildung wird in diesem Zusammenhang als Mittel betrachtet, sich bisher unbemerkt gebliebene individuelle personelle und professionelle Ressourcen in Form „habitualisierte[r] wie auch flexible[r] Handlungsmuster und -möglichkeiten“ (Jantowski, 2011, S.163) zu erschließen. Es gilt, die eigenen Ressourcen wirklich kennen zu lernen, sich ihrer bewusst zu werden, sie auszubauen und zu nutzen, um sich als machtvoll handelnd zu erleben. Dies erfolgt insbesondere durch den Wechsel von gemeinsamen Analysephasen sowie eigenverantwortlichen Erprobungs- und wiederum gemeinsamen (Selbst-)Reflexionsphasen bei einem unbedingten Verzicht auf eine Fremdbewertung durch die Dozierenden oder andere Kursteilnehmerinnen oder -teilnehmer.

4 Fazit und Ausblick

Es wurde deutlich, wie viele unterschiedliche Facetten das Thema Macht in der Lehrerfortbildung hat, von denen nicht annähernd alle aufgegriffen werden konnten. Es sind insbesondere die scheinbar alltäglichen, unscheinbaren Situationen, die u.U. auf subtile Weise ein sehr starkes Macht- und Ohnmachtserleben hervorzubringen vermögen, weil es beiläufig und unreflektiert erfolgt. Die Lehrerfortbildung scheint, das haben die Rückmeldungen zum exemplarisch herangezogenen Basiskurs esE gezeigt, durchaus einen Raum bieten zu können, um das Empfinden von Machtlosigkeit und Ohnmachtserleben analysieren zu können. Auch scheint es möglich, Macht als erstrebenswerte Kompetenz zu thematisieren sowie hilfreiche, eigene Antworten auf die Frage nach dem Umgang mit Macht und Verantwortung zu finden und damit Ohnmachtserleben künftig besser vorzubeugen.

Die bisher gewonnenen Erkenntnisse lassen sich in folgender Hypothese zusammenfassen: Es ist möglich, in der Lehrerfortbildung einen *Rahmen* zu *schaffen* und eine respektvolle, bewertungsfreie Kommunikation so zu gestalten, dass Lehrkräfte ihr Erleben von Machtlosigkeit überwinden und eigene, für sie passende Handlungsmöglichkeiten entdecken und in ihr Handlungsrepertoire übernehmen. Voraussetzungen hierfür sind die *bedingungslose Anerkennung der Teilnehmenden als Akademikerinnen und Akademiker*, als *gleichwertige Dialogpartnerinnen und -partner*, die einen je eigenen professionellen Standpunkt begründet vertreten. Notwendig ist ferner ein *umfangreiches Fachwissen auf Seiten der Dozierenden*, um

unterschiedliche Handlungsoptionen aufzeigen und ein hilfreiches Gegenüber im Dialog für eine konkrete Handlungsentscheidung sein zu können. Es gilt ferner sichtbar zu machen, an welcher Stelle in der Handlungsabfolge kleine Unterschiede – beispielsweise ein Blick, eine persönliche Ansprache, ein eingeschobenes Adverb – die Chance auf Erfolg oder Scheitern einer Intervention erhöhen können (s. Beispielanalyse). Dies setzt in gewisser Weise voraus, dass die Dozierenden ihr Wissen und ihre Kompetenzen einschränkungslos zur Verfügung stellen, was mit Fortschreiten des Kurses für sie tendenziell zu einem Machtverlust führen könnte.

Für Themen, die die Selbstwahrnehmung der Teilnehmenden direkt oder indirekt berühren, scheinen verlässliche, heterogene Gruppenstrukturen, die über einen längeren Zeitraum gemeinsam arbeiten, hilfreich, um andere, neue Handlungen zu erproben.

Wichtigstes Ziel innovativer Lehrerfortbildung sollte es sein, Lehrkräfte beim Entdecken ihrer eigenen Ressourcen und dem Ausprobieren von für sie passenden Lösungsmöglichkeiten zu unterstützen, um sie in vermeintlich stressigen Situationen – Abstand nehmend – professionell analysieren zu können. Für einige Absolventinnen dieses und der anderen Basiskurse des Qualifizierungskonzeptes „Inklusive Bildung“ des ThILLM wird es – auf deren ausdrücklichen Wunsch hin – mit Aufbaumodulen weitergehen, die den Blick noch stärker auf die Analysekompetenz, die Erprobung neuer Handlungsweisen und somit auf die Aufstockung der eigenen Ressourcen (Wissen, Einstellung, Umgang mit eigenen Emotionen) richten.

Literatur

- Altrichter, H., Posch, P. & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5. grundlegend überarbeitete Auflage). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Bateson, G. (1985). *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven*. Ulm: Suhrkamp Taschenbuchverlag.
- Bohnsack, R. (2014). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Foucault, M. (1994). *Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp Taschenbuchverlag.
- Holzkamp, K. (1995). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Holzkamp, K. (1985). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt am Main: Campus Verlag.
- Jantowski, A. (2011). Die Belastung von Lehramtsstudierenden unter den Bedingungen eines modularisierten Studiums. *Empirische Pädagogik*, 25 (2), 161-194.
- Lipowski, F. (2017). *Fortbildungen für Lehrkräfte wirksam gestalten – Was sagt die Wissenschaft?* Abgerufen von https://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/Lipowsky_authorized.pdf
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organization in the classroom*. Cambridge, Massachusetts and London: Harvard University Press.
- Osterkamp, U. (1999). Zum Problem der der Gesellschaftlichkeit und Rationalität der Gefühle/Emotionen. *Forum Kritische Psychologie* 40, 3-40. Abgerufen von <https://www.kritische-psychologie.de/1999/zum-problem-der-gesellschaftlichkeit-und-rationalitaet-der-gefuehle-emotionen>
- Palmowski, W. (2007). *Der Anstoß des Steines. Systemische Beratungsstrategien im schulischen Kontext. Ein Einführungs- und Lehrbuch*. Dortmund: Bergmann
- Posch, P. & Zehetmeier, S. (2010). Aktionsforschung in der Erziehungswissenschaft. *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*, 1-45. Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/290123200_Aktionsforschung_in_der_Erziehungswissenschaft
- Stangl, W. (2020). Stichwort: Aktionsforschung. *Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik*. Abgerufen von <https://lexikon.stangl.eu/2723/aktionsforschung/>
- ThILLM (2015a). *Qualifizierungskonzept „Inklusive Bildung“ des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien*. Abgerufen von https://www.schulportal-thueringen.de/gemeinsamer_unterricht/qualifizierungsoffensive

- ThILLM (2015b). *Abbildung Qualifizierungskonzept „Inklusive Bildung“ des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien*: Abgerufen von https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/31db647c-99a9-4fd3-9503-3405973e6d4a/Abb_Qualifizierungskonzept_Inklusion_2017_2_20.pdf
- ThILLM (2015c). Curriculum Basiskurs „Reduzieren von Verhaltensstörungen – Unterstützen erwünschter Verhaltensweisen“: Abgerufen von https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/55da0241-a429-495f-bb9f-7e5e2b49d65f/Basiskurs_ESE_Curriculum.pdf
- Watzlawick, P., Bevin J.H. & Jackson, D.D. (2011). *Menschliche Kommunikation. Formen Störungen Paradoxien*. (12. unveränd. Aufl.) Bern: Huber.
- Weber, M. (1922). *Wirtschaft und Gesellschaft. Grundriss einer verstehenden Soziologie*. Abgerufen von: <https://www.textlog.de/7312.html>

**Unsichere Bindungsrepräsentationen und
psychosoziale Auffälligkeiten von Schülerinnen und
Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt der
Emotionalen und Sozialen Entwicklung**

Tijs Bolz und Manfred Wittrock

Abstract

Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit psychosozialen Auffälligkeiten weisen unsichere oder desorganisierte Bindungsrepräsentationen auf (z.B. Julius, 2001). Das Ziel der vorliegenden Studie ist es, den Zusammenhang zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen und psychosozialen Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung zu untersuchen. Die explorativen Ergebnisse deuten unter anderem darauf hin, dass externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme vor allem in einem signifikanten Zusammenhang mit ängstlichen Bindungsrepräsentationen stehen. Des Weiteren legen die Ergebnisse nahe, dass die Ausprägungen ängstlicher Bindungsrepräsentationen bei Schülerinnen signifikant höher sind als bei Schülern. Auf Grundlage dieser Ergebnisse werden Implikationen für die sonderpädagogische Praxis und Forschung diskutiert.

Keywords

Bindung, psychosoziale Auffälligkeiten, Beziehung, Verstehen

1 Gegenstandsverständnis

Eine grundlegende Aufgabe im Förderschwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung (EsE) ist es, die Bedingungen des Entstehens und Verfestigens von Störungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung zu verstehen und zu erklären (KMK, 2000). Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit psychosozialen Auffälligkeiten können von tiefgreifenden negativen Beziehungserfahrungen oder Bindungs- und Beziehungsabbrüchen betroffen sein. Diese sind Risikofaktoren für die psychosoziale Entwicklung (Kißgen, 2010). Dabei lassen sich Aspekte wie „gestörte familiäre Interaktionsmodi“, „Gewalt und sexualisierte Gewalt“ sowie „Trennung und Verlust“ als übergeordnete Kennzeichen von Beziehungserfahrungen der Zielgruppe zusammenfassen (Zimmermann & Herz, 2015, S. 150). Darüber hinaus kann es zu einer Repräsentation der beeinträchtigten Beziehungs- und Bindungsverhaltensweisen in pädagogischen Settings sowie Beziehungen kommen (Julius, 2009; Langer, 2019).

Im Rahmen einer Vielzahl an Publikationen in der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ wird die Bedeutsamkeit des Beitrags bindungstheoretischer Konzepte sowie empirischer Befunde aus der Bindungsforschung für das professionelle Handeln in (außer-)schulischen Arbeitsfeldern zur Förderung von jungen Menschen mit psychosozialen Beeinträchtigungen betont (Julius, 2009; Dlugosch, 2010; Bleher & Hoanzel, 2018) und in verschiedenen praxisorientierten Handbüchern und „Ratgebern“ berücksichtigt (Müller, 2018).

Ausgehend von den Aufgaben im Förderschwerpunkt EsE können die Grundannahmen der Bindungstheorie (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1969) sowie Erkenntnisse der Bindungsforschung einen Beitrag dazu leisten,

- Bedingungen für das *Entstehen* einer Störung der emotionalen und sozialen Entwicklung, ihrer *Eigendynamik* und *inneren Logik* zu *verstehen*,
- unterschiedliche *Ausprägungen* von Verhaltensweisen zu *beschreiben*
- und *bindungsrelevante Aspekte* in der *zielgerichteten Förderung* und *Unterstützung* zu berücksichtigen (Bolz, Wittrock & Koglin, 2019).

Um jedoch eine individuelle Passung zwischen den Bedarfen des jungen Menschen und einer zielgerichteten und abgestimmten Förderung und Unterstützung zu ermöglichen und dem Entstehen bzw. Verfestigen von (ver-)störenden Verhaltensweisen im Unterricht entgegenzuwirken, bedarf es möglichst differenzierter und fundierter wissenschaftlicher Erkenntnisse zu der Zielgruppe.

1.1 Psychosoziale Auffälligkeiten

Die Beschreibung der Phänomenebereiche innerhalb der Zielgruppe im Schwerpunkt EsE erfolgt sehr unterschiedlich und unterliegt einer „Definitions- sowie Operationalisierungsproblematik“ (Willmann, 2014). Empirische Forschungen beziehen sich meist auf das Konstrukt der psychischen Störung, welches in der Regel psychosoziale Auffälligkeiten auf der Verhaltensebene mit einschließt. Unter Berücksichtigung nationaler sowie internationaler Befunde treten psychische Störungen bei 15-20% aller Kinder und Jugendlichen auf und äußern sich sowohl in externalisierenden sowie internalisierenden Verhaltensproblemen (Ravens-Sieberer et al. 2015; Klipker, Baumgarten, Göbel, Lampert & Hölling, 2018). Psychosoziale Auffälligkeiten werden durch Risikofaktoren, wie familiäre Belastung, Elternkonflikte, Missbrauch, psychische Erkrankungen der Eltern sowie einen niedrigen sozioökonomischen Status begünstigt (Klasen et al., 2016).

Anknüpfend an dem fachwissenschaftlichen Diskurs sowie der (sonder-)pädagogischen Arbeit im Handlungsfeld liegt diesem Beitrag eine *Interaktionistische Perspektive* (Seitz, 1992; Stein, 2019) zugrunde. Eine Verhaltensstörung wird dabei nicht als intra-individuelle Störung einer Person, sondern als Störung des Funktionsgleichgewichtes zwischen Person und Umwelt definiert.

Ausgehend von diesem „Störungsverständnis“ wird im Rahmen dieses Beitrags mit dem Begriff der psychosozialen Auffälligkeiten gearbeitet und somit personenbezogene Merkmale fokussiert. Situationsspezifische Faktoren und die Beobachter-Wahrnehmung sollten jedoch gleichberechtigt Berücksichtigung finden.

1.2 Bindungsrepräsentationen

Auf der Grundlage der Annahme, dass Menschen von Geburt an nach dem Aufbau emotionaler Beziehungen streben, leitet Bowlby (1969) bindungstheoretische Grundannahmen ab, die innerhalb des Beitrags nur verkürzt dargestellt und wie folgt zusammengefasst werden können:

- Bindung an eine Bezugsperson dient der Herstellung und Aufrechterhaltung physischer und psychischer Nähe.
- Die Bestrebungen nach physischer und psychischer Nähe sind im Bindungsverhaltenssystem organisiert und äußern sich durch Bindungsverhaltensweisen.
- Die Erfahrung der Präsenz einer primären Bindungsperson schützt vor Angstentwicklung.
- Vertrauen in die Zuverlässigkeit/Verfügbarkeit der Bindungsperson beeinflusst die Bildung eines inneren Arbeitsmodells (Skript oder Konzept von Beziehung).

Unter Berücksichtigung verschiedener Publikationen des Fachgebiets EsE (Julius, 2009; Langer, 2019) werden die Grundlagen der Bindungstheorie im Rahmen dieses Beitrags nicht weiter differenziert beschrieben.

Innerhalb aktueller oder vergangener Studien sowie im Praxisfeld werden verschiedene Begriffe zur Beschreibung von Bindung nicht immer ganz trennscharf verwendet. Dies hat Auswirkungen auf die Auswahl und Verwendung von Erhebungsinstrumenten und die Interpretation der Ergebnisse. Der nachfolgend dargestellten Studie liegt der Begriff der Bindungsrepräsentation zugrunde.

Zimmermann (2019) definiert Bindungsrepräsentation auf evaluativ-deklarativer Ebene als die Organisation bindungsrelevanter Erinnerungen und Bewertungen von Erfahrungen mit den Bindungspersonen. Im Fokus steht die Reflexion und Bewertung eines inneren Bildes von erlebter Bindungs- und Beziehungserfahrung. Die Erfassung von Bindungsrepräsentation auf expliziter Ebene erfolgt häufig mithilfe von Fragebögen. Für eine direkte Abbildung von Bindungsmustern bzw. -typen sind Fragebogenverfahren jedoch ungeeignet (Höger, 2002). Dennoch lassen sich bestimmte bindungsrelevante Aspekte der Selbst- und Fremdwahrnehmung mithilfe standardisierter Verfahren erfassen.

Eine Vielzahl empirischer Forschung aus bindungstheoretischer Perspektive basieren auf einem kategorialen Verständnis von Bindungsstilen. Individuen können auf dieser Grundlage einem der vier Bindungsstile *unsicher-ambivalent*, *unsicher-vermeidend*, *sicher* oder *desorganisiert gebunden* zugeordnet werden.

Zunehmend im Fokus internationaler Studien steht ein kontinuierlich-dimensionales Verständnis von Bindung (Shaver & Mikulincer 2002; Brenning & Braet, 2012). Individuelle Unterschiede der Bindung repräsentieren sich demnach entlang der zwei fundamentalen Bin-

dimensionsdimensionen bindungsbezogene Angst und bindungsbezogene Vermeidung (Brennan, Clark & Shaver, 1998). Auf dem Kontinuum zwischen diesen beiden Bindungsdimensionen lassen sich ebenfalls die vier kategorialen Bindungsstile zuordnen.

2 Forschungsstand: Zusammenhang von unsicheren Bindungsrepräsentationen und psychosozialen Auffälligkeiten

Insbesondere in der Fachdisziplin der Entwicklungspsychologie besteht bereits eine breite Evidenzbasis bezüglich der Bedeutsamkeit bindungstheoretischer Erkenntnisse für die sozial-emotionale Entwicklung. In einer Vielzahl englischsprachiger Studien konnten signifikante Zusammenhänge zwischen unsicherer Bindung und externalisierenden sowie internalisierenden Verhaltensproblemen nachgewiesen werden (Fearon, Bakermans-Kranenburg, van Ijzendoorn, Lapsley & Roisman, 2010; Groh, Roisman, Van Ijzendoorn, Bakermans-Kranenburg & Fearon, 2012; Madigan, Brumariu, Villani & Atkinson, 2016).

Im sonderpädagogischen Forschungsfeld bestehen vereinzelt empirische Befunde zu diesem Gegenstandsbereich. So gibt Julius (2001) einen Überblick über deskriptive Ergebnisse zur Verteilung der Bindungsorganisation von Schülerinnen und Schülern der ersten bis fünften Klassenstufe von Schulen für Erziehungshilfe.

Ergebnisse von Franke und Kißgen (2018) deuten auf starke Unterschiede zwischen den Ausprägungen externalisierender Verhaltensprobleme und einzelner Bindungsmuster hin. Des Weiteren fordern die Autoren, dass zukünftige Forschung spezifische Konstrukte bzw. Störungsformen zur Untersuchung des Einflusses von Bindung auf psychosoziale Beeinträchtigungen heranziehen müssen, um fundierte Erkenntnisse zur Ätiologie von Störungen aus bindungstheoretischer Perspektive ableiten zu können (Franke & Kißgen, 2018).

Langer (2019) bestätigt im Rahmen eines psychologisch-physiologisch ausgerichteten Einzelfalldesigns u.a. den Zusammenhang zwischen den Bindungsstrategien von fünf unsicher-desorganisiert gebundenen Kindern und komplementären, nicht feinfühligem Reaktionen der jeweiligen Grundschullehrkräfte.

Eindeutige geschlechtsspezifische Unterschiede zu einzelnen Bindungstypen bzw. -repräsentationen lassen sich aus empirischen Studien nur bedingt ableiten. Tremblay und Sullivan (2010) weisen nach, dass Jungen signifikant höhere Werte beim vermeidenden Bindungsstil aufweisen. Tarantino et al. (2017) konnten hingegen keine Zusammenhänge zwischen Bindungsstilen und dem Geschlecht nachweisen.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass bisher nur vereinzelte empirische Befunde im deutschen Sprachraum für den Förderschwerpunkt EsE aus sonderpädagogischer Perspektive bestehen. Darüber hinaus liegt der Fokus der Studien zumeist auf der frühen Kindheit oder dem Jugend- oder Erwachsenenalter. Eine differenzierte Betrachtung verschiedener Ausprägungen internalisierender sowie externalisierender Verhaltensprobleme im Zusammenhang mit Bindungsrepräsentationen könnte ebenfalls weiterführende Erkenntnisse bringen.

3 Empirische Überprüfung: Unsichere Bindungsrepräsentationen und psychosoziale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung

3.1 Fragestellung

Ausgehend von dem Forschungsstand und unter Berücksichtigung der Relevanz für das praktische Handlungsfeld lassen sich folgende übergeordnete Fragestellungen ableiten:

1. Besteht ein Zusammenhang zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen und psychosozialen Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der Emotionalen und sozialen Entwicklung?
2. Bestehen geschlechtsspezifische Unterschiede hinsichtlich der Ausprägung unsicherer Bindungsrepräsentationen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der Emotionalen und sozialen Entwicklung?

3.2 Stichprobe und Design

Die vorliegenden Querschnittsanalysen beziehen sich auf eine ad-hoc Stichprobe mit $N=129$ (29 Mädchen) Schülerinnen und Schüler aus Förderschulen mit dem Schwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Im Rahmen der Stichprobenrekrutierung wurden zehn Förderschulen mit dem Schwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung in den genannten Bundesländern kontaktiert. Acht von ihnen nahmen an der Erhebung teil. Das Alter der Schülerinnen und Schüler variiert zwischen sieben und 15 Jahren ($M=10,56$; $SD = 1.64$).

3.3 Erhebungsinstrumente

Bindungsrepräsentationen

In den meisten deutschsprachigen Studien werden *Bindungsmuster*, *Bindungsstile* oder *Bindungsrepräsentationen* mit (teil-)projektiven Verfahren und mit einem kategorialen Verständnis von Bindung erhoben. Im Rahmen der vorliegenden Studie erfolgt die Erfassung der Bindungsrepräsentationen auf expliziter Ebene in Form standardisierter Selbsteinschätzungsfragebögen durch die deutschsprachige Adaption des Bindungsfragebogens „Experiences in Close Relationships Scale-Revised“ (ECR-RC, Brenning, Soenens, Braet & Bosmans, 2011). Dem Verfahren liegt das bereits kurz beschriebene zweidimensionale Verständnis von Bindung zugrunde und knüpft damit an Erkenntnisse aus aktuellen internationalen Studien an. Es erfasst in diesem Datensatz reliabel ($\alpha = .85$) die Ausprägung *bindungsbezogene Angst* mit 16 Items und reliabel ($\alpha = .86$) die Ausprägung *bindungsbezogene Vermeidung* mit ebenfalls 16 Items. Die Einschätzung der einzelnen Items erfolgt auf einer 7-Punkte Likert-Skala (1 = stimme überhaupt nicht zu bis 7 = stimme sehr zu). Die psychometrische Qualität des Verfahrens wurde in verschiedenen englischsprachigen Studien bereits überprüft (Brenning, Petegem, Vanhalst & Soenens, 2014; Marci et al. 2018).

Psychosoziale Auffälligkeiten

Zur Erfassung psychosozialer Auffälligkeiten wurden ausgewählte Problemskalen der Child Behavior Checklist (CBCL/6-18R; Döpfner, Plück & Kinnen, 2014) herangezogen. Unter Berücksichtigung des aktuellen (sonder-)pädagogischen sowie psychologischen Fachdiskurses handelt es sich bei diesen Skalen um ein breit eingesetztes sowie psychometrisch gut

überprüftes Verfahren (Döpfner et al., 2014). Die Einschätzung erfolgte aus Perspektive der Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Unter Berücksichtigung einer interaktionistischen Perspektive müssen jedoch ebenfalls Einschätzungen der Lehrkräfte sowie der Schülerinnen und Schüler selbst herangezogen werden, um einem möglichst ganzheitlichen Ansatz annähernd gerecht zu werden.

Folgende Problemskalen wurden bei dieser Befragung berücksichtigt und können laut Manual (Döpfner et al., 2014) übergeordnet zu den Skalen internalisierende sowie externalisierende Probleme (Skalen zweiter Ordnung) zusammengefasst werden. Externalisierende Probleme werden mit den Skalen Aufmerksamkeitsprobleme ($\alpha = .75$), regelverletzendes Verhalten ($\alpha = .74$), aggressives Verhalten ($\alpha = .83$) erfasst. Zusätzlich zu diesen Skalen findet die Skala soziale Probleme ($\alpha = .81$) Berücksichtigung. Internalisierende Probleme werden mit den Skalen körperliche Beschwerden ($\alpha = .70$), ängstlich-depressive Auffälligkeiten ($\alpha = .82$) sowie sozialer Rückzug ($\alpha = .80$) erfasst. Zusätzlich zu diesen Skalen findet die Skala Denk-, Schlaf- und repetitive Probleme Berücksichtigung. Die Einschätzung der Items erfolgt auf einer dreistufigen Skala (0 = nicht zutreffend, 1 = etwas oder manchmal zutreffend, 2 = genau oder häufig zutreffend).

3.4 Datenanalyse

Zur deskriptiven Analyse und Beschreibung der Daten wurden die Maße zentraler Tendenz, Mittelwert und Standardabweichungen ermittelt. Zur Prüfung geschlechtsspezifischer Unterschiede wurde der nicht-parametrische Wilcoxon-Mann-Whitney-Test (U-Test) verwendet. Zur Analyse des Zusammenhangs zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen und psychosozialen Auffälligkeiten wurden die Korrelationen zwischen den Mittelwerten der Skalen bindungsbezogener Angst und bindungsbezogener Vermeidung mit den verschiedenen Problemskalen berechnet. Aufgrund nicht gegebener Normalverteilung wurde die Rangkorrelation nach Spearman herangezogen.

3.5 Ergebnisse

Zur besseren Übersicht und Lesbarkeit wird der Zusammenhang zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen und externalisierenden Problemen in der Korrelationstabelle 1 sowie internalisierenden Problemen in Korrelationstabelle 2 dargestellt. Ergänzend werden die zusammengefassten Skalen zweiter Ordnung in die Korrelationsanalyse einbezogen.

Zusammenhangsanalysen

Die Daten zeigen verschiedene signifikante Zusammenhänge zwischen den Skalen zur unsicheren Bindungsrepräsentation und externalisierenden Verhaltensproblemen (Tab. 1).

Höhere Werte auf der Skala bindungsbezogene Angst stehen in einem signifikanten Zusammenhang mit höheren Werten auf den Problemskalen regelverletzendes Verhalten ($p < .01$), aggressives Verhalten ($p < .01$) sowie der Gesamtskala externalisierende Verhaltensprobleme ($p < .01$). Die Effekte liegen insgesamt im kleinen bis moderaten Bereich. Keine signifikanten Zusammenhänge sind zwischen den Ausprägungen bindungsbezogener Angst und den Skalen Aufmerksamkeitsprobleme sowie soziale Probleme ($p < .1$) erkennbar.

Hohe Ausprägungen auf der Skala bindungsbezogener Vermeidung stehen in einem signifikanten Zusammenhang mit der Gesamtskala externalisierender Probleme ($p < .05$). Dieser Zusammenhang weist jedoch einen geringen Effekt auf ($r = .26$). Keine weiteren externali-

sierenden Problemskalen stehen in einem signifikanten Zusammenhang mit Ausprägungen bindungsbezogener Vermeidung.

Tab. 1: Korrelationen (Spearman), Mittelwerte und Standardabweichungen der zwei Bindungsrepräsentationen und ausgewählten Problemskalen zu externalisierenden Problemen (inkl. Soziale Probleme)

Skala	2	3	4	5	6	7	M (SD)
<i>Bindungsrepräsentationen</i>							
1 bindungsbezog. Angst	.27*	.11	.30**	.20	.22**	.25**	2.46 (0.99)
2 bindungsbezog. Vermeidung	-	-.02	.08	.03	.10	.26*	3.10 (1.40)
<i>Psy.soz. Auf.</i>							
3 Aufmerksamkeitsprobleme	-	-	.49***	.65***	.55***	.58***	0.87 (0.37)
4 regelverletzendes Verhalten	-	-	-	.58***	.72***	.88***	0.35 (0.22)
5 soziale Probleme	-	-	-	-	.64***	.66***	0.52 (0.33)
6 Aggressives Verhalten	-	-	-	-	-	.97***	0.73 (0.39)
7 extern. Prob.	-	-	-	-	-	-	0.55 (0.29)

Anmerkungen: bindungsbezog. = bindungsbezogene; psy.soz. Auf. = psychosoziale Auffälligkeiten; extern. Prob. = externalisierende Probleme; kleiner Effekt: $r = .10$; mittlerer Effekt: ab $r = .30$; großer Effekt: ab $r = .50$ nach Cohen 1988 * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, zusätzlich durch Fettdruck hervorgehoben: für die Fragestellung relevant

Zwischen den Ausprägungen unsicherer Bindungsrepräsentationen und internalisierenden Problemen lassen sich ebenfalls signifikante Zusammenhänge beobachten (Tab. 2).

Höhere Werte auf der Skala bindungsbezogene Angst stehen in einem signifikanten Zusammenhang mit ängstlich-depressiven Auffälligkeiten ($p < .01$) sowie Denk-, Schlaf-, und repetitiven Problemen ($p < .01$). Ein hoch signifikanter Zusammenhang wird zwischen bindungsbezogener Angst und körperlichen Beschwerden ($p < .001$) ersichtlich. Insgesamt gehen hohe Werte auf der Skala bindungsbezogener Angst mit hohen Ausprägungen der Gesamtskala zu internalisierenden Problemen ($p < .001$) einher. Die Effekte bei den Skalen, die signifikante Zusammenhänge aufweisen, liegen im moderaten Bereich. Zwischen der Skala bindungsbezogener Angst sowie sozialer Rückzug konnte im Rahmen dieser Studie kein signifikanter Zusammenhang beobachtet werden. Erwartungswidrig stehen höhere Werte auf der Skala bindungsbezogener Vermeidung im signifikanten Zusammenhang mit höheren Werten auf der Problemskala ängstlich-depressive Auffälligkeiten ($p < .05$). Dieser Zusammenhang weist jedoch einen geringen Effekt auf ($r = .22$).

Tab. 2: Korrelationen (Spearman), Mittelwerte und Standardabweichungen der zwei Bindungsrepräsentationen und ausgewählten Problemskalen zu internalisierenden Problemen (inkl. Denk-, Schlaf- und repetitive Probleme)

Skala	2	3	4	5	6	7	M (SD)
<i>Bindungsrepräsentationen</i>							
1 bindungsbezog. Angst	.27*	.31**	.08	.42***	.30**	.32***	2.46 (0.99)
2 bindungsbezog. Vermeidung	-	.22*	.18	.08	.15	.20*	3.10 (1.40)
<i>Psy.soz. Auf.</i>							
3 ängstlich-depressiv	-	-	.59***	.60***	.48***	.92***	0.44 (0.37)
4 sozialer Rückzug	-	-	-	.42***	.41***	.79***	0.40 (0.37)
5 körperliche Beschwerden	-	-	-	-	.49***	.77***	0.21 (0.24)
6 Den.-, Schl.- u. Rep. Prob.	-	-	-	-	-	.55***	0.26 (0.28)
7 int. Prob. Ges.	-	-	-	-	-	-	0.35 (0.28)

Anmerkungen: bindungsbezog. = bindungsbezogene; psy.soz. Auf. = psychosoziale Auffälligkeiten; Den.-, Schl.- u. Rep. Prob. = Denk-Schlaf und Repetitive Probleme; int. Prob. Ges. = internalisierende Probleme Gesamt; kleiner Effekt: $r = .10$; mittlerer Effekt: ab $r = .30$; großer Effekt: ab $r = .50$ nach Cohen 1988; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$, zusätzlich durch Fettdruck hervorgehoben: für die Fragestellung relevant.

Geschlechtsspezifische Unterschiede – Bindungsrepräsentationen

Die Verteilung der beiden Gruppen hinsichtlich der Ausprägung bindungsbezogener Angst unterscheidet sich voneinander (Kolmogorov-Smirnov $p < .05$). Es besteht ein signifikanter Unterschied in der Ausprägung bindungsbezogener Angst zwischen Schülern ($Md = 1.50$) und Schülerinnen ($Md = 2.1$), $U = 1105.000$, $Z = -1.99$, $p < .05$, $r = -0.20$. Es liegt somit ein kleiner negativer Effekt vor. Mädchen zeigen signifikant höhere Werte bei der Skala bindungsbezogene Angst. Einen signifikant geschlechtsspezifischen Unterschied zwischen Schülern ($Md = 2.80$) und Schülerinnen ($Md = 3.1$) hinsichtlich der Ausprägung bindungsbezogener Vermeidung konnte im Rahmen dieser Studien nicht nachgewiesen werden.

4 Limitationen

Im Rahmen der hier dargestellten Studie wurden explorative Querschnittsergebnisse zu Zusammenhängen zwischen verschiedenen Konstrukten dargestellt. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass Querschnittsanalysen zu Beziehungen keine Aussagen zu kausalen Effekten ermöglichen. Es bedarf somit verstärkter Grundlagenforschung im sonderpädagogischen Handlungsfeld zu den hier bearbeiteten Fragestellungen und Konstrukten. Des Weiteren könnte mithilfe multivariater Analysen der Daten Störvariablen kontrolliert und weitere Erkenntnisse gewonnen werden.

Das hier verwendete Instrument ECR-RC stellt eine ökonomische Form der Befragung dar und bietet die Möglichkeit dimensional zwischen den unsicheren Bindungsrepräsentationen ängstlich und vermeidend zu differenzieren. In zukünftigen Studien sollte jedoch die psychometrische Güte des Verfahrens im deutschen Sprachraum überprüft werden. Darüber hinaus müssen diagnostische Zugänge genutzt werden, die zu einer verstehend-reflexiven Perspektive auf Beziehungsdynamiken beitragen. Baumann (2009) sowie Zimmermann (2014) stellen gewinnbringende Ansätze der Diagnostik dar, die für die Analyse von Bindungs- und Beziehungsdynamiken im Rahmen schwer belasteter Lebenslagen gleichberechtigt mit herangezogen werden sollten, um vor allem implizite Bindungsrepräsentationen betrachten zu können. Die Verwendung standardisierter Fragebögen zur Erfassung von Bindungsmustern bzw. Bindungsrepräsentationen muss ebenfalls kritisch reflektiert betrachtet werden. Um die Qualität von Bindung gezielt zu erfassen, müssten „[...] internale Arbeitsmodelle von Bindung und Fürsorge, die das jeweilige Verhaltenssystem steuern, über bindungsrelevante Stressoren aktiviert werden [...]“ (Langer & Eisfeld, 2019, S. 147). Wie dies im Kindes- und Jugendalter vor dem Hintergrund forschungsethischer Aspekte umgesetzt werden kann, bleibt zu klären. Um einen möglichen Methoden-Bias zu reduzieren, müssen Multi-Informant Ansätze unter Berücksichtigung verschiedener Forschungsparadigmen herangezogen werden. Nachfolgende Untersuchungen sollten neben ausgewählten personenbezogenen Merkmalen, ebenfalls situationsbezogene Faktoren sowie Aspekte der Beobachter-Wahrnehmung in die Betrachtung einbezogen werden, um dem Anspruch eines möglichst multifaktoriellen sowie interaktionistischen Verständnisses von „Störung“ Rechnung zu tragen.

5 Diskussion der Ergebnisse sowie Implikation für die (sonder-)pädagogische Forschung und Praxis

Die dargestellten, explorativen Ergebnisse unterstreichen zunächst die Bedeutsamkeit bindungstheoretischer Erkenntnisse für die Fachdisziplin „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ und knüpfen an bereits bestehende theoretische Annahmen und empirische Erkenntnisse an. Zunächst können die Ergebnisse in das Modell von Zimmermann (2000) zur Wirkung früher Bindungserfahrungen auf die sozial-emotionale Entwicklung eingeordnet werden und deuten auf den grundlegenden Zusammenhang zwischen unsicheren Bindungsrepräsentationen und einzelnen Ausprägungen psychosozialer Auffälligkeiten hin.

Die empirischen Ergebnisse unterstreichen Erkenntnisse aus englischsprachigen Studien (Metaanalyse: Groh et al. 2012).

Die dimensionale Unterscheidung zwischen den beiden unsicheren Bindungsrepräsentationen sowie die Ausdifferenzierung verschiedener externalisierender sowie internalisierender Verhaltensprobleme im Rahmen der durchgeführten Studie ermöglicht eine differenziertere Analyse einzelner Zusammenhänge.

Externalisierende Verhaltensprobleme, wie regelverletzendes Verhalten sowie aggressives Verhalten stehen im signifikanten Zusammenhang mit ängstlichen Bindungsrepräsentationen und gehen z. B. mit empirischen Ergebnissen von Crawford et al. (2006) einher.

Besonders eindeutig ist der Zusammenhang von ängstlichen Bindungsrepräsentationen und internalisierenden Verhaltensproblemen. Die Ergebnisse sind bei der Gesamtskala sowie körperlichen Beschwerden hoch signifikant. Insgesamt deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass Schülerinnen und Schüler mit hoher Ausprägung bindungsbezogener Angst Situationen

möglicherweise mit bestimmten externalisierenden sowie internalisierenden Verhaltensweisen bewältigen.

Des Weiteren legen die Ergebnisse einen schwachen, signifikanten Zusammenhang zwischen vermeidenden Bindungsrepräsentationen und internalisierenden sowie externalisierenden Verhaltensproblemen nahe und gehen einher mit empirischen Ergebnissen von Groh und Kollegen (2012) sowie Pasco Fearon und Belsky (2011).

Insgesamt legen die Ergebnisse nahe, dass die Ausprägungen bindungsbezogener Angst bei Schülerinnen signifikant höher sind. Diese geschlechtsspezifischen Unterschiede gilt es ebenfalls weiter zu prüfen und ggf. für das sonderpädagogische Handlungsfeld nutzbar zu machen. Das grundlegende Wissen über bindungsrelevante Aspekte sowie insbesondere die Betrachtung der Beziehungserfahrung der Schülerinnen und Schüler leistet einen übergeordneten Beitrag zum Verstehen und Erklären von „Verhaltensstörungen“.

Lehrkräfte und weitere pädagogische Fachkräfte nehmen bestimmte psychosoziale Belastungen wie beispielsweise Angst seltener wahr oder ziehen andere Erklärungsmuster für das (ver-)störende Verhalten heran (Conley, Marchant & Caldarella, 2014).

Die Ergebnisse dieser Studie bieten einen explorativen Ansatzpunkt, psychosoziale Auffälligkeiten vor dem Hintergrund bindungsbezogener Angst sowie bindungsbezogener Vermeidung differenzierter einzuordnen und (sonder-)pädagogische Förderung und Unterstützung darauf individuell abzustimmen. Sie leisten einen ersten Beitrag auf Grundlage eines dimensional-Verständnisses von Bindung für das sonderpädagogische Handlungsfeld.

In zukünftigen Untersuchungen sollten jedoch moderierende bzw. medierende Faktoren mit kontrolliert werden, um eine breitere empirische Evidenz zur Ätiologie zu erlangen und für abgestimmte pädagogische Förder- und Unterstützungsmaßnahmen nutzbar zu machen.

Grundsätzlich muss die schulische Förderung einen sichernden und haltgebenden Ansatz verfolgen, für den das Wissen über unterschiedliche bindungsrelevante Aspekte einen wichtigen Beitrag leisten kann. Im Rahmen von sichernden und haltenden Interventionsmaßnahmen ist eine Anpassung der Verhaltensweisen von Lehrkräften an die jeweiligen Bindungsrepräsentationen von Schülerinnen und Schülern sowie der Reflexion der eigenen Bindungserfahrungen unabdingbar. Der Ansatz der metakognitiven Pädagogik (Gingelmaier & Schwarzer, 2019) könnte unter anderem in diesem Zusammenhang hilfreiche Impulse für das Wahrnehmen sowie Verstehen und somit professionelle, beziehungsorientierte Handeln bieten.

Da die Gestaltung positiver Beziehungen im schulischen Setting u.a. von einem feinfühligem, responsiven Lehrerhandeln abhängt (Langer & Einfeld, 2019), können die dargestellten empirischen Ergebnisse dieser Studie dazu beitragen, bindungsbezogene Bedürfnisse von Schülerinnen und Schülern differenziert wahrzunehmen und unmittelbar darauf zu reagieren. Das Explorationsbedürfnis der Schülerinnen und Schüler könnte beispielsweise unter Berücksichtigung der individuellen Bindungsrepräsentationen unterstützt und Stress reguliert werden.

Die Erforschung der Bindungsrepräsentation von Schülerinnen und Schülern kann einen Beitrag zur Betrachtung emotionaler und sozialer Dimensionen im Unterricht leisten. „Ohne die Berücksichtigung dieser Dimensionen bleibt der Unterricht im Förderschwerpunkt risikant und letztlich inhaltsleer“ (Budnik, Unger & Fingerle, 2003, S. 165).

Literatur

- Ainsworth, M. (1969). Object relations, dependency, and attachment: A theoretical review of the infant mother relationship. *Child Development*, 40, 969-1025.
- Baumann, M. (2009). *Verstehende Subjektlogische Diagnostik bei Verhaltensstörungen*. Hamburg: Tredition.
- Bleher, W. & Hoanzl, M. (2018). Elterliche Erziehung – Aspekte, Herausforderungen und Probleme. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 82-119). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bolz, T., Wittrock, M. & Koglin, U. (2019). Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70, 560-571.
- Bowlby, J. (1969). Attachment and loss. Vol. 1: Attachment. New York: Basic Books.
- Brennan, K. A., Clark, C. L. & Shaver, P. R. (1998). Self-report measurement of adult attachment: An integrative overview. In J. A. Simpson & W. S. Rholes (Hrsg.). *Attachment theory and close relationships* (S. 46-76). New York, US: Guilford Press.
- Brenning, K., Soenens, B., Braet, C. & Bosmans, G. (2011). An adaption of the experiences Close Relationship Scale Revised for use with children and adolescents. *Journal of Social and Personal Relationships*, 28 (8), 1048-1072.
- Brenning, K. & Braet, C. (2012). The emotion regulation model of attachment. An emotion- specific approach. *Personal Relationships*, 107-123.
- Brenning, K., Van Petegem, S., Vanhalst, J. & Soenens, B. (2014). The psychometric qualities of short version on the Experiences in Close Relationships Scale – Revised Child version. *Personality and Individual Differences*, 68, 118-123.
- Budnik, I., Unger, N. & Fingerle, M. (2003). Arbeitsfelder in der schulischen Erziehungshilfe. In G. Opp (Hrsg.), *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe* (S. 145-198). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Conley, L., Marchant, M. & Caldarella, P. (2014). A Comparison of Teacher Perceptions and Research-Based Categories of Student Behavior Difficulties. *Education*, 134, 439-451.
- Crawford, T. N., Shaver, P. R., Cohen, P., Pilkonis, P.A., Gillath, O. & Kasen, S. (2006). Self-reported attachment, interpersonal aggression, and personality disorder in a prospective community sample of adolescents and adults. *Journal of Personality Disorders*, 20, 331-351.
- Dlugosch, A. (2010). Bindung und Exploration im Kontext des Selbst. Eine Perspektivenerweiterung (nicht nur) für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61 (9), 324-330.
- Döpfner, M., Plüsch, J. & Kinnen, C. (2014). *CBCL/6-18R - Child Behavior Checklist - deutsche Fassung Revision*, Göttingen et al.: Hogrefe.
- Fearon, R., Bakermans-Kranenburg, M., van Ijzendoorn, M., Lapsley, A. & Roisman, G. (2010). The significance of insecure attachment and disorganization in the development of children 's externalizing behavior: a meta-analytic study. *Child Development*, 81, 435-456.
- Franke, S. & Kißgen, R. (2018). Bindungsrepräsentation und externalisierende Verhaltensauffälligkeiten von Grundschulkindern mit ADHS. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 67 (4), 315-332.
- Gingelmaier, S. & Schwarzer, N.-H. (2019). Beziehung, Beziehungsgestaltung und Mentalisieren. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25 (3), 12-18.
- Groh, A., Roisman, G., Van Ijzendoorn, M., Bakermans-Kranenburg, M. & Fearon, R. (2012). The significance of insecure and disorganized attachment for children 's internalizing symptoms: A meta-analytic study. *Child Development*, 83, 591-610.
- Höger, D. & Buschkämper, S. (2002). Der Bielefelder Fragebogen zu Partnerschaftserwartungen: Ein alternativer Vorschlag zur Operationalisierung von Bindungsmustern mittels Fragebögen. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 23 (1), 83-98.
- Julius, H. (2001). Die Bindungsorganisation von Kindern, die an Erziehungshilfeschoolen unterrichtet werden. *Sonderpädagogik*, 31 (2), 74-93.
- Julius, H. (2009). Bindungsgeleitete Interventionen in der schulischen Erziehungshilfe. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 293-317). Göttingen: Hogrefe.
- Kißen, R. (2010). Frühe Risiken und Präventionsintervention aus Sicht der Bindungstheorie. In R. Kißen & N. Hein (Hrsg.), *Frühe Risiken und Frühe Hilfen. Grundlagen, Diagnostik, Prävention* (S. 132-147). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Klasen, F., Petermann, F., Meyrose, A.-K., Bakermann, C. O., Haller A.-C., Schlank, R. & Ravens-Sieberer, U. (2016). Verlauf psychischer Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 25, 10-20.
- Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring*, 3, 37-45.

- Kultusministerkonferenz (KMK) (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000). Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf
- Langer, J. (2019). *Bindung und Schule. Psychologische und physiologische Mechanismen bei der Transmission von Bindung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Langer, J. & Eisfeld, M. (2019). Repräsentationen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrpersonen. *Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen – ESE, 1*, 138-149.
- Madigan, S., Brumariu, L., Villani, V. & Atkinson, L. (2016). Representational and Questionnaire Measures of Attachment: A Meta-Analysis of Relations to Child Internalizing and Externalizing Problems. *Psychological Bulletin, 142*, 367-399.
- Marci, T., Moscardino, U. & Altoé, G. (2018). The Brief Experience in Close Relationships Scale – Revised child version (ECR-RC): Factor structure and invariance across middle childhood and early adolescence. *International Journal of Behavioral Development, 43* (5), 1–15. doi: 10.1177/0165025418785975
- Müller, T. (2018). *Kinder mit auffälligem Verhalten unterrichten. Fundierte Praxis in der inklusiven Grundschule*. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Pasco Fearon, R. M. & Belsky, J. (2011). Infant-mother attachment and the growth of externalizing problems across the primary-school years. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines, 52*, 782-791.
- Ravens-Sieberer, U., Otto, C., Kriston, L., Rothenberger, A., Döpfner, M., Herpertz-Dahlmann, B., Barkman, C. ... BELLA study group (2015). The longitudinal BELLA study: Design, methods and first results on the course of mental health problems. *European Child and Adolescent Psychiatry, 24*, 651–663.
- Shaver, P. R. & Mikulincer, M. (2002). Attachment-related psychodynamics. *Attachment and Human Development, 4*, 133–161.
- Seitz, W. (1992). Problemlagen und Vorgehensweisen der Diagnostik im Rahmen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In G. Hansen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Diagnostik* (S. 107-139). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.
- Tarantino, S., De Ranieri, C., Dionisi, C., Gagliardi, V., Paniccia, M. F., Capuano, A. ... Valieriani, M. (2017). Role of the attachment style in determining the association between headache features and psychological symptoms in migraine children and adolescents. An analytical observational case control study, *Headache, 57*, 266-275.
- Tremblay, I., Sullivan, M.J. (2010). Attachment and pain outcome in adolescents: the mediation role of pain catastrophing and anxiety, *J. Pain, 22*, 160-171.
- Willmann, M. (2014). >>Verhaltensoriginalität<< als pädagogischer Leitbegriff? – Überlegungen zu den Risiken und Nebenwirkungen einer sonderpädagogischen Dekategorisierung in Inklusion am Beispiel emotional-sozialer Schwierigkeiten und Verhaltensstörungen. *Sonderpädagogische Förderung heute, 69* (3), 261-272.
- Zimmermann, P. (2000). Bindung, interne Arbeitsmodelle und Emotionsregulation: Die Rolle von Bindungserfahrungen im Risiko-Schutz-Modell. *Frühförderung interdisziplinär, 19*, 119-129.
- Zimmermann, D. (2014). Trauma und Traumapädagogik in der Schule. *Sonderpädagogische Förderung heute, 3*, 308-321.
- Zimmermann, P. (2019). Bindungsrepräsentation. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Zimmermann, D. & Herz, B. (2015). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektive auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 144-169). Stuttgart: Kohlhammer.

**Ambivalenzen der Förderung: Erziehungs- und
Lernbegleitung für Kinder, Jugendliche und
junge Erwachsene durch studentische Mentorinnen
und Mentoren**

*Nathan Beerheide, Fredericke Dopheide, Christine Freitag,
Lea Koch, Caroline Struchholz und Petra Westphal*

Abstract

Bezogen auf vier universitäre Projektkonzepte untersucht der Beitrag Dokumentations- und Reflexionsprozesse studentischer Mentorinnen und Mentoren auf wahrgenommene Ambivalenzen, die sich in Projektkonzeptionen, in Mentoringprozessen und in der reflexiven Projektbegleitung zeigen. Insbesondere die Normierung der Zielgruppen und der dadurch unterstellte Unterstützungsbedarf erweisen sich als stark wirkende Auslöser einer professionsbezogenen Auseinandersetzung mit Ambivalenzen im Kontext des Förderns.

Keywords

Mentoring, Förderung, Ambivalenzen, Professionalisierung

1 Einleitung

Studierende, die im Rahmen universitärer pädagogischer Projekte tätig werden, tun dies aus unterschiedlicher Motivation. Zunächst, soweit herrscht Konsens unter Studierenden in allen hier näher betrachteten Projekten, wünschen sie sich Praxiserfahrung in einem oft als zu theorielastig empfundenen Studium. Das Theorie-Praxis-Verhältnis, das alle pädagogischen Studiengänge rahmt und ein ‚Dauerbrenner‘ in der Diskussion um Kritik und Reform solcher Studiengänge ist, bildet eine Art Grundspannung entsprechender Diskurse. Die erziehungswissenschaftliche Forschung zeigt seit Jahren, dass die bloße Praxiserfahrung *neben* dem Theoriestudium diese Spannung nicht aufzulösen vermag, sondern die Praxis reflexiv begleitet werden sollte, damit ein integrativer Kompetenzaufbau gelingen kann (Hascher, 2006).

Die im Folgenden untersuchten Projekte vereint, dass dort Bachelorstudierende aus Lehramtsstudiengängen und erziehungswissenschaftlichen nicht lehramtsbezogenen Studiengängen unterschiedlicher Fachsemester als Mentorinnen und Mentoren für Kinder, Jugendliche oder andere Studierende tätig werden. Sie werden in ihrer Tätigkeit durch Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler begleitet, mit denen in der Praxis auftretende ‚besondere‘ Situationen und Erfahrungen in Formen der Fallarbeit, der kollegialen Beratung und in Supervisionsformaten bearbeitet und reflektiert werden können. Hinzu kommen projektbezogene Workshops, in denen gemeinsame Themen wie Rollenklärungen, Rechtsfragen, die Legitimität pädagogischer Interventionen oder didaktisch-methodische Inputs mit Fallbezügen und -analysen verbunden werden.

Die durch die Begleitung angestrebte Reduzierung der Spannung zwischen Theorie und Praxis ist ein Schritt, der letztlich dem Ziel der Professionalisierung der Studierenden dienen soll. Die Projektkonzepte schreiben den studentischen Mentorinnen und Mentoren in der Regel sehr klare Rollen für ihre Tätigkeit zu, auch wenn offensichtlich ist, dass die Studierenden sich überwiegend noch am Anfang ihres Professionalisierungsprozesses befinden und der Kompetenzaufbau, der für das entsprechende Handeln notwendig wäre, nicht abgeschlossen ist. Alle hier dargestellten Projekte wurden und werden deshalb begleitend erforscht, um insbesondere die professionellen Perspektiven der Studierenden in ihren Wandlungsprozessen zu erfassen.

Die von den Studierenden erlebte Ambivalenz zwischen dem professionell Handeln-Sollen und dem noch nicht (vollständig) professionell Handeln-Können ist eine, die durch die hier noch darzustellenden Projekte und die darin implementierte Begleitung ernst genommen und aktiv bearbeitet werden soll. Dass schließlich aus dieser Grundspannung im pädagogischen Handeln und dessen Reflexion ständig neue Ambivalenzen entstehen, liegt auf der Hand. Dennoch zeigt sich bereits eine handlungstheoretische Struktur der Professionalität, die ohne solche Praxiserfahrungen gar nicht erkennbar wäre: auch Studierende reagieren pädagogisch auf Anforderungen aus dem praktischen Tun und folgen somit praxisinduzierten Appellen zu Reflexion und Aktion.

2 Ambivalenzen der Förderung im Kontext des Studiums

Das der Institution Universität am nächsten stehende Projekt ist das „Bildungswissenschaftliche Peermentoring für Lehramtsstudierende“, das zwischen 2011 und 2016 an der Universität Paderborn stattfand und helfen sollte, den Studierenden der frühen Hochschul-

semester Unterstützung für den Aufbau bildungswissenschaftlicher Perspektiven ihrer Lehramtsausbildung zu ermöglichen (Stroot, Treidler, Westphal & Helle, 2014); 2016 wurden die Erkenntnisse des Projekts in Form eines eigenen Moduls unter dem Titel „Bildungswissenschaftliche Perspektiven“ in den Studienplan integriert.

Das Projekt war an eine jeweils einsemestrige Lehrveranstaltung geknüpft, die zur Vertiefung einer Vorlesung diente, in der bildungswissenschaftliche Grundbegriffe und Grundfragen aus wissenschaftlicher und pädagogisch-praktischer Perspektive thematisiert wurden. Diese vertiefende Veranstaltung diente studentischen Arbeitsgruppen zur projektorientierten Erarbeitung bildungswissenschaftlicher Wissensbestände. Die Arbeitsgruppen wurden von fortgeschritteneren Studierenden als Mentorinnen und Mentoren unterstützt. Diese sollten konstruktives Feedback geben, um Lösungsstrategien für auftretende Herausforderungen anzuregen. Darüber hinaus sollten sie den Studierenden Unterstützung bei wissenschaftlichen Arbeiten anbieten und ihnen diesbezüglich ein konstruktives Feedback zu schriftlichen Ausarbeitungen geben. Die Peermentorinnen und -mentoren konnten die Mitarbeit für ihr erziehungswissenschaftliches Studium anrechnen lassen; sie waren Studierende höherer Fachsemester, viele auch aus dem Unterrichtsfach Pädagogik.

In einer situationsanalytischen Untersuchung nach Clarke (2012), auf der Grundlage von achtzehn Interviews mit ehemaligen Mentorinnen und Mentoren (Westphal, 2019), erwies sich die Anlage des Projekts als Peermentoring für die Beteiligten als Herausforderung. Gleichzeitig Studierende zu sein und als solche die anderen Studierenden gut verstehen zu können, andererseits als Peermentor und -mentorin einen Arbeitsauftrag der Veranstaltungsleitung umzusetzen und entsprechende Ziele transportieren zu wollen, brachte für die Peermentorinnen und -mentoren innere Konflikte mit sich, welche die institutionelle Verankerung in besonderer Weise spiegeln.

Die zu Tage tretende Ambivalenz zeigt sich in einer inneren Zerrissenheit, die – wie im Projekt vorgesehen – den Peer-Gedanken besonderer studentischer Nähe stark macht, von den Peers aber zugleich die Lernbegleitungsperspektive einfordert. Die Peermentorinnen und -mentoren sehen sich an dieser Stelle in der Zwickmühle zwischen dem durch die Veranstaltungsleitung erwarteten Verhalten und den Erwartungen der Mentees. Die Peermentorinnen und -mentoren gewinnen, entgegen der Projektkonzeption, den Eindruck, dass ein Teil der Mentees mehr als nur Anregungen braucht. Sie gehen durch ihre Erfahrungen in der Mentorentätigkeit davon aus, dass für manche Mentees Vorgaben für Entscheidungen und Umsetzungsmöglichkeiten hilfreich wären, damit diese besser vorankommen. Andere Peermentorinnen und -mentoren zeigen sich höchst irritiert darüber, dass die Studierenden sich überhaupt nicht in die Rolle als Mentees fügen und entsprechend keinerlei Beratungsbedarf zu haben scheinen. Im Diskurs über die Freiwilligkeit der Inanspruchnahme des Mentorenangebots wird jedoch auch wahrgenommen, dass die Mentees in der Lage sind, selbst einzuschätzen, ob bzw. wie sie die Unterstützung nutzen sollten.

Die Peermentorinnen und -mentoren wurden während des Zeitraums ihrer Mitarbeit im Rahmen eines Seminars von einer Wissenschaftlichen Mitarbeiterin begleitet. Dieses Seminar umfasste verschiedene Elemente, die es ermöglichen sollten, das Erlebte vor einem bildungswissenschaftlichen Hintergrund zu reflektieren und Wissen über Lehr-, Lern- und Beratungsprozesse im Kontext der Projektarbeit aufzubauen. Insbesondere wurden der Austausch untereinander, die kollegiale Beratung und der wertschätzende Umgang miteinander in einem bewertungsfreien Raum als förderlich erlebt.

Manche Peermentorinnen und -mentoren benennen in den Interviews, dass verschiedene als schwierig empfundene Phasen in der Mitarbeit zu ihrer persönlichen Weiterentwicklung geführt hätten. Die Erfahrung mit den Aufgaben, den Abläufen und den Verhaltensweisen der Studierenden führte dazu, eine Art Gelassenheit in der Mitarbeit zu empfinden (C7II: „Man muss ein neues Verhalten erstmal von sich erzwingen; mit der Zeit fällt es einem dann leichter“). So ist es den Peermentorinnen und -mentoren teilweise gelungen, unter anderem durch die gemeinsame Reflexion und Peerberatung, ein verändertes Bewusstsein für erlebte Ambivalenzen zu entwickeln und in der Folge auch die eigenen Deutungsmuster zu verändern und Situationen entsprechend zu gestalten.

Der Fokus in der Reflexion der Beteiligten lag – so zeigen es die geführten Interviews – auf dem Ambivalenzerleben, mit dem die Peermentorinnen und -mentoren konfrontiert waren und das Reflexionen initiierte, die dann wiederum das eigene Verhalten deutlich zu verändern vermochten. „Und dann ist mir durch diese kollegiale Beratung bewusst geworden, dass ich die Texte ja nicht bewerte wie ein Lehrer oder so, sondern dass ich einfach Feedback gebe. Und dann bin ich mir noch mal über meine Rolle klargeworden“ (F4).

Die in diesem Projekt erlebte Ambivalenz des Förderns besteht vor allem darin, dass die zu Fördernden allein durch ihren Status als Studienanfänger und -anfängerinnen institutionell nominiert sind, aber als Individuen sehr unterschiedliche Vorstellungen davon in sich tragen, was ein solches Angebot für sie bedeuten kann. Bei den Peermentorinnen und -mentoren führt dies zu einem Erleben, dass sie entweder als überzogen oder, im anderen Extrem, als ablehnend wahrnehmen.

3 Ambivalenzen der Förderung durch die besondere Adressierung der zu Fördernden

Ebenfalls in den universitären Strukturen verankert, aber mit einer völlig anderen Adressatenfokussierung belegt, ist das ACWEL-Programm (ACademic WELcome für Studierende mit Fluchthintergrund). Studierende mit Fluchthintergrund (Mentees) erhalten durch studentische Mentorinnen und Mentoren Unterstützung bei ihrem Einstieg ins Studium. Dazu gehört die Unterstützung bei der Arbeit mit der Online-Plattform für das studienbezogene Anmelde- und Prüfungsverwaltungsmanagement der Universität, bei der Orientierung auf dem Campus und in der Bibliothek, zudem lernen die Mentees verschiedene Angebote, beispielsweise die der Fachschaften kennen. Die Annahme für die Konzeption des Projekts ist, dass Studierende mit Fluchthintergrund im Vergleich zu anderen Studienanfängern und -anfängerinnen zusätzlich erschwerte Bedingungen haben, sei es mit dem bürokratischen Deutsch oder den vielen verschiedenen Anträgen für internationale Studierende. Hierfür stellt ihnen das ACWEL-Programm studentische Mentorinnen und Mentoren an die Seite, die im Regelfall das gleiche oder ein affines Fach studieren. Die Mentorinnen und Mentoren unterstützen die Studienanfänger und -anfängerinnen in den genannten Bereichen so gut es ihnen möglich ist. Wichtig ist an dieser Stelle zu erwähnen, dass das ACWEL-Projekt einen Fokus auf die akademische Integration legt und es andere Projekte gibt, die stärker auf eine soziale Integration fokussieren. Selbstverständlich existieren auch Netzwerkbeziehungen zu psychosozialen bzw. therapeutischen Angeboten im engeren Sinne, welche von den studentischen Mentorinnen und Mentoren nicht geleistet werden können.

Inhaltsanalysen aller Dokumentationen der bisherigen drei Durchgänge zeigen folgendes Bild: Viele der Mentorinnen und Mentoren melden sich, da sie sich ehrenamtlich engagieren

möchten und sich noch an ihre eigenen Startschwierigkeiten erinnern. Sie werden durch Flyer, Plakate oder durch Dozierende auf das Programm aufmerksam gemacht. Häufig melden sie sich per Mail und schreiben zu ihrer Motivation Sätze wie „Ich möchte Flüchtlingen helfen“. Dies geschieht, obwohl die Projektverantwortlichen auf allen Flyern, Plakaten und bei jeder Veranstaltung darauf achten, die Wörter „Hilfe“ und „Flüchtling“ nicht zu verwenden. Darüber hinaus füllen die interessierten Mentorinnen und Mentoren einen Steckbrief aus, in welchem sie ihre Motivation schildern. Auch in diesem finden sich häufiger ähnliche Aussagen: Beispiele: „Da ich mich schon länger gerne für die Integration von Flüchtlingen einsetzen möchte, [...]“ (Bewerbungsmail, 02.03.2019), „Bedürftigen helfen“ (Bewerbungsbogen 8), „anderen Menschen zu helfen“ (Bewerbungsbogen 4).

Nun ist das Helfen-Wollen sicher kein verwerfliches Motiv; es entsteht jedoch (nunmehr im dritten Durchgang des Projekts) zunehmend die Sorge, dass sich die durch das Projekt angestrebte, stark studienbezogene Peer-Unterstützung im Austausch der Tandems zu einer Überbetonung des Helfens für Bedürftige entwickeln könnte – und somit die Wahrnehmung der Mentees von deren Hilfsbedürftigkeit statt von deren Fähigkeiten ausgehen könnte. Hier zeigt sich ein wichtiger projektbezogener Forschungsbedarf. Bildungsbiographische Interviews mit Studierenden mit Fluchthintergrund zeigen sehr deutlich, wie wichtig den Studierenden die Präsentation eines hohen Fähigkeits Selbstkonzeptes ist (Struchholz, 2020), so dass ein Fokus auf Hilfsbedürftigkeit durchaus als verletzendes Verhalten wahrgenommen werden könnte.

Zwar werden die potenziellen Mentorinnen und Mentoren in Vorgesprächen und in Workshops deutlich darauf hingewiesen, dass es sich um einen Austausch unter Peers handeln solle, doch die projektverantwortlichen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sehen die Gefahr eines Macht-Ohnmacht-Gefälles, wenn die Mentorinnen und Mentoren mit stark dominanzgeprägten Vorstellungen in das Programm starten. Bisher taucht diese Wahrnehmung allerdings an keiner Stelle als Selbstreflexionsanlass in den regelmäßigen schriftlichen Reflexionen der Mentorinnen und Mentoren auf. Hier liegt es offensichtlich allein in der Hand der projektbegleitenden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die von ihnen befürchtete Ambivalenz in Reflexionskommentaren bzw. in Begleittreffen stärker zu thematisieren. Dabei steckt die Ambivalenz aber bereits in der Projektkonzeption selbst: Es wird Unterstützungs- und Förderbedarf unterstellt, es wird Hilfe angeboten, Mentees nominieren sich selbst, um diese Hilfe zu bekommen – dennoch steht die Sorge um ein ‚Zuviel‘ paternalistischer Intervention im Raum.

Eine weitere Spannung scheint im projektbezogenen, migrationspolitischen System der Adressierung zu liegen. Das Programm wird durch den Deutschen Akademischen Austauschdienst unterstützt, da es sich an geflüchtete Studierende richtet. So soll ein Beitrag zur Integration geleistet werden. Bis vor kurzem mussten ähnliche Projekte noch belegen, dass sie tatsächlich nur Geflüchtete (mit offiziellem Asyl-Status) unterstützen. Dies brachte gleich mehrere Probleme mit sich. Zum einen bedeutete es einen deutlich höheren bürokratischen Aufwand, da man sämtliche Ausweispapiere der Geflüchteten einsehen und diese dann auch kopieren und aufbewahren sollte. Dieser Umstand konnte auch die Geflüchteten davon abhalten, sich tatsächlich für das Programm zu melden, da sie sich vor eine weitere bürokratische Hürde gestellt sahen. Darüber hinaus konnte die Regelung auch so auf sie wirken, dass sie ihre „Hilfsbedürftigkeit“ beweisen müssen, und dass viele dies nicht wollen, scheint verständlich zu sein.

Ein weiteres Problem hatten auch diejenigen, die in Deutschland nicht als Geflüchtete anerkannt wurden und sich um eine andere Art der Studierlaubnis gekümmert haben. Sie standen studienorganisatorisch vor den gleichen Herausforderungen, konnten aber keine Unterstützung erhalten. Ein Beispiel: Ein Student meldet sich als Mentee, da er gerne einen Tandem-Partner zugeteilt bekäme. Er hat sein Heimatland verlassen, da er homosexuell ist und bei der derzeitigen politischen Lage in seinem Heimatland mit vielen Problemen, wenn nicht sogar Gefahren, zu kämpfen hätte. Da er jedoch wusste, dass es schwierig würde, politisches Asyl zu bekommen, hat er Geld gespart und mit viel bürokratischem Aufwand ein Studientum erhalten. Müssten die Projektverantwortlichen im Detail belegen, dass nur ‚anerkannte‘ Geflüchtete unterstützt werden, dürfte er nicht an dem Programm teilnehmen.

Zum einen führt die Adressierung Studierender mit Fluchthintergrund nach unserem Kenntnisstand zu Selektionen, die bereits die Schwelle des Projekteintritts betreffen, zum anderen aber zu normsetzenden Motivlagen und Erwartungen der Mentorinnen und Mentoren, die sich auf die Rollenwahrnehmung und damit auch auf die Tätigkeit mit den Mentees auswirken können. Dieser letztgenannte Aspekt beschäftigt uns seit nunmehr zehn Jahren in der begleitenden Forschung zu zwei weiteren Mentorenprojekten.

4 Ambivalenzen in der Erziehungs- und Lernbegleitung für Kinder und Jugendliche

Das Projekt *Balu und Du* ist ein Mentoringprojekt, in dem Studierende („Balus“) ehrenamtlich ein Jahr lang einmal wöchentlich Kinder („Moglis“) im Grundschulalter begleiten. Diese Begleitung bezieht sich bewusst nicht auf den schulischen, sondern auf den außerschulischen Bereich und stellt das informelle Lernen im Rahmen gemeinsamer Aktivitäten (z.B. Backen, Kochen, auf den Spielplatz oder in die Bibliothek gehen) in den Vordergrund. Die Kinder in dem Projekt werden von Lehrkräften aus sehr unterschiedlichen Gründen als ‚Balu-bedürftig‘ nominiert (etwa wegen psychosozialer Auffälligkeiten, Lernschwierigkeiten, kürzlichem Zugang in die Stadt). So erleben wir seit Anbeginn der Projektdurchführung vor nunmehr zehn Jahren, dass die Studierenden zuallererst bemüht sind, den Förderbedarf ihrer Moglis zu bestimmen, um die Kinder entsprechend fördern zu können. Manche brauchen recht lange, um sich hinsichtlich dieses selbst, aber auch durch das Projekt, induzierten ‚Diagnosezwangs‘ zu entspannen (Müller-Kohlenberg, Drexler, Freitag & Rölker, 2013). Die Studierenden, die sich in dem genannten Projekt engagieren, erleben in ihrer Tätigkeit viele Ambivalenzen, die in Gruppendiskussionen von ihnen zum Ausdruck gebracht und mittels der Dokumentarischen Methode (Bohnsack, 2007) herausgearbeitet werden konnten (Dopheide, 2020).

In Projektbeschreibungen (das Projekt ist von dem Verein *Balu und Du e.V.* konzipiert und findet an vielen Standorten im deutschsprachigen Raum statt) wird die Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem als eine Freundschaft beschrieben: „Julia ist Monas Balu und Mona ist Julias Mogli. Wie die beiden Freunde aus dem Dschungelbuch, kommen sie fast aus unterschiedlichen Welten. Und doch werden sie schnell Freunde und lernen sehr viel voneinander – dank *Balu und Du*“ (*Balu und Du e.V.*, 2019).

Durch informelle Lernanlässe sollen die Kinder „ganz nebenbei“ zu neuen Erkenntnissen gelangen (z.B. bezüglich des Rechnens beim gemeinsamen Backen) und sich in ihrer Persönlichkeit und vor allem gemäß ihrer Stärken entfalten. Neben sachlichen Lerninhalten sollen die Kinder im Projekt ebenfalls moralische Werteerziehung erfahren (Müller-Kohlenberg, 2009a).

So machen die Ausführungen deutlich, dass von Projektseite implizit mindestens zwei Aufträge an die Studierenden herangetragen werden: Sei dem Kind ein Freund bzw. eine Freundin und Sorge dafür, dass das Kind in der gemeinsamen Zeit etwas dazulernt. Genau diese Aufträge erleben die Studierenden in ihrer pädagogischen Praxis als ambivalent – womit sie letztlich zeigen, dass die ständige Aushandlung von Nähe und Distanz in pädagogischen Beziehungen eine sehr zentrale Aufgabe im Professionalisierungsprozess ist. Zwar beschreiben die Balus eine nahe Beziehung zu den Kindern, die sie ebenfalls auf freundschaftlicher Basis sehen, trotzdem bringt das Gefühl, den Kindern ein Freund bzw. eine Freundin sein zu ‚müssen‘, für die Studierenden auch Unsicherheiten mit sich, weil sie auf der anderen Seite den Druck verspüren, den Kindern etwas beibringen und dementsprechend auch pädagogisch eingreifen zu müssen. Dies hängt wahrscheinlich nicht zuletzt mit der Tatsache zusammen, dass die Studierenden dieses Projekt meistens im Rahmen eines erziehungswissenschaftlichen Studiums absolvieren. Folglich sehen sie sich implizit vor die Frage gestellt, wie viele erzieherische Anteile eine solche freundschaftliche Beziehung aushalten kann.

Ja. Also von wegen Erziehungsauftrag. Ich habe manchmal (.) stoße ich manchmal so ein bisschen an die Grenzen. Soll ich jetzt so ein Vorbild sein oder mehr ein Freund oder Kumpel? Weil ich will jetzt [Mogli] auch nicht sagen „Hör mal, das finde ich jetzt nicht so gut.“ Das würde ich so als Freund (.) nicht sagen, [...] aber sie ist ja auch ein Kind (Balu1w).

Ähnlich verhält es sich bei Fragen nach der Moral- und Werteerziehung der Kinder durch die Studierenden. Die Studierenden erleben sich in solchen Situationen im Zwiespalt zwischen eigenen Überzeugungen und solchen, denen die Kinder von anderer Seite begegnen. So stellen sie sich beispielsweise die Frage, ob und inwieweit sie in die Erziehung der Eltern eingreifen dürfen, wenn deren Überzeugungen, etwa bezüglich sozialer Werte oder Umgangsformen, sich deutlich von ihren eigenen unterscheiden.

Die hier dargestellten Ambivalenzen, welche die Studierenden in ihrer pädagogischen Praxis erleben, werden in der Literatur zur pädagogischen Professionalität ebenfalls als „Antinomien“ und als „konstitutiv für das Lehrerhandeln“ (Helsper, 2001, S. 87) diskutiert. Damit werden sie zu ‚auszuhaltenden‘ Phänomenen, die der Professionalisierung dienen. Eine solche argumentative Logik wird auch in der wissenschaftlichen Diskussion um das Service Learning stark gemacht (Backhaus-Maul & Roth, 2013; Altenschmidt, Miller & Stickdorn, 2009; Müller-Kohlenberg, 2009b; Szczyzny, Goloborodko & Müller-Kohlenberg, 2009). Allerdings ist es unerlässlich, so die einhellige Überzeugung, die Studierenden in diesem Prozess zu begleiten und diese in der Praxis auftretenden Ambivalenzen mit ihnen zu reflektieren. Im Projekt *Balu und Du* werden die jungen Erwachsenen durch unterschiedliche Formate dabei unterstützt. Zum einen besuchen sie regelmäßige Reflexionssitzungen, in denen genau diese Ambivalenzen zum Thema gemacht und bearbeitet werden können. Ferner sind sie dazu verpflichtet, ihre Treffen mit den Kindern in Online-Tagebucheinträgen zu reflektieren. Die Projektkoordinatorin hat Einsicht in diese Einträge und kann den Studierenden in ihren Reflexionsprozessen durch eine Kommentarfunktion beratend zur Seite stehen. Die beispielhaft dargestellte Ambivalenz, die sich letztlich in der Austarierung von Nähe und Distanz sowie von Begleitung und Führung zeigt, löst sich auch in einer projektbegleitenden Perspektive nicht auf, kann hier aber möglicherweise etwas distanzierter und damit reflexionsfördernder adressiert werden.

Zuletzt wird deshalb ein Blick auf das Schüler-Stipendienprogramm *Schlaufuchs* gerichtet, in dem Analogien, aber auch Abweichungen zum Projekt *Balu und Du* erkannt werden können,

so dass Ursachen und Konsequenzen (pädagogischer) Ambivalenzen noch einmal vergleichend betrachtet werden können. Das *Schlaufuchs*-Programm wird durch die Carina Stiftung in Herford gefördert und richtet sich an motivierte und leistungsbereite Schülerinnen und Schüler, die „aus unterschiedlichen Gründen nicht die gleiche Unterstützung erhalten wie andere Kinder“ (Carina Stiftung, 2019). Mithilfe des *Schlaufuchs*-Stipendiums soll ihnen die Möglichkeit eröffnet werden, ihr Potenzial bestmöglich zu entfalten.

Schülerinnen und Schüler können folglich dann von Lehrpersonen der beteiligten Herforder Partnerschulen für ein Stipendium vorgeschlagen werden, wenn ihnen ein besonderes Potenzial attestiert wird, einen guten Schulabschluss zu erreichen, sie aufgrund finanzieller, kultureller oder sozialer Schwierigkeiten ihre Potenziale jedoch nicht voll entfalten können (Carina Stiftung, 2019). Aus jenen Kriterien, die ein Kind als eines Stipendiums „bedürftig“ oder „würdig“ einstufen, ergeben sich von Seiten der Projektverantwortlichen Erwartungen und Vorstellungen hinsichtlich der mit einer Mentorentätigkeit einhergehenden Aufgaben, die nicht immer widerspruchsfrei zu dem Verständnis der Mentorentätigkeit aus Sicht der Mentorinnen und Mentoren stehen und ambivalent wirken.

Im Kontext der Projektkonzeption wird Förderung als eine ganzheitliche Bildungsförderung verstanden; es gehe darum, den Stipendiatinnen und Stipendiaten in Bildungsfragen zur Seite zu stehen und ihnen für entsprechende Alltagsfragen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner (Mentorinnen und Mentoren) anzubieten. Gleichzeitig wird den Mentorinnen und Mentoren aber vermittelt, explizit keine Lernförderung im Sinne kostenloser Nachhilfe auszuüben. Die Einstellungen der Mentorinnen und Mentoren wurden insbesondere in inhaltsanalytisch ausgewerteten teilstrukturierten Interviews deutlich (Beerheide, 2019), in denen sich nicht immer widerspruchsfreie Vorstellungen davon zeigten, welche Aufgaben mit der Mentorentätigkeit verbunden sind. Diese Unklarheiten seitens der Mentorinnen und Mentoren scheinen überwiegend auf eine unsichere Rollenwahrnehmung zurückzuführen, die vermutlich auch durch die Projektkonzeption mitbedingt wird.

Laut der Projektbeschreibung gehört zu der Mentorentätigkeit neben Freizeitunternehmungen mit den Patenkindern auch, den Kindern bei (alltags-)praktischen Lebens- und Bildungsfragen zur Verfügung zu stehen (Carina Stiftung, 2019). Die Ambivalenz der Rolle der Mentorinnen und Mentoren als Freunde und Freundinnen zur Freizeitgestaltung auf der einen und als Lernberatung mit Bildungsauftrag auf der anderen Seite ist somit, wie auch im Projekt *Balu und Du*, bereits in der Projektkonzeption vorzufinden und liegt in ihr begründet. Insbesondere die Mentorinnen- und Mentorenrolle als Ansprechperson in Hinblick auf schulische Herausforderungen scheint den Mentorinnen und Mentoren dabei nicht immer bewusst zu sein. Als widersprüchlich lässt sich beispielsweise folgende Aussage einer Mentorin beschreiben: „Also ich wusste zum Beispiel nicht, was jetzt so, was mit Hausaufgaben oder so, die eine hatte ja jetzt erzählt, dass sie auch gemeinsam lernen, uns wurde eigentlich gesagt, dass wir das jetzt nicht so tun sollen“ (S1).

In dieser Aussage wird die Unsicherheit der Mentorin deutlich, ob die Mentorentätigkeit Hilfe bei schulischem Lernen überhaupt impliziert. Sie scheint sogar gegensätzlich der Meinung zu sein, dass schulisches Lernen und die Hilfe bei Hausaufgaben den Mentorinnen und Mentoren eher untersagt sei.

Einzelne Mentorinnen und Mentoren nehmen somit offensichtlich ihre Rolle als Ratgebende bei Bildungsfragen eher schwach wahr und fokussieren stattdessen die Begleitung im Alltag. Nach spontanen Assoziationen in Verbindung mit ihrer Projektstätigkeit und -rolle gefragt,

wurde in diesem Zusammenhang häufig der Faktor Spaß genannt. So äußerte beispielsweise eine Mentorin:

Ja, also spontan verbinde ich damit eigentlich Spaß, also ich finde erstmal ganz wichtig, dass wenn man sich bei sowas engagiert, dass man auch Spaß daran hat und dass man irgendwie das, ja, auch den Kindern vermittelt, dass das eben auch Spaß macht zu lernen zum Beispiel (S. 6).

Neben der großen Bedeutung von Spaß bei den Treffen wurde auch häufig die Notwendigkeit beschrieben, den Schülerinnen und Schülern Angebote für Unternehmungen machen zu müssen, was nicht selten als herausfordernd bewertet wurde. Auch die Auswahl der Unternehmungen wird im Hinblick auf die Projektkonzeption als durchaus ambivalent wahrgenommen, was der folgende Interviewausschnitt verdeutlicht:

Jetzt habe ich eine, die sehr aufgedreht ist und am liebsten alles machen würde ähm und da ist das Schwierigste, glaube ich, ähm nicht auf dieser oberflächlichen Basis zu bleiben, sondern ein bisschen tiefer zu gehen, auch zu gucken, ob es irgendwelche Probleme gibt, weil das ja auch eigentlich ein Aspekt von dem Projekt ist, dass man Kinder hat, die vielleicht aus einer sozial schwächeren Familie kommen, genau, oder wo es irgendwie eine Sorge gibt von den Lehrern aus. So hatte ich das zumindest wahrgenommen, genau, und dass man das nicht vergisst und nicht nur Spaß hat, sondern auch guckt, dass man für Probleme da ist und das dem Kind auch signalisiert. Das ist manchmal schwierig. Genau und auch so eine Balance zu finden zwischen Spaßaktivitäten und welchen, die vielleicht auch ein bisschen bildungsanreichernd sind (S. 7).

Spaß wird hier mit Oberflächlichkeit verbunden und steht einer durch die Adressierung der Zielgruppe suggerierten notwendigen Problembearbeitung entgegen. Es zeigt sich ein doppelter Balanceakt zwischen Spaß und Problembearbeitung sowie Spaß und der Vorgabe „bildungsanreichernder“ Unternehmungen, was die Befragte als herausfordernd empfindet. Die befragten Mentorinnen und Mentoren bewegen sich damit in einem Spannungsfeld zwischen Erziehungs- bzw. Freizeit- und Lernbegleitung, dessen Aushandlung durch die in sich teilweise ambivalente Projektkonzeption selbst angeregt wird. Durch die geführten Interviews wurde auch deutlich, dass insbesondere Reflexionsprozesse nicht nur die Möglichkeit zu bieten scheinen, sich dieser Ambivalenzen bewusst zu werden, sondern gleichzeitig durch die Auseinandersetzung mit diesen die Chance bieten, z.B. durch ein Aushandeln der Ambivalenzen zur Professionalisierung beizutragen. Solche Feststellungen werden natürlich Konsequenzen für die zukünftige Begleitung und Qualifizierung der Mentorinnen und Mentoren haben. Aktuell werden u.a. neue Workshopformate entwickelt, mit denen ein lösungsorientierter Umgang mit erlebten Ambivalenzen erleichtert werden kann.

5 Fazit

Während im Projekt *Balu und Du* Kinder (im Grundschulalter) adressiert sind, sind es im Projekt *Schlaufuchs* explizit auf die Schülerinnen- und Schülerrolle festgelegte Mentees. Beiden Gruppen haftet ein durch die Projektkonzeption implizierter Förderbedarf an. Interessanterweise scheint jedoch bei den Moglis deutlich eine Lernförderungsnotwendigkeit wahrgenommen zu werden, die für die bereits als begabt gekennzeichneten Schlaufüchse nicht gleichermaßen stark gesehen wird. Hier scheint es weniger Probleme für die Mentorinnen und Mentoren zu geben, sich auf eine reine Freizeitgestaltung zu beziehen als für die Balus,

die mit der Doppelbotschaft der „lernförderlichen Freizeitgestaltung“ eine größere Last zu verspüren scheinen.

Der Sachverhalt der Etikettierung von Mentees zum Zwecke des unterstützenden Ressourceneinsatzes scheint je nach Projekt zu variieren. Der ‚Etikettierungs-Prüfprozess‘ durch Projektverantwortliche wirkt im ACWEL-Projekt potenziell besonders scharf, führt aber beispielsweise auch im *Schlaufuchs*-Programm gelegentlich zu der Frage, ob die Bedürftigkeit messbar hoch genug sei. Nominierungen im Projekt *Balu und Du* erfolgen durch Lehrkräfte, die einen Förderbedarf zu erkennen glauben; hier ist die Festlegung auf bestimmte Förderaspekte zwar vergleichsweise offen, dafür scheinen die Mentorinnen und Mentoren umso mehr damit zu ringen, das ‚Richtige‘ tun zu wollen. Auffallend anders verhält es sich tatsächlich mit dem allgemeinen Förderangebot für Studierende im Bildungswissenschaftlichen Mentoring. Nicht gefördert werden zu wollen wird von den förderwilligen Mentorinnen und Mentoren immer wieder als illegitime Selbst-Ent-Etikettierung der Mentees wahrgenommen. Insgesamt scheint Förderung in Projekten wie den hier betrachteten ohne Akzeptanz der konzeptuell festgelegten Etikettierungskriterien kaum auszukommen. Auffallend ist in jedem Fall, wie sehr die Mentorinnen und Mentoren in Angeboten der Selbstreflexion und des reflexiven Austauschs ‚situativ‘ Umgangsmöglichkeiten für die festgestellten Ambivalenzen suchen und – das gilt für die Begleitung aller Projekte – insbesondere für Prozesse Kollegialer Beratung, hilfreiche Perspektiverweiterungen zurückmelden.

Literatur

- Altenschmidt, K., Miller, J. & Stickdorn, M. (2009). Evaluation von Service Learning-Seminaren. In K. Altenschmidt, J. Miller & W. Stark (Hrsg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen* (S. 121-127). Weinheim: Beltz.
- Backhaus-Maul, H. & Roth, C. (2013). *Service Learning an Hochschulen in Deutschland. Ein erster empirischer Beitrag zur Vermessung eines jungen Phänomens*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Balu und Du e.V. (2019). *Idee*. Abgerufen von <https://www.balu-und-du.de/programm/idee>
- Beerheide, N. (2019). *Die Mentorentätigkeit im Rahmen des Projekts „Schlaufuchs“ als Möglichkeit der Förderung pädagogischer Handlungskompetenz* (Nicht veröffentlichte Masterarbeit). Universität Paderborn, Deutschland.
- Bohnsack, R. (2007). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Carina Stiftung (2019). *Das Schlaufuchs-Stipendium*. Abgerufen von <https://www.carina-stiftung.de/schlaufuchs>
- Clarke, A. (2012). *Situationsanalyse. Grounded Theory nach dem Postmodern Turn*. Wiesbaden: Springer VS.
- Dopheide, F. (2020). *Teilnehmendeneinschätzungen zu außerunterrichtlichen Unterstützungsmaßnahmen für SchülerInnen durch Studierende im Rahmen von Service Learning-Projekten. Am Beispiel Balu & Du und Offenes Obr* (Nicht veröffentlichte Dissertation). Universität Paderborn, Deutschland.
- Hascher, T. (2006). Veränderungen im Praktikum –Veränderungen durch das Praktikum: Eine empirische Untersuchung zur Wirkung von schulpraktischen Studien in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 130-148.
- Helsper, W. (2001). Antinomien des Lehrerhandelns – Anfragen an die Bildungsgangdidaktik. In U. Hericks, J. Keuffer, H.C. Kräft & I. Kunze (Hrsg.), *Bildungsgangdidaktik: Perspektiven für Fachunterricht und Lehrerbildung* (S. 83-103). Wiesbaden: Springer.
- Müller-Kohlenberg, H. (2009a). Informelles Lernen in der Grundschule: Ein induktiver Weg zum Aufbau von Werthaltungen. In R. Mokrosch & A. Regenbogen (Hrsg.), *Werte-Erziehung und Schule – Ein Handbuch für Unterrichtende* (S. 230-237). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Müller-Kohlenberg, H. (2009b). „Mogli“ blüht auf und „Balu“ erwirbt Schlüsselkompetenzen. Die Win-Win-Situation im Projekt „Balu und Du“. In K. Altenschmidt, J. Müller & W. Stark (Hrsg.), *Raus aus dem Elfenbeinturm? Entwicklungen in Service Learning und bürgerschaftlichem Engagement an deutschen Hochschulen* (S. 160-163). Weinheim: Beltz.
- Müller-Kohlenberg, H., Drexler, S., Freitag C. & Rölker, S. (2013). Gesundheit als Merkmal ganzheitlicher Persönlichkeitsförderung im Mentorenprojekt Balu und Du. In A. Schneider, A. Rademaker, A. Lenz & I. Müller-Baron (Hrsg.), *Soziale Arbeit – Forschung – Gesundheit: Forschung: bio-psycho-sozial* (S. 97-113). Opladen: Budrich.

- Stroot, T., Treidler, M., Westphal P. & Helle, J. (2014). Bildungswissenschaftliches Mentoring für Lehramtsstudierende: Grundlagen und Konzeptelemente. In P. Westphal, E.-M. Lerche, T. Stroot & C. Wiethoff (Hrsg.), *Peer Learning durch Mentoring, Coaching & Co.* (S. 59-70). Immenhausen bei Kassel: Prolog Verlag.
- Struchholz, C. (2020). *Bildungserfahrungen von Studierenden mit Fluchthintergrund* (Nicht veröffentlichte Dissertation). Universität Paderborn, Deutschland.
- Szczesny, M., Goloborodko, H. & Müller-Kohlenberg, H. (2009). Bürgerliches Engagement als „adaptives Modell“ zum Erwerb von Schlüsselkompetenzen: Welche Kompetenzen können im Mentorenprojekt „Balu und Du“ erworben werden? *SQ Forum, Schlüsselqualifikationen in Lehre, Forschung und Praxis*, 1, 111-124.
- Westphal, P. (2019). „Du musst die Leute erst mal kriegen.“ *Herausforderungen studentischer Peer-Mentor*innen-tätigkeit vor dem Hintergrund universitärer Arenen* (Nicht veröffentlichte Dissertation). Universität Paderborn, Deutschland.

**Experienzielle Kommunikation in der Hochschullehre –
Ein Erfahrungsbericht aus der Praxis und
Vorstellung eines konkreten Werkzeugs für eine
experienziell ausgerichtete Seminargestaltung**

Tony Hofmann

Abstract

Kommunikation, die subjektives Erleben systematisch expliziert, experienzielle Kommunikation also, basiert im Kern auf Gendlins (1998) Begriff des *Felt Sense* – einer vorsprachlichen Kategorie von Bewusstheit, die etwas Wesentliches (schon) vage ahnt, aber diese Ahnung (noch) nicht in passende Worte fassen kann. Der vorliegende Artikel dokumentiert einen Versuch, im Hochschulsetting praktische Wege und Möglichkeiten für die sprachliche und zielgerichtete Explikation des *Felt Sense* bereitzustellen. Zunächst werden hierzu die Grundprinzipien experienzieller Kommunikation theoretisch dargelegt und es wird ein prozessdidaktischer Rahmen beschrieben, in dem experienzielle Kommunikation in der Hochschulpraxis gelingen kann. Darauf aufbauend werden erste konkrete Erfahrungen des Autors mit diesem Konzept geschildert¹. Als Drittes wird ein Anwendungsbeispiel für ein didaktisches Tool skizziert, die experienzielle Kommunikation an der Hochschule systematisch unterstützt.

Keywords

experienzielle Kommunikation, Prozessdidaktik, Gestaltung von Hochschulseminaren

¹ Aufgrund der sehr persönlichen Auseinandersetzung wählt der Autor in den folgenden Ausführungen an entsprechenden Stellen eine sprachliche Form, in der er als „ich“ zu den Leserinnen und Lesern spricht, analog zum Vorgehen bei Hofmann (2017a, S. 9f.)

1 Experienzielle Kommunikation und Prozessdidaktik

Die Kernfrage, die mich in meiner Promotion bewegte, war, wie es möglich ist, in komplexen pädagogischen, sonderpädagogischen und psychosozialen Lebens- und Arbeitswelten so zu kommunizieren, dass die Kommunikation auch unter einer hohen situativen Komplexität gelingt. Dies wird möglich, so meine Annahme, wenn die Kommunikation *konkreativ* verläuft (Rombach, 1994). Also derart, dass gemeinsam etwas sagbar wird, was ein einzelner Mensch alleine nicht hätte sagen können (Hofmann, 2017a). Ich entwickle aus diesem Grundgedanken ein prozessorientiertes Kommunikationsmodell, welches das subjektive Erleben (engl. „experiencing“) einer gegebenen Kommunikationssituation in den Mittelpunkt rückt. Aus der Art und Weise, wie eine kommunizierende Person ihre je-gegenwärtige Situation erlebt, lassen sich drei Relationen bestimmen, die jeweils von Kongruenz (erlebter Stimmigkeit) oder Inkongruenz (erlebter Unstimmigkeit) gekennzeichnet sein können:

- Entfaltung des individuellen Potenzials: Interaktionen gelingen dann, wenn ich mit mir selbst immer stimmiger werde. Hierbei berufe ich mich primär auf zentrale Gedanken des Roger'schen Ansatzes, insbesondere auf seinen Kongruenzbegriff (Rogers, 1974).
- Kooperatives soziales Miteinander: Interaktionen gelingen dann, wenn gemeinsam Lösungen für Probleme hervorgebracht werden, die von allen (relevanten) Beteiligten mitgetragen werden. Hierbei werden klassische kommunikationswissenschaftliche Modelle (Mead, 1968), aber auch aktuellere Theorien der Arbeitsorganisation berücksichtigt (Scharmers „Theorie U“, 2009).
- Nachhaltigkeit: Schließlich ist auch eine Entwicklungsperspektive von Belang, die für Fragen des Gelingens bzw. Misslingens berücksichtigt werden muss. Interaktionsprozesse gelingen dann, wenn sie auf lange Sicht betrachtet, immer adaptiver werden (Hofmann & Heselhaus, 2019).

Zentraler Begriff und Herzstück des unter diesen Gesichtspunkten entwickelten Kommunikationsmodells ist der des *Innehaltens*. Erst ein bewusstes Innehalten im voran fließenden Strom des Kommunikationsgeschehens erleichtert die Explikation dessen, was gerade erlebt wird, in den drei oben genannten Richtungen. Dies wird möglich, indem die Kommunizierenden einen „direkten Referenten“ oder *Felt Sense* entstehen lassen (Gendlin, 1998; 2015, S. 398ff.; Gendlin, 2004a, 2004b) – eine besondere Art von Erleben also, das etwas Wesentliches (schon) vage ahnt, wobei diese Ahnung jedoch (noch) nicht in passende Worte gefasst werden kann. *Felt Sense* kann sinngemäß ins Umgangssprachliche übersetzt werden als „gefühlter Sinn“ oder „gefühlte Bedeutung“. Er fungiert wie eine Art von innerem Kompass, der dem, was gesagt wird, Stimmigkeit verleiht. Experienzielle Kommunikation nimmt vage Ahnungen ernst. Sie gibt ihrer behutsam vorantastenden sprachlichen Ausformulierung bewusst Raum. Experienziell Kommunizierende tasten sich gemeinsam sprachlich voran, so als wären sie Malerinnen und Maler, die in ihrem sprachlichen Zusammenspiel einen ersten Entwurf für ein Thema skizzieren. Das, was gemeinsam sagbar und mittragbar ist, ist dann zugleich auch persönlich stimmig.

Besonders hilfreich ist experienzielle Kommunikation in mehrdeutig-komplexen Situationen, wie sie im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen, aber auch in theoretischen Auseinandersetzungen mit selbiger in Hochschulseminaren besonders häufig zu finden sind. Die wachsende Komplexität, die sich in vielen Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen, aber auch von Lehrerinnen, Lehrern und Eltern zeigt, stellt eine zentrale gesellschaftliche (und damit auch pädagogische) Herausforderung dar („Chaos“ bei Speck 1997, „Widerstreit“-

Situationen bei Lyotard 1987, „radikale Pluralität“ bei Welsch 1988, „Ambiguität“ bei Bauer 2018). Das Modell der experientiellen Kommunikation versucht eine Antwort auf diese Herausforderung zu geben, indem es drei pädagogische Handlungsprinzipien für gelingende Kommunikation in mehrdeutig-komplexen Situationen ausformuliert:

- „1. Höre deinem Gegenüber aufmerksam zu, insbesondere dann, wenn ihr nicht d'accord geht.
2. Werte, aber werte nicht ab.
3. Lass neue Fragen aus dem Kontrastpotenzial entspringen, das sich zwischen euren Wertungen aufspannt.“ (Hofmann, 2017a, S. 454)

Wendet man dieses begriffliche Grundgerüst auf die konkrete didaktische Ausgestaltung von Seminaren an, so ergibt sich die zentrale Schlussfolgerung, dass Veranstaltungen *gemeinsam* mit den Studierenden geplant, durchgeführt und ausgewertet werden sollten und dass zudem in dieser Ausgestaltung viel Raum für experientielle Kommunikation gelassen werden sollte. Auf diese Weise, so die Annahme, sollten besonders viele thematische Kontrastpotenziale entstehen, die alle Beteiligten und das Thema gleichermaßen vorantragen. Die Grundidee zu einem formalen Rahmen, der solches möglich macht, findet sich im prozessdidaktischen Konzept für Unterricht bei Verhaltensstörungen (Stein & Stein, 2014), welches hier auf die Gestaltung von Hochschulveranstaltungen adaptiert wird. Weiterhin finden die themenzentrierte Interaktion Cohns (1993, 2009), das Konzept der „dynamic facilitation“ (Zubizaretta, zur Bonsen & Bock, 2014) sowie allgemeine Prinzipien nondirektiven Arbeitens, die Rogers auf die Gestaltung von Hochschulveranstaltungen anwandte, Eingang (Rogers, 1974). Hervorzuheben ist aus theoretischer Sicht besonders der Aspekt einer rollenden Planung:

Lernsituationen fließen ineinander, und die Aufgaben des Pädagogen als didaktischer Gestalter bestehen in der kritischen Beobachtung, Reflexion und Prozessgestaltung des Geschehens im Sinne einer rollenden Planung: So können sie etwa gemeinsam mit der Lerngruppe an einem bestimmten Punkt entscheiden, die Lernform zu wechseln (etwa vom selbstgesteuerten Projektlernen zum Frontalunterricht), neue Ziele anzuvisieren, auftretende Störungen zu thematisieren oder neue Inhalte in den Unterricht einzubringen. (Stein & Stein, 2014, S. 238)

Die entwickelten Prinzipien der Prozessdidaktik für die Hochschullehre lassen sich, hierauf aufbauend, wie folgt im Detail ausführen:

Generell ist die Haltung einer prozessdidaktisch orientierten Gruppenleitung die des Loslassens und Übergebens von Verantwortung an die Gruppe. Dies meint: Der Kommunikationsprozess führt, nicht die Leitung. Weiterhin soll darauf Wert gelegt werden, echte Problemstellungen zu diskutieren. Besser als Fallbeispiele, die aus der „Retorte“ kommen, sind echte Fragen der Studierenden, die sie tatsächlich zum gegenwärtigen Zeitpunkt bewegen. Hilfreich ist es, von Zeit zu Zeit (z.B. mit Hilfe einer Achtsamkeitsübung) gemeinsam innezuhalten. Dies soll es ermöglichen, aus inhaltlichen Unklarheiten, die möglicherweise im Kommunikationsverlauf entstehen, gerade die Aspekte herauszuheben, die für die Lebenssituation der Studierenden bedeutsam sind. Es soll weiterhin ressourcenorientiert statt defizitorientiert gearbeitet werden, z.B. durch die Frage: „Wann in deiner eigenen Schulzeit hast du dich schon einmal verstanden gefühlt und wodurch wurde dies bewirkt?“ Eine präreflexive Ebene (Hofmann, 2017a) kann durch haptische Materialien (z.B. durch sog. *Sinn-Bilder*, Hofmann, 2017b), durch Comics oder Filme angeregt werden. Generell kann auch über ein „PowerPoint-Verbot“ gemeinsam entschieden werden. Dies soll dabei unterstützen, Begriffe aus eigener Erfahrung heraus zu entwickeln, statt bloßes „Lehrbuchwissen“ zu diskutieren. Die so entwickelten eigenen Begriffe können in einem zweiten Schritt durchaus zu Inhalten

aus der Fachliteratur in Beziehung gesetzt werden, sodass diese leichter kritisierbar werden. Ein Beispiel: Nehmen wir an, eine Studierende hat anhand eigener Überlegungen ein persönliches Kommunikationsprinzip entwickelt, etwa: „Lass dem Gegenüber besonders viel Raum, wenn ihr euch in einer Konfliktsituation befindet.“ Ein solches Prinzip kann dann zu bereits aus der Literatur bekannten Prinzipien (etwa den Schritten der gewaltfreien Kommunikation, Rosenberg & Marshall 2002) vergleichend in Beziehung gesetzt werden. Darüber hinaus kann an besonders unklaren inhaltlichen Stellen im Seminaregeschehen durchaus eine Führung durch die Gruppenleitung übernommen werden. Die Seminarleitung erhält dann die Rolle eines „primus inter pares“: Alle Diskussionsbeiträge sollten dann als Vorschlag oder Frage formuliert werden, jedoch nicht im Sinne einer endgültigen Expertenmeinung, die alle anderen Positionen überstimmt.

Auf diese Weise, so meine Annahme, sollte es möglich sein, in Hochschulseminaren eine Kommunikationsdynamik in Gang zu setzen, die gemeinsam etwas Neues sagbar macht, was alleine nicht sagbar gewesen wäre (im Sinne von Konkreativität, siehe oben). Experienzielle Kommunikation kann, so die Grundthese, dazu beitragen, Studierenden zu einer konkreten Synthesebildung zu verhelfen. Im Kommunikationsgeschehen scheinen dann nach und nach verschiedene Thesen auf, die als gleichwertige Möglichkeiten nebeneinanderstehen dürfen. Im Voranschreiten des Seminaregeschehens können diese stimmig integriert werden (sowohl innerhalb der kommunizierenden Personen in Form von persönlichen Einsichten als auch in neuen Thesen oder Konzeptionen).

2 Erste Erfahrungen aus der Praxis

Das entwickelte Konzept nutze ich seit vier Jahren für einige meiner eigenen Hochschulveranstaltungen. Hier werden Ausschnitte aus einem Prozessprotokoll² wiedergegeben, das ich im Wintersemester 2015/16 im Rahmen einer sich jährlich wiederholenden Übung niedergeschrieben habe. In dieser Übung ging es um die Frage, wie Kommunikation in der pädagogischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern gelingen kann.

Rahmendaten:

- WS 15/16, Seminarzeit Donnerstag 16-18 Uhr, 2 Gruppen, 14-tägig im Wechsel, 16 bzw. 17 Personen je Gruppe, je 7 Sitzungen
- Thema „Kommunikation in komplexen Situationen“ als Unterthema der Übung „Ausgewählte Kapitel der Psychologie bei Verhaltensstörungen“
- Ziel der Übung: Entwicklung von „Prinzipien gelingender Kommunikation für die Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen“

Einzelne Sitzungen:

In der ersten Sitzung wurde ausführlich das prozessdidaktische Vorgehen geschildert und fand großen Anklang bei den Teilnehmenden. Zur Verbesserung der Seminaratmosphäre wurde der Wunsch nach Kaffee und Keksen geäußert. Gegen Ende der ersten Sitzung wurde der Seminarablauf über das Semester geplant und einzelne Personen den Themen zugeteilt. Inhaltlich beschloss die Gruppe auf eigenen Wunsch, sich auf die einzelnen Kapitel meiner

² Das Protokoll wird hier zusammengefasst wiedergegeben. Aus Platzgründen lege ich die Ausführungen zu Seminargruppe 1 dar (mit Ausnahme der Sondertermine, siehe unten); die protokollierten Ausführungen zu Gruppe 2 sind per Mail erhältlich.

Dissertation zu stützen, welche somit zugleich auch als Leitfaden durch das Semester dienen. Diese Inhalte sollten frei referiert werden (jedoch nicht im Sinne eines „klassischen“ Referats, sondern mit vielen Kommunikations-Experimenten, Filmen etc.). Die Gruppe einigte sich zudem darauf, kein PowerPoint zu verwenden.

Die zweite Sitzung gestaltete sich aufgrund von vier Nachzüglern, die die Inhalte der ersten Sitzung nicht kannten, schwierig, da ich mich gezwungen sah, das Konzept in wenigen Sätzen erneut zu erläutern. Ich versuchte jedoch, die Verantwortung direkt an die Studierenden zu geben. Auch inhaltliche Fragen bezüglich der Leistungserhebung wies ich an sie zurück, auch wenn es mir schwerfiel, mich zurückzuhalten und nicht zu führen. Ich empfand dies fast als konflikthaft, für die Studierenden war es gleichermaßen schwierig, mit dieser Verantwortung umzugehen, wie sie selbst sagten. Inhalt der Sitzung war das erste Kapitel meiner Dissertation, das von Referierenden wiedergegeben wurde. Dabei waren die Details v.a. auf den pädagogischen Bereich (ESE) bezogen. Es entstanden sehr viele Diskussionen, wozu u.a. die breite Methodenvielfalt seitens der Referierenden anregte. Die Studierenden erzählten narrativ aus ihren Praktika und begannen, über das von den Referenten vorhergesehene Maß hinaus zu diskutieren, was mir das Gefühl verlieh, dass ihnen das Thema nahe ging. Aufgrund der breiten Diskussion wurde das Tempo gegen Ende schneller und ließ keine Zwischendiskussionen mehr zu. Das eigentliche inhaltliche Fazit von Kapitel eins kam deshalb zu kurz, weshalb ich die inhaltliche Führung übernahm und selbst zusammenfasste, worauf es mir im Wesentlichen ankam.³ Für die kommende Sitzung beschlossen wir, die Inhalte künftig sehr knapp zu fassen und mehr auf die Zeit zu achten.

Die dritte Sitzung kam zügig ins Rollen. Auf Wunsch der Studierenden wurde eigeninitiativ ein Stuhlkreis gebildet. Nach einer einführenden Kommunikationsübung wurden viele verschiedene Kommunikationsmodelle vorgestellt, über die die Studierenden diskutierten. Dabei bekam ich das Gefühl, dass der eigentliche rote Faden der Dissertation verloren ging. Jedoch nahm ich mich (im Gegensatz zum Ende der letzten Sitzung) inhaltlich stärker zurück und vertraute darauf, dass sich der Kommunikationsprozess dorthin wenden würde, wo für die Gruppe das Interesse lag. Am Ende ordneten einige der Teilnehmenden noch einmal selbständig die Verteilung der Themen neu zu.

In der vierten Sitzung wurde wieder eigeninitiativ ein Stuhlkreis gebildet. Es folgte ein eher stockendes Gespräch, da es sowohl bei den vier Referierenden des Themas als auch den anderen Beteiligten große Unklarheiten gab. Dies führte zu häufigen Verständnis-Rückfragen an mich. Das zentrale Thema lautete „Konkreativität in der Kommunikation“. Für die Studierenden erwies sich diese Sitzung als sehr anstrengend. Sie stellten am Ende viele allgemeine Fragen an mich, z.B. wie ich auf dieses Thema gekommen sei und warum ich eine Dissertation dazu geschrieben hätte. Ich sprach dabei auch über meine Unsicherheit, ob ich ihnen wirklich solch komplexe Themen zumuten sollte. Dies wurde unbedingt bejaht und gerade das als Grund dafür genannt, dieses Seminar zu belegen. Besonders betonten sie, dass sie es schätzten, alles frei heraus sagen zu dürfen. Bezüglich der Planung sprach ich noch an, dass es auch die Möglichkeit einer Konfliktanalyse oder ähnlicher Interventionen gäbe. Die kommenden Referierenden beschlossen daraufhin, auch die anderen, bisher nicht berücksichtigten Kapitel der Dissertation nach für sie relevanten Themen zu durchforsten.

³ Dies steht eigentlich im Widerspruch zu der Idee, wenig zu führen und keine theoretische Rahmung vorzugeben. Da ich jedoch als Dozent selbst auch Lernender war/bin, und es mir selbst anfangs noch etwas schwerfiel, alles theoretisch formulierte konsequent umzusetzen, dachte ich an diesem Punkt einfach nicht daran. Erst in der nachträglichen Reflexion (d.h. beim Schreiben des Protokolls) wurde es mir bewusst.

Sitzung fünf begann mit einer praktischen Anleitung zu experienzieller Kommunikation. Die inhaltliche Diskussion erfolgte primär anhand des fünften Kapitels des Skripts. Es gab immer wieder Bedarf zur Klärung, wenn die Studierenden an einen ihnen unverständlichen Punkt gelangt waren. Das Stocken konnte meist gemeinsam gelöst werden. Den verunsichert fragenden Blicken der Studierenden wich ich manchmal absichtlich aus. Es ergab sich eine (meiner Einschätzung nach) gelungene Sitzung, in der das fünfte Kapitel eher gefühlsmäßig verstanden wurde, als dass das Verstandene konkret benannt werden konnte. (Ein solches gefühlsmäßiges Verstehen, so wird mir in der Reflexion deutlich, ist gerade auch das, was im Sinne von experienzieller Kommunikation erwünscht ist.)

Da die darauffolgende Sitzung aufgrund einer Fortbildung entfallen musste, bot ich zwei Sondertermine an, bei denen die Studierenden beider Gruppen die freie Wahl der Teilnahme hatten. Unter meiner Leitung arbeiteten wir in der ersten Sondersitzung mit Bildkarten mit metaphorisch interpretierbaren Darstellungen (sog. *Sinn-Bilder*, Hofmann, 2017b). Ziel war es, konkrete eigene Prinzipien zu gelingender Kommunikation mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen zu entwickeln⁴. Als Methode diente Focusing (im Sinne Gendlins, 1998), in Kombination mit den vier Symbolisations-Schritten der *Sinn-Bilder* (Hofmann, 2017b.). Insgesamt traf diese Methode auf große Zustimmung und wurde als gewinnbringend kommentiert. Das Feedback zeigte, dass die Bildkarten dabei halfen, die Inhalte, die in den bisherigen Sitzungen nur vage angeklungen waren, konkreter zu fassen, zu erweitern und zu vertiefen. Der Austausch im Gespräch war hierfür auch hilfreich. Am zweiten Sondertermin nahmen nur wenige Studierende teil. In dieser Sitzung stellte zunächst eine Studierende (eine Grundschullehrerin) auf eigenen Wunsch hin das Konzept einer Förderschule vor, an der sie arbeitete (im Wesentlichen: „Triple-P“). Dazu wurden viele interessierte Rückfragen gestellt, die sehr viel Zeit einnahmen. Es folgte eine 35-minütige Diskussion zum Thema „Härte und Struktur vs. Flexibilität und Sensibilität“, bei der auch angeregte Diskussionen entstanden. In anschließenden „2 Minuten Stille“ konnte jede bzw. jeder aufschreiben, was für sie/ihn am wichtigsten war. Am Ende der Sitzung ließ ich mir noch ein schriftliches Feedback zum gesamten Seminarkonzept geben.

Am Abschlusstermin wurde die Modulklausur Psychologie geschrieben (aus organisatorischen Gründen im Zeitfenster der Kommunikationsübung).

Das Feedback der Studierenden zur Kommunikationsübung fiel größtenteils positiv aus. Besonders der große Anteil des Praxisbezugs kam sehr gut an. Die Auseinandersetzung mit konkreten Situationen erschien den Studierenden hilfreich für ihren späteren beruflichen Alltag. Zudem bot das Seminar viel Raum, Themen zu besprechen, die von den Studierenden selbst eingebracht und für interessant empfunden wurden. Grundsätzlich gab es die Möglichkeit, sich sehr intensiv mit verschiedenen Inhalten auseinanderzusetzen und zu diskutieren, was einige Studierende als interessant, doch zum Teil auch als schwierig empfanden, da die Inhalte des Seminars nicht einfach (auswendig) gelernt werden können, sondern eine Art der gedanklichen Weiterentwicklung darstellen.

Die starke Orientierung an den Studierenden sorgte dafür, dass die meisten von ihnen nach eigener Auskunft das Seminar als sehr kurzweilig empfanden, schnell in einen „Flow“ gerieten und neue Denkanstöße entwickelten. Jedoch lähmte eben diese Abhängigkeit von

⁴ Die Frage, worin genau der Unterschied zwischen Kindern ohne und Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten (sofern es ihn gibt) besteht, wurde bereits in einer anderen Übung vertieft thematisiert, ein Semester vor dem Semester, in dem sich die meisten Teilnehmenden dieser Gruppe befanden.

den Teilnehmenden gleichsam auch Diskussionen, wenn selbige nicht motiviert waren, sich einzubringen.

Auch ihren Eindruck von mir als Dozent wurde in ebenso positiver, aber auch kritischer Form zurückgemeldet. Dadurch, dass das Seminar von mir recht offen und flexibel für Veränderungen gestaltet war, wünschten sich vereinzelt Studierende mehr Struktur und Klarheit, wollten wissen, was „jetzt genau Sache war“. Auf der anderen Seite kultivierte diese Art der Gestaltung (nach Auskunft der Studierenden) eine sehr entspannte Atmosphäre, in der die Gruppe und ich auf Augenhöhe miteinander arbeiten konnten. Die Teilnehmenden gaben an, dass sie sich bei der Arbeit im Seminar stets ernstgenommen und achtsam behandelt gefühlt haben.

Zusammenfassend zeigte mir das Feedback, dass die Gruppenkonstellation das Gelingen eines solchen Seminars maßgeblich beeinflusst. Die experienzielle Gesprächskultur sowie die Weiterentwicklung verschiedener Themen als wichtigste Momente des Seminars steigen und fallen mit der Motivation der Studierenden, sich aktiv einzubringen.

Einige der prozessdidaktischen Prinzipien bedurften in Folgesemestern einer Überarbeitung. Besonders die Idee, allein den Kommunikationsprozess führen zu lassen, hat sich als zu naiv herausgestellt. Mittlerweile verfolge ich ein Leitprinzip, das Form und Inhalt konsequent trennt. Als prozessdidaktisch arbeitende Gruppenleitung ist es meine Aufgabe, den formalen Rahmen zu halten und in diesem Sinne durchaus Führungsverantwortung zu übernehmen. Inhaltlich jedoch ist eine größtmögliche Offenheit hilfreich. So gebe ich mittlerweile z.B. am Anfang des Semesters eine Themenliste zur Auswahl, aus denen die Studierenden sich die für sie spannendsten aussuchen.

Eine besondere Problematik aus Leitungssicht bestand darin, dass im Wintersemester 2015/16 und auch im darauffolgenden Jahr (WS 2016/17) die Teilnehmerzahlen im Laufe des Semesters deutlich absanken. Dies brachte mich in einen (schmerzlich gefühlten, jedoch nie offen thematisierten) Rollenkonflikt im Hinblick auf meine Dozentenrolle, an die von Hochschuleseite bestimmte Erwartungen gestellt werden. In den darauffolgenden Semestern ließ ich deshalb vom Prinzip einer „rollenden Planung“, wie es bei Stein und Stein (2014) beschrieben wird, ab; Seminare wurden fortan gemeinsam in der ersten Sitzung geplant. Eine Verantwortungsdiffusion, die zu einem Absinken der Teilnehmerzahlen im Laufe des Semesters führte, sollte so von vornherein ausgeschlossen werden. Im Wintersemester 2017/18 und Wintersemester 2018/19 konnte ich den Effekt der sinkenden Teilnehmerzahlen gegen Semesterende tatsächlich nicht mehr (bzw. nur noch abgeschwächt) feststellen, im Wintersemester 2019/20 trat er jedoch wieder auf. Was die Gründe hierfür sind, ist mir derzeit nicht klar und bedarf weiterer Erkundung. Zudem ist festzuhalten, dass eine rollende Planung auf einer persönlichen Ebene sehr anstrengend ist. In meiner eigenen Wahrnehmung ist eine gemeinsame Planung am Semesterbeginn wesentlich ressourcenschonender.

Allgemein gesprochen erwies sich die hohe Eigenverantwortlichkeit der Studierenden für die diskutierten Inhalte durchgängig als sehr förderlich. Die Gruppen der darauffolgenden Semester waren von Anfang an sehr zufrieden mit der inhaltlichen Gestaltung des Seminars. Dies zeigt auch die Auswertung einer zwischenzeitlich von externer Seite durchgeführten Evaluation, die durchweg positiv erfolgte (Schulnoten auf allen Skalen 1 bis 2). Auch die Essays, die als Leistungserhebung dienten, waren im Durchschnitt von hoher Qualität.

3 Beispiel für ein konkretes prozessdidaktisches Werkzeug zur Ermöglichung von experienzieller Kommunikation in Hochschulseminaren

Im dritten Abschnitt soll ein experienzielles Tool diskutiert werden, das von Dr. Evelyn Fendler-Lee und mir entwickelt wurde. Dieses Werkzeug kann (u.a.) eingesetzt werden, um experienzielle Kommunikation an Hochschulen methodisch zu unterstützen. Es beruht auf der von Gendlin entwickelten Methode *Thinking at the Edge* (kurz TAE, Gendlin, 2004a, 2004b; deutsche Übersetzung „Denken, wo noch Worte fehlen“, eine Form des erlebnsbezogenen Denkens, Deloch & Feuerstein, 2010). TAE wird hier in der Form eines Spiels umgesetzt, das den Namen *Thetaland – The Game of Inquiry* (Fendler-Lee & Hofmann, 2020) trägt und dessen Prototyp seit etwa einem Jahr von mir in verschiedenen Veranstaltungen eingesetzt wird.

TAE wurde konzipiert „to articulate in new terms something which needs to be said but is at first only an inchoate ‘bodily sense’“ (Gendlin, 2004a, S. 1). Es kann in universitären Kontexten beispielsweise genutzt werden, um eine eigene inhaltliche Position zu komplexen Themen zu formulieren. TAE wurde ursprünglich an einem philosophischen Lehrstuhl der Universität Chicago entwickelt (Gendlin, 2004a; 2004b). Es ist der Focusing-Methode (Gendlin, 1998; Gendlin & Wiltschko, 2004) verwandt und sieht ein rhythmisches Pendeln zwischen Erleben und Sprache vor. Im deutschsprachigen Raum existieren bislang mehrere Anwendungsbezüge, zum einen als flexibel anpassbare Praxis originären Denkens an unterschiedliche (u.a. berufliche) Kontexte (Fendler-Lee, 2017), aber auch in Form eines spezifisch erlebnsbezogenen Coachingangebots (Deloch, 2017). In Entwicklung befindet sich derzeit ein TAE-orientiertes Supervisionstool, das es ermöglichen soll, Konflikte in der direkten Kommunikation von Lehrkräften und Schülerinnen/Schülern unter Anleitung eines Supervisors/einer Supervisorin gewaltfrei zu lösen (Serg, 2019).

TAE in seiner ursprünglichen Form ist sehr umfangreich. Zwar ist es durchaus auch in dieser Form in Hochschulseminaren anwendbar, jedoch ist eine flexibilisierte Einbettung in bestehende Seminarkonzepte wünschenswert. Um also die Grundidee des *Thinking at the Edge* auf eine spielerische, u.a. für Hochschul-Seminare leichter nutzbare Form herunterzubrechen, wurden verschiedene Anforderungen formuliert, eine Art Pflichtenheft. Hand in Hand mit diesem Heft entwickelte sich das Tool *Thetaland*, welches diese Merkmale mit Hilfe konkreter Lernmaterialien umsetzt (vgl. Abb. 1). Die Fragekarten, die das Herzstück des Tools ausmachen, helfen dabei, verschiedenen Aspekte des Themas zu systematisieren und sich auf wenige, ausgewählte Aspekte zu konzentrieren. Dies allein unterscheidet *Thetaland* jedoch noch nicht von anderen, bereits bekannten bzw. etablierten didaktischen Methoden. Das Besondere liegt in der experienziellen Grundhaltung, die die Fragen des Tools durchzieht. Wer *Thetaland* bereist, arbeitet gewissermaßen durchgängig mit dem und am *Felt Sense*. Diese konstituierende Grundannahme ist bereits ein Alleinstellungsmerkmal der TAE-Methode und somit auch des darauf aufbauenden *Thetaland*-Tools.

Wie geht nun eine Spielesession vor sich? Die Grundidee *Thetalands* ist es, dass sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer in mehreren aufeinander aufbauenden Spielrunden an Orte begeben, die in einer Fantasiewelt beheimatet sind: *Thetaland* ist ein (noch) unentdeckter innerer Kontinent, der von den Spielenden bereist und systematisch erkundet wird. So gibt es in dieser Welt zum Beispiel das „Nebeltal“, in dem die Spielenden Fragekärtchen ziehen können, die dabei helfen, das eigene Gespür zu einem bestimmten Thema zu befragen (Fragekärtchen



Abb. 1: Materialien *Thetalands*

der Farbe Orange). Es gibt rote Orte, die Konflikte und Paradoxien des Themas verstehbar machen. Die Fragen, die hier gezogen werden, unterstützen dabei, zentrale Widersprüche zu erkennen, die im Thema verborgen liegen (beispielsweise der Ort „Der Vulkan“). Gelbe Orte setzen am bestehenden Wissen an, so können beispielsweise bereits etablierte theoretische Modelle, die für ein Thema oder ein Fach von Belang sind, unterstützend in den eigenen Denkprozess einbezogen werden. Ein solcher Ort wäre beispielsweise „Die große Bibliothek“. Blaue Orte unterstützen das präzise Feilen an sprachlichen Formulierungen, so sind z.B. die Fragen des „Bildhauers“ hilfreich, um skizzenhafte Sätze zu bilden, die als erste grobe Gestalt aus dem subjektiven Chaos des Denkprozesses hervorscheinen. Grüne Orte sind Orte der Interaktion, an denen sich Teilnehmerinnen und Teilnehmer wechselseitig durch aktives Zuhören unterstützen. Ein solcher Ort ist der „murmelnde Bach“, an den man sich gemeinsam zurückzieht, um dem Gegenüber aufmerksam zu lauschen. Lila gefärbte Orte schließlich unterstützen dabei, die Ergebnisse festzuhalten, so dass die Essenz des erarbeiteten Denkprozesses sprachlich greifbar und benennbar wird. „Die Lichtung“ ist ein Beispiel für einen solchen Ort. Die Fragen und Anregungen, die auf den verschiedenen Fragekärtchen niedergeschrieben sind, helfen dabei, das Thema, das man mit Hilfe *Thetalands* bearbeiten möchte, systematisch zu erkunden. Sie werden Frage für Frage beantwortet, in einem Reisetagebuch (also einer Art von Protokoll) werden alle Antworten schriftlich festgehalten.

Das bisher dargelegte Grundkonzept *Thetalands* beschreibt das Toolkit in einer Basisversion (12/14 Orte). Es sind zudem vier Erweiterungen in Arbeit, die 1. sprachliche Bedeutungen vertiefen, 2. die praktische Relevanz des Erarbeiteten hervorheben, 3. wissenschaftliche The-

oriebildung ermöglichen und 4. wechselseitige Lernprozesse zwischen den Teilnehmenden unterstützen werden. *Thetaland* ist zudem für verschiedene Anwendungsfelder konzipiert. So kann es z.B. als Werkzeug zur systematischen Reflexion von mehrdeutigen pädagogischen Situationen eingesetzt werden, etwa in der Supervision von Lehrkräften. Es kann zur sonderpädagogischen Theoriebildung verwendet werden, beispielsweise im Kontext von Promotionsprojekten oder studentischen Abschlussarbeiten. In diesen beiden Anwendungsgebieten geht es ganz konkret darum, eine eigene, klar durchdachte und gut begründete fachliche Position auszuformulieren. *Thetaland* kann zudem auch dafür verwendet werden, die eigene pädagogische Haltung zu präzisieren, die am Berufsstart von fertig ausgebildeten Lehrkräften steht. Meine bisherigen Erfahrungen mit *Thetaland* in der Hochschullehre sind überwiegend positiv. Eingesetzt wurde es bisher z.B. im Rahmen eines Psychologieseminars. Die Aufgabe für die Studierenden bestand darin, eine begründete fachliche Position gegenüber psychologischen Modellen und Theorien zu entwickeln und auszuformulieren. Weiterhin wurde *Thetaland* in einem Examenskolloquium zur Vorbereitung auf die schriftlichen Staatsexamensprüfungen eingesetzt. Ein drittes Anwendungsbeispiel ist ein dreitägiger Workshop mit einer Gruppe von Studierenden der Sozialen Arbeit, die mit Hilfe *Thetalands* ihre berufliche Identität/ihr berufliches Selbstverständnis/ihre Rolle als Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter ausformulierten. Zudem wurde es zu Beginn eines Seminars zum Thema „Nähe und Distanz“ eingesetzt, um Studierenden einen Rahmen zu geben, in dem sie persönliche, erfahrungsbezogene Grundthesen zu diesem Thema in ihren eigenen Worten ausformulieren konnten. Diese Thesen wurden im Laufe des Semesters zu Inhalten aus der Fachliteratur in Beziehung gesetzt.

Es ist in meiner ersten Einschätzung ein deutlicher Unterschied zwischen zwei Studierendengruppen zu erkennen: Studierende niedrigerer Semester arbeiten mit *Thetaland* tendenziell persönliche Themen auf und setzen diese nur teilweise zu den Inhalten der universitären Veranstaltung in Bezug, wohingegen Studierende höherer Semester tiefere TAE-Prozesse vollführen, die inhaltlich durchgängig am Thema bleiben. Ein Grund hierfür könnte in der größeren Erfahrung liegen und in der Wissensfülle, aus der Studierende höherer Semester schöpfen.

4 Zusammenfassung und Ausblick

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass experienzielle Kommunikation an Hochschulen unter bestimmten Bedingungen gelingt. Entscheidende Gelingensbedingung ist ein differenziertes Zusammenspiel aus Freiheit und Strukturierung. In der Form sollten Seminare, in denen experienziell kommuniziert wird, klar strukturiert sein (diese Struktur kann jedoch gemeinsam mit den Studierenden entworfen und ausgestaltet werden, im Sinne prozessdidaktischen Arbeitens). Inhaltlich hingegen ist eine große Offenheit für Diskussionsverläufe sinnvoll, sofern die Themen, über die diskutiert wird, klar benannt werden. Zudem können Studierende immer wieder ermutigt werden, noch unfertige und vorläufig erscheinende Gedanken zu äußern. Ein vorläufiges Fazit für den Einsatz *Thetalands* (als konkretes Tool zur Ermöglichung von experienzieller Kommunikation) lautet, dass es ein geeignetes prozessdidaktisches Werkzeug für die Arbeit mit Studierenden niedrigerer Semester ist, um persönliche Themen in einem sicheren Rahmen zu klären, ohne die Person zu exponieren. Für ältere Studierende, Promovierende der Sonderpädagogik und andere wissenschaftlich tätige Personen ist es eine geeignete prozessdidaktische Methode, um eine eigene fachliche Position auszuformulieren.

Weitere Forschung bezüglich der Anwendung von experienzieller Kommunikation sowie von TAE-orientierten Methodiken und Tools in Hochschulsettings ist dringend erwünscht. Es wurde hierfür eine internationale Forschergruppe (Deutschland, Island, USA & Israel) eingerichtet, die ggf. beratend begleiten kann. Unter dem Stichwort „embodied critical thinking“ werden die Grundgedanken des Forschungskonzepts auf einer Website der Universität Island (Reykjavík) gebündelt (<http://ect.hi.is>).

Literatur

- Bauer, W. (2018). *Die Vereindeutigung der Welt: Über den Verlust an Mehrdeutigkeit und Vielfalt*. Ditzingen: Reclam.
- Cohn, R. C. (1993). *Lebendiges Lehren und Lernen – TZI macht Schule*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Cohn, R. C. (2009). *Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Deloch, H. (2017). Erlebensbezogenes Denken, Coachen und Moderieren: Der Coachingansatz ECC – Erlebensbezogenes Concept-Coaching. *Person*, 21 (2), 120-131.
- Deloch, H. & Feuerstein, H.-J. (2010). Erlebensbezogenes Denken: Neue Konzepte entwickeln in Beratungsprozessen. Anwendung und Erweiterung des Ansatzes von E.T. Gendlin. *Gesprächspsychotherapie und Personenzentrierte Beratung, Sonderdruck 4/2010*, 2-7. Abgerufen von https://www.focusing.de/files/feuerstein_deloch-erlebensbezogen_denken.pdf
- Fendler-Lee, E. (2017). Thinking at the Edge – Eine Herausforderung, die sich lohnt. *Person*, 21(2), 110-119.
- Fendler-Lee, E. & Hofmann, T. (2020). *Thetaland™ – The Game of Inquiry*. Höchberg: ZKS Verlag für psychosoziale Medien.
- Gendlin, E.T. (1998). *Focusing. Selbsthilfe bei der Lösung persönlicher Probleme*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gendlin, E.T. (2004a). Introduction to Thinking at the Edge. *The Folio. A Journal for Focusing and Experiential Therapy*, 1 (19), 1-8.
- Gendlin, E.T. (2004b). Thinking at the Edge (TAE) Steps. *The Folio. A Journal for Focusing and Experiential Therapy*, 1 (19), 12-24.
- Gendlin, E.T. (2015). *Ein Prozess-Modell*. Freiburg: Karl Alber.
- Gendlin, E. T. & Wiltschko, J. (2004). *Focusing in der Praxis. Eine schulenübergreifende Methode für Psychotherapie und Alltag*. Stuttgart: Pfeiffer bei Klett-Cotta.
- Hofmann, T. (2017a). *Experienzielle Kommunikation. Wie kann soziales Miteinander in komplexen Situationen gelingen?* Coburg: ZKS Verlag für psychosoziale Medien.
- Hofmann, T. (2017b). *Sinn-Bilder: Vom vagen Erleben zu präzisen Worten. Baisset II*. Würzburg: Verlag f. psycho-soz. Medien.
- Hofmann, T. & Heselhaus, A. (2019). Gelingende Prozesse der Veränderung: Ein Kernmodell der Adaptivität. *ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1, 150-161.
- Liotard, J.-F. (1987). *Der Widerstreit*. München: Fink
- Mead, G. H. (1968). *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Rombach, H. (1994). *Der Ursprung. Philosophie der Konkreativität von Mensch und Natur*. Freiburg im Breisgau: Rombach.
- Rogers, C. R. (1974). *Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität*. München: Kösel.
- Rosenberg & Marshall, B. (2002). *Gewaltfreie Kommunikation. Aufrichtig und einfühlsam miteinander sprechen; neue Wege in der Mediation und im Umgang mit Konflikten*. Paderborn: Junfermann.
- Scharmer, C. O. (2009). *Theorie U – von der Zukunft her führen*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Serg, E. (2019). *ALAB – Als Lehrkraft authentisch bleiben. Konflikte mit Schülern authentisch lösen*. Universität Würzburg: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Speck, O. (1997). *Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt*. München: Reinhardt.
- Stein, R. & Stein, A. (2014). *Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell*. Bad Heilbrunn: UTB; Klinkhardt.
- Welsch, W. (1988). *Unsere postmoderne Moderne*. Weinheim: VCH Acta Humaniora.
- Zubizarreta, R., zur Bonsen, M. & de Bock, V. (2014). *Dynamic facilitation. Die erfolgreiche Moderationsmethode für schwierige und verfahrenre Situationen*. Weinheim: Beltz.

**TEACH-WELL – Psychische Gesundheit und
Wohlbefinden im Klassenraum durch das
Good Behavior Game
(Team-Oriented Classroom Intervention to support
Mental Health and Well Being – TEACH-WELL)**

*Tobias Hagen, Thomas Hennemann, Clemens Hillenbrand,
Christian Rietz und Dennis C. Hövel*

Abstract

Im Beitrag wird die TEACH-WELL Studie vorgestellt und das Design kritisch diskutiert. Es handelt sich um die Beschreibung eines Forschungsvorhabens, das sich derzeit noch in der Planungsphase befindet. TEACH-WELL möchte die vor allem in den USA, Belgien und den Niederlanden nachgewiesenen Effekte des Good Behavior Game (GBG; Barrish, Saunders & Wolf, 1969) in der Grundschule replizieren. In Anlehnung an das Forschungsdesign des wissenschaftlichen Ausgangsprojekts von Leflot, van Lier, Onghena & Colpin (2010, 2013) wird ein Quasi-experimentelles Kontrollgruppendesign mit fünf Messzeitpunkten und insgesamt ca. 1.300 Grundschülerinnen und -schüler umgesetzt. Es ist davon auszugehen, dass sich durch den Einsatz des GBG unter anderem eine deutliche Verhaltensverbesserung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht zeigt.

Keywords

Good Behaviour Game, Intervention bei Verhaltensauffälligkeiten, Prävention psychischer Auffälligkeiten

1 Problemaufriss

Externalisierende Verhaltensprobleme von Schülerinnen und Schülern (oppositionelle, aggressive und hyperaktive Verhaltensweisen) gehören zu den bedeutsamen psychischen Auffälligkeiten im Grundschulalter, die mit dem Alter eher zu- als abnehmen (Harrison, Vannest, Davis & Reynolds, 2012), mit deutlichen Beeinträchtigungen verbunden sind und von Lehrkräften als besonders herausfordernd wahrgenommen werden (Briesch, Ferguson, Volpe & Briesch, 2012). Mit Punktprävalenzen zwischen 4.5 % und 15.6 %, abhängig von Geschlecht und Alter, zeigt sich in der BELLA-Kohortenstudie (Klasen et al., 2016) eine hohe Verbreitung von impulsiven, aggressiven und hyperaktiven Verhaltensweisen in der Altersgruppe der Sieben- bis Zehnjährigen. Neben der Häufigkeit nimmt das Robert-Koch-Institut in der KiGGS-Studie (Baumgarten, Klipker, Göbel, Janitzka & Hölling, 2018) auch die Persistenz von psychischen Auffälligkeiten in den Blick. Die Forschergruppe untersucht dieselben Kinder und Jugendlichen mit zeitlichem Abstand erneut. 45 % der zur Basiserhebung (2003-2006) auffälligen Kinder waren auch zur Welle 1 (2009-2012) noch auffällig. Zusätzlich sind 12 % der unauffälligen Kinder des ersten Erhebungszeitpunkts zum zweiten Messzeitpunkt auffällig geworden. Psychische Auffälligkeiten im Grundschulalter stehen zudem in einem signifikanten Zusammenhang mit schulischen Problemen im weiteren Entwicklungsverlauf (Jantzer, Haffner, Parzer, Roos, Steen & Resch, 2012; Krause et al., 2014). Schulte-Körne (2016) nimmt in seiner Überblicksarbeit ebenfalls die Bedeutung psychischer Auffälligkeiten für die schulische Entwicklung in den Blick. Für Schülerinnen und Schüler mit externalisierenden Verhaltensproblemen werden Klassenwiederholungen, Schulverwarnungen und -verweise, Schulausschluss, Schulabsentismus und ein niedriges Schulabschlussniveau als größte Probleme herausgestellt. Darüber hinaus werden signifikante Leistungsunterschiede beim Lesen ($d = 0.73$), in der Rechtschreibung ($d = 0.55$) und beim Rechnen ($d = 0.67$) ermittelt. Hinzu kommen negative Auswirkungen auf die sozial-emotionale Kompetenzentwicklung der betroffenen Schülerinnen und Schüler (Beelmann & Raabe, 2007) sowie massive soziale Ausgrenzungsprozesse (Krull, Wilbert & Hennemann, 2018). Demnach erhöhen insbesondere früh auftretende externalisierende Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern das Risiko für eine abweichende Entwicklung, mit negativen Auswirkungen auf die schulische Leistungsentwicklung und die psychische Gesundheit.

Das Good Behavior Game (GBG; Barrish, Saunders & Wolf, 1969) setzt hier an und kann genutzt werden, um solchen Prozessen effektiv entgegenzuwirken (bspw. Kellam et al., 2014; Leflot, van Lier, Onghena & Colpin, 2010, 2013). Die vorliegenden Untersuchungen zur Maßnahme deuten darauf hin, dass sich das Spiel insbesondere auch auf das Lernumfeld der Kinder positiv auswirkt (Leflot et al., 2013; Witvliet, van Lier & Cuijpers, 2009). Demnach leistet das GBG einen Beitrag dazu, Schülerinnen und Schülern eine bessere soziale Einbindung in die Klassengemeinschaft und positivere sozial-emotionale Schulerfahrungen zu ermöglichen. Die langfristigen Wirkungen auf gesundheitsrelevante Verhaltensweisen (Reduktion von Aggression und Delinquenz, Nikotinkonsum, Suizidalität und risikobehaftetes Sexualverhalten bei männlichen Probanden) konnten in US-amerikanischen Längsschnittstudien (Kellam et al., 2014) differenziert belegt werden.

2 Theoretischer Hintergrund

Beim GBG handelt sich um eine universell-präventive Maßnahme, die von Lehrkräften unter Alltagsbedingungen selbstständig implementiert und während des regulären Unterrichts durchgeführt wird. Hierbei nutzt die Maßnahme drei zentrale Wirkmechanismen. Erstens wird durch lerntheoretische Elemente (Kanfer & Saslow, 1965), wie das direkte Setzen von Hinweisreizen und die Vergabe von Belohnungen, die individuelle Fertigkeit der Schülerinnen und Schüler zur Selbststeuerung gefördert. Zweitens verändert das GBG das Feedbackverhalten der Lehrperson. Hier ermöglicht es durch das Prinzip der Gruppenkontingenz eine Reduktion von individuumsbezogenen negativen Rückmeldungen und fördert das Loben (Leflot et al., 2010). Drittens beinhaltet das Spiel zentrale Gelingensbedingungen für sozial-integrative Sozialkontakte (Huber, 2019), wie z.B. positive Interdependenz. Hierdurch kann sowohl das Klassenklima allgemein als auch der Kontakt innerhalb der Gleichaltrigengruppe verbessert werden. Im Folgenden werden die wichtigsten theoretischen Bezugspunkte dieser Mechanismen kurz dargestellt und die Verbindung zum GBG hergestellt.

2.1 Lerntheorie

Der Grundmechanismus der durch Kanfer und Saslow (1965) erweiterten Lerntheorie lässt sich mit dem Akronym S-O-R-K-C zusammenfassen: Ein Stimulus (S) wirkt auf den Organismus (O) und ruft bei diesem eine Reaktion (R) hervor. Durch das Setzen von Hinweisreizen, Kontingenz-Erzeugung (K), soll das affektive Verhalten zurück ins Bewusstsein geholt und schließlich mit einer Konsequenz (C) verknüpft werden. Im Rahmen des GBG stellen die sozialen Interaktionen während des Unterrichts die Stimuli dar, die bei den Schülerinnen und Schülern (O) Unterrichtsstörungen (R) hervorrufen können. Durch die sofortige Anzeige eines „Fouls“ seitens der Lehrperson soll Kontingenz (K) erzeugt werden, um die Kinder in die Lage zu versetzen, ihr affektives Verhalten willentlich zu steuern. Das kontrollierte Verhalten wird schließlich mit einer Belohnung (C), wie z.B. dem Erhalt von Zeit für bevorzugte Aktivitäten, verknüpft.

2.2 Intergruppen-Kontakttheorie

Die Sozialpsychologie (Aronson, Wilson & Akert, 2014) nutzt zur Erklärung von Vorurteilen von Gruppen gegenüber anderen Gruppen häufig die Intergruppen-Kontakttheorie von Allport (1954). Grundidee dieser Theorie ist, dass sich gegenseitige negative Einstellungen durch einen Mangel qualitativ hochwertiger Sozialkontakte zwischen den Gruppenmitgliedern erklären lassen. Aus der empirischen Forschung sind acht Merkmale bekannt, die die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass Kontakte auch eine sozialintegrative Wirkung entfalten (Huber, 2019): Statusgleichheit, Zielgleichheit, positive Interdependenz, Legitimation durch eine Autorität, Qualität des Kontakts, Länge des Kontakts, Intimität des Kontakts und Zwanglosigkeit des Kontakts. Das GBG fokussiert insbesondere die ersten vier Kriterien: Alle Klassenregeln gelten für alle Schülerinnen und Schüler und alle Regelverstöße werden gleichermaßen mit „Fouls“ markiert, sodass bezüglich der Einhaltung der Regeln von einer Statusgleichheit auszugehen ist. Die Zielgleichheit ist unter anderem dadurch gegeben, dass alle Kinder das GBG spielen um zu gewinnen. Niemand kann dieses Ziel jedoch alleine erreichen, sondern ist immer auf die übrigen Teammitglieder der eigenen Gruppe angewiesen, wodurch Interdependenz erzeugt wird. Zudem wird das GBG aktiv durch die Lehrperson eingeführt und umgesetzt (Legitimation durch eine Autorität).

2.3 Gruppenkontingenz

Die „Fouls“ werden im GBG nicht einem Individuum zugeordnet, sondern einer Gruppe, sodass hier von Gruppenkontingenz gesprochen wird. Die Bedeutsamkeit dieses Vorgehens lässt sich anhand der Theorie der sozialen Referenzierung (SR; Feinman, 1992) erklären. SR geht davon aus, dass sich Kinder in ihrem Verhalten in unbekanntem Situationen an dem Verhalten von Bezugspersonen orientieren. Bei Übertragung dieser Theorie auf die Schule (Huber, 2019) wird davon ausgegangen, dass die Kinder einer Klasse das öffentliche Lehrkraftfeedback als sozialen Referenzrahmen für ihr eigenes Verhalten untereinander nutzen. Für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung ist nachgewiesen (Krull, Wilbert & Hennemann, 2018), dass sie erheblich von sozialen Ausgrenzungsprozessen betroffen sind. Entlang der SR würde dies bedeuten, dass Kinder mit Verhaltensproblemen sehr viel häufiger öffentliches negatives Feedback erhalten als ihre Mitschülerinnen und Mitschülern. Die soziale Ausgrenzung steigt, was zu mehr Verhaltensproblemen führt und dies wiederum zu mehr negativem Feedback durch die Lehrkräfte – ein Teufelskreis. Hier setzt das GBG an und verzichtet durch den Einsatz von Gruppenkontingenz vollständig auf individuumsbezogene negative Rückmeldungen.

2.4 GBG – interdependentes Gruppenkontingenzverfahren

Das GBG (Barrish, Saunders & Wolf, 1969) wurde erstmals 1967 von der Lehrerin Muriel Saunders in einer eigenen vierten Klasse eingesetzt. Zusammen mit Harriet Barrish und Montrose Wolf entwickelte sie aus diesen Erfahrungen im Jahr 1969 das Good Behavior Game, welches durch Hillenbrand und Pütz (2008) unter dem Titel KlasseKinderSpiel ins Deutsche übersetzt und für das nationale Schulsystem handhabbar gemacht wurde.

3 Einsatz des Spiels

Der Einsatz des Spiels gliedert sich in mehrere Phasen:

Beobachtungsphase. Zu Beginn entscheidet die Lehrperson, in welchen Unterrichtsphasen das Spiel gespielt werden soll. Hierbei wird die Komplexität der unterschiedlichen Sozialformen berücksichtigt. Die Einführung des Spiels soll zunächst in Zeiten erfolgen, in denen es den Schülerinnen und Schülern etwas leichter fällt unterrichtsadäquates Verhalten zu zeigen und sich an die geltenden Regeln zu halten. Zudem sollen aber auch Sozialformen bzw. unterrichtliche Aktivitäten berücksichtigt werden, in denen die Lehrperson eine Reduktion von Unterrichtsstörungen anstrebt. Nachdem die Spielphase antizipiert wurde, beobachtet die Lehrkraft zunächst verdeckt die Ausgangshäufigkeit von inadäquatem Verhalten mehrfach pro Tag und hält diese in einem Verlaufsgrafen als Lernausgangslage fest.

Vorbereitungsphase. Um das GBG in der Klasse einzuführen, entwickelt und diskutiert die Lehrperson gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern Klassenregeln für die gemeinsame Arbeit, die schriftlich fixiert werden. Leitgedanke ist hierbei die „Klasse Klasse“, eine Lernumgebung in der alle gut miteinander auskommen und gut lernen können. Die Kinder werden hier aktiv in den Prozess der Regelfindung miteinbezogen, was die Akzeptanz der festgelegten Regeln erhöhen soll. Zugleich definiert die Gruppe Verstöße gegen diese Regeln. Diese werden als „Fouls“ bezeichnet.

Spielphase. Im Anschluss wird die Klasse in Teams aufgeteilt und eine Spieldauer von 10 bis maximal 20 Minuten festgelegt. Das Spiel wird dann täglich in der ausgewählten Sozialform gespielt. Die Lehrkraft führt ihren normalen Unterricht durch, mit dem einzigen Unter-

schied, dass sie während der Spielzeit „Fouls“ verbal anzeigt („Foul für Mannschaft...“) und als Punkt sichtbar für die Teams notiert. Die Anzeige von „Fouls“ muss konsequent und unmittelbar nach Auftreten einer Regelverletzung erfolgen. Nach Ablauf der festgelegten Spielzeit gewinnt die Mannschaft mit der geringsten Punktzahl die Runde. Das Siegerteam wird gelobt und erhält für seine Anstrengungen noch am selben Tag eine Belohnung.

Reflexions- und Transferphase. Alle 1-2 Wochen soll dann gemeinsam auf Basis des aus der Beobachtungsphase fortgeführten Verlaufsgrafen die „Foul-Entwicklung“ reflektiert werden. Ziel ist hierbei, das Spiel in weitere Sozialformen zu transferieren und Regeln an diese anzupassen. Zusätzlich soll die Teamzusammensetzung in regelmäßigen Abständen gewechselt werden.

4 Forschungsstand

Zwei aktuelle Übersichtsarbeiten zu Schulinterventionen für Kinder mit Aufmerksamkeits- und aggressiven Verhaltensstörungen empfehlen übereinstimmend lerntheoretisch orientierte Maßnahmen (bspw. Tokensysteme; Fabiano & Pyle, 2019; Waschbusch, Breaux & Babinski, 2019), zu denen auch das GBG zählt. Die erste Wirksamkeitsevaluation zum GBG wurde bereits 1969 veröffentlicht (Barrish, Saunders & Wolf, 1969). Außerdem existieren zwei ältere Überblicksarbeiten, in denen jedoch nicht ausschließlich schulische Settings berücksichtigt werden, die Effekte nicht quantifiziert werden und auch der Einfluss von Studienmerkmalen auf die Outcomes nicht untersucht wird (Embry, 2002; Tingstrom, Sterling-Turner & Wilczynski, 2006). Bis heute liegen zwei GBG-spezifische Metaanalysen vor, die diese Kriterien erfüllen (Bowman-Perrot, Burke, Zaini, Zhang & Vannest, 2015; Flower, McKenna, Bunuan, Muething & Vega, 2014). Während Flower et al. (2014) sowohl Gruppenuntersuchungen als auch Einzelfallstudien in ihrer Metaanalyse berücksichtigen, greifen Bowman-Perrott et al. (2015) ausschließlich auf Daten aus Einzelfallstudien zurück. Die letztgenannte Untersuchung ermöglicht zwar wichtige Aussagen zur individuellen Verhaltensentwicklung der Schülerinnen und Schüler, aufgrund der genutzten Studiendesigns und der geringen Fallzahlen sind jedoch keine empirisch-quantitativen Analysen der Wirkmechanismen des GBG möglich. Hinzu kommt, dass in vielen Fällen die Verhaltensentwicklung der Schülerinnen und Schüler auf Klassenebene und nicht auf Schülerebene gemessen wurde, was die Aussagekraft der Studien stark einschränkt. Zwar kann auf diesem Weg ermittelt werden, ob bspw. störende Verhaltensweisen in einer Klasse insgesamt seltener vorkommen, jedoch sind keine Rückschlüsse auf einzelne Schülerinnen oder Schüler möglich. Flower et al. (2014) identifizierten nach anerkannten Qualitätskriterien insgesamt 22 in peer-reviewed Journals veröffentlichte Artikel, in denen Studienergebnisse zur Effektivität des GBG berichtet werden. 16 davon beinhalten die Analyse von Daten aus Einzelfallstudien. In den übrigen sechs Studien wurde ein experimentelles Design umgesetzt. Vier Artikel berichten die Ergebnisse aus zwei längsschnittlichen Untersuchungen (Kellam, Ling, Merisca, Brown & Ialongo, 1998; Kellam, Rebok, Ialongo & Mayer, 1994; Leflot et al., 2010, 2013), die insbesondere die Wirksamkeit auf gesundheitsrelevanten Dimensionen (Delinquenz, Nikotinkonsum, Suizidalität, risikobehaftetes Sexualverhalten) belegen. Insbesondere männliche Probanden, die aggressives und störendes Verhalten in einer starken Ausprägung zeigten, profitierten langfristig vom Einsatz des GBG während der Grundschulzeit. Im Alter von 19-21 Jahren waren sie im Vergleich zur Kontrollbedingung signifikant seltener von Substanzmissbrauch und Drogensucht (28.1 % vs. 65.6 %) betroffen und zeigten ein weniger

risikoreiches Sexualverhalten (52.5 % vs. 89.1 %; Kellam et al., 2014). Eine aktuelle britische Studie (Humphrey, 2018) versucht die gesundheitsrelevanten Wirkungen der Maßnahme in Primarschulen zu replizieren.

Zusammenfassend zeigen die bisherigen Untersuchungen, dass der Einsatz des GBG störendes Verhalten von Schülerinnen und Schülern im Unterricht reduziert sowie aufgabenbezogenes Verhalten (on-task behavior) effektiv fördert. Weitere Befunde verdeutlichen zudem, dass externalisierende Verhaltensprobleme (bspw. aggressives, oppositionelles und hyperaktives Verhalten) wirksam reduziert werden können (Kellam et al., 1994, 1998; Leflot et al., 2010, 2013; Witvliet, van Lier & Cuijpers, 2009). Unter Berücksichtigung aller Gruppenuntersuchungen liegt der durchschnittliche Interventionseffekt auf herausfordernde Verhaltensweisen in schulischen Settings bei $d = 0.50$ (Flower et al., 2014). Dabei handelt es sich ausschließlich um experimentelle Designs. Die in den Einzelfallstudien ermittelten Effektstärken fallen tendenziell etwas höher aus. Hier werden oftmals starke Effekte berichtet (Flower et al., 2014). Hinzu kommen Studien, in denen positive Effekte auf die soziale Integration (peer acceptance/rejection) berichtet werden (Leflot et al., 2013; Witvliet, van Lier & Cuijpers, 2009).

5 Beschreibung des wissenschaftlichen Ausgangsprojekts

Das TEACH-WELL-Projekt intendiert in erster Linie eine Replikation der Forschungsergebnisse von Leflot et al. (2010), die auch international rezipiert wurden (bspw. Flower et al., 2014; Humphrey, 2018; Newcomer et al., 2016). Das wissenschaftliche Ausgangsprojekt fokussiert die zentrale Rolle der Verhaltensmanagementkompetenzen von Lehrkräften im Hinblick auf den Umgang mit störenden Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht (Leflot et al., 2010). Hierzu wurde das GBG als universelle Präventivintervention auf Klassenebene eingesetzt. Die Autorengruppe weist darauf hin, dass die Wirkmechanismen der Maßnahme bisher kaum untersucht wurden. Teilweise wird angenommen, dass der Rückgang störender und aggressiver Verhaltensweisen sowie des damit zusammenhängenden Problemverhaltens durch verbesserte Disziplinierungspraktiken der Lehrkräfte erklärt werden können (Ialongo, Werthamer, Kellam, Brown, Wang & Lin, 1999; Ialongo, Poduska, Werthamer & Kellam, 2001; Kellam et al. 1998). Diese Annahme wurde jedoch bisher nicht empirisch untersucht.

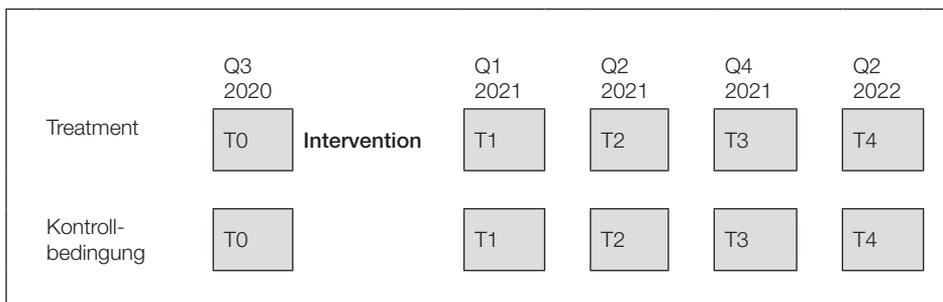
Die Stichprobe des wissenschaftlichen Ausgangsprojekts (Leflot et al., 2010) bestand aus 570 Grundschulkindern, die von der zweiten bis zur dritten Klasse begleitet wurden. Zur Überprüfung der Wirkung wurde unter anderem das Verhaltensmanagement der Lehrkräfte sowie das Verhalten der Schülerinnen und Schüler beobachtet. Zusätzlich wurden Peerbefragungen zum hyperaktiven und oppositionellen Verhalten der Mitschülerinnen und Mitschüler durchgeführt. Die Analyse der Auswirkungen des GBG auf die Verhaltensentwicklung wurde mittels latenter Wachstumsmodelle in Mplus analysiert (Muthén & Muthén, 1998-2009). Hierzu wurden unterschiedliche Modelle für hyperaktives und oppositionelles Verhalten spezifiziert. Die Ergebnisse zeigen, dass der Rückgang von negativen Bemerkungen der Lehrkräfte den Anstieg des aufgabenbezogenen Verhaltens der Schülerinnen und Schüler sowie die Abnahme störender Verhaltensweisen vorhersagt. Diese Verhaltensänderungen wiederum vermitteln die Auswirkungen der Intervention auf die Entwicklung von hyperaktiven und oppositionellen Verhaltensweisen der Kinder im Untersuchungszeitraum. Die Ergebnisse unterstreichen damit die Rolle der Classroom Management-Strategien von Lehrkräften im

Hinblick auf den Umgang mit problematischem Verhalten von Schülerinnen und Schülern im Unterricht. Die Auswirkungen des GBG auf die Verhaltensmanagementkompetenzen von Lehrkräften sowie das aufgabenbezogene und störende Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Klassenraum und die vermittelnde Rolle im Hinblick auf die Entwicklung von externalisierenden Verhaltensauffälligkeiten wurden in der Forschung zum GBG bisher nicht beschrieben. Demnach liefert die Studie von Leflot et al. (2010) wichtige Erkenntnisse zu den Wirkmechanismen der Maßnahme und identifiziert die Verhaltensmanagementkompetenzen von Lehrkräften als ein Schlüsselement.

Im Hinblick auf die Wahl der Erhebungsinstrumente ist jedoch kritisch anzumerken, dass die Beobachtungszeit pro Kind relativ kurz war (6 x 20 Sekunden pro Messzeitpunkt). Darüber hinaus basieren die Daten zum hyperaktiven und störenden Verhalten der Kinder jeweils lediglich auf einem einzigen Item. Warum die Forschergruppe sich für dieses Vorgehen entschieden hat, wird im Artikel nicht ausführlich begründet. Zwar beinhalten die ermittelten Werte pro Kind Informationen von allen Mitschülerinnen und Mitschülern, dennoch werden externalisierende Verhaltensprobleme nicht ausreichend differenziert erfasst um möglichst zuverlässige Prognosen im Hinblick auf die Entstehung von psychischen Störungen ableiten zu können. Zudem gibt es einen direkten Effekt des GBG auf das Verhalten der Kinder. Dies spricht dafür, dass über die Verhaltensmanagementkompetenzen der Lehrkräfte hinaus weitere Variablen das Verhalten der Schülerinnen und Schüler beeinflussen, die möglicherweise durch das GBG verändert werden, wie z.B. die Strukturen und Abläufe im Klassenraum sowie die Beziehungen der Kinder untereinander (Leflot et al., 2013; Witvliet, van Lier & Cuijpers, 2009). Zukünftige Studien sollten folglich weitere Variablen berücksichtigen, um diesbezüglich genauere Aussagen ableiten zu können.

6 Ziele und Aufbau des TEACH-WELL Projekts

In Anlehnung an das Forschungsdesign des wissenschaftlichen Ausgangsprojekts von Leflot et al. (2010, 2013) wird ein Kontrollgruppendesign mit insgesamt ca. 1.300 Schülerinnen und Schülern der Primarstufe umgesetzt, das diverse Erweiterungen hinsichtlich der Zusammensetzung der Stichprobe, der verwendeten Erhebungsinstrumente und der Datenauswertung beinhaltet. Vorgesehen ist ein Quasi-experimentelles Kontrollgruppendesign mit fünf Messzeitpunkten (Prä-, Post- und drei Follow-up-Erhebungen) und Randomisierung auf Gruppenebene (da es sich um eine Maßnahme handelt, die im Klassenverband durchgeführt wird).



Anmerkungen: Q = Quartal.

Abb. 1: Untersuchungsdesign

Die Größe der Stichprobe ergibt sich durch eine Bestimmung der optimalen Stichprobengröße (verwendet wurde das Programm G*Power; Faul, Erdfelder, Lang & Buchner, 2007; Faul, Erdfelder, Buchner & Lang, 2009) auf Basis der Modellparameter Alpha-Fehler = 1 %, Power = 90 % und der Effektstärke $d = 0.2$. aufgrund der von Leflot et al. (2010) gefundenen kleinen Effekte am Ende des zweiten Interventionsjahrs, sind diese Werte bei der Berechnung zugrunde gelegt worden. Bei Anwendung der Parameter ergibt sich eine optimale Stichprobengröße von $N = 1306$ (jeweils $N = 653$ Kinder in der Experimental- und Kontrollgruppe). Zur Erfassung der vorhandenen Risikobelastungen und Verhaltensauffälligkeiten der Schülerinnen und Schüler wird die deutsche Fassung des Strengths and Difficulties Questionnaire eingesetzt (Goodman, 1997; Saile, 2007). Das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler in der Schule wird mit dem Fragebogen zur Erfassung sozial-emotionaler Schulerfahrungen (Rauer & Schuck, 2003, 2004) erhoben. Um das klassenführungsspezifische Selbstwirksamkeitserleben der Lehrkräfte zu messen, kommt ein Rating von Emmer und Hickman (1991) zum Einsatz sowie das Maslach Burnout Inventory (Maslach & Jackson, 1981) zur Erfassung des Belastungsempfindens.

Um die Reliabilität (und ggfs. auch die Validität) der zentralen abhängigen Variablen zu erhöhen, wird im Rahmen der Replikationsstudie ein modifiziertes Vorgehen eingesetzt: Anstelle der Ratings der Aggression durch Peers, der Anwendung von Wahlverfahren und der Verhaltensratings im Setting (kurze Beobachtungssequenzen pro Kind und Auszählen der relevanten Verhaltensweisen) werden in dieser Studie zufällig ausgewählte Unterrichtsstunden nach einem vorher erstellten Design videographiert. Die Videographien jeweils einer Unterrichtsstunde als Untersuchungseinheit werden dann von zwei Ratern in Bezug auf die Auftretenshäufigkeit und -dauer relevanter Verhaltensweisen ausgewertet. Hierdurch versprechen wir uns eine deutliche Steigerung der Qualität der Messung der abhängigen Variablen. Während es sich bei den Originalstudien um klassische Interventionsstudien handelt, sollen bei der geplanten Studie noch weitere Facetten aus dem Bereich der Evaluationsforschung vor allem unter dem Aspekt der Interims- sowie der formativen Evaluation (Spiel, Gradinger & Lüftenegger, 2010), der Implementationsforschung (Petermann, 2014) sowie der neueren Mixed-Methods-Forschung (Baur, Kelle & Kuckartz, 2018; Creswell & Plano Clark, 2017) integriert werden. Zum einen werden Monitoringinstrumente zur regelmäßigen Erfassung der Implementationsgüte („Implementationstreue“) entwickelt, zum anderen sollen zusätzliche Informationen über die Wirkmechanismen des Programms über qualitative Zusatzstudien (z.B. Befragungen von Lehrkräften über subjektive Wirküberzeugungen der Programme, Akzeptanz bei Schülerinnen und Schülern, Wahrnehmung bei Eltern und Peers) gewonnen werden.

Die Datenauswertung wird sich in einem ersten Schritt eng an den Auswertungen des wissenschaftlichen Ausgangsprojekts orientieren (deskriptive Statistiken, (multivariate) Mittelwertvergleiche, Mehrebenenanalysen und latente Wachstumsmodelle, Mediatorenanalysen). In einem zweiten Schritt soll unter Verwendung multivariater Statistik weiter versucht werden, die Wirkmechanismen differenzierter (längsschnittlich) zu betrachten (z.B. über elaboriertere Formen von Cross-Lagged-Panel-Analysen mit Random Intercepts (RI-CLP); bspw. Kühnel & Mays, 2019). In einem dritten Schritt werden die Daten, die aus dem standardisierten Monitoringinstrument gewonnen werden, mit den Ausprägungen der abhängigen Outcomevariablen statistisch in Beziehung gesetzt. In einem letzten Schritt wird dann im Rahmen einer Triangulation im Sinne der Mixed-Methods-Forschung versucht, die verschiedenen quantitativen und qualitativen Befunde in ein oder mehrere Wirkmodell/e zu überführen.

Es wird erwartet, dass sich durch den Einsatz des GBG eine deutliche Verhaltensverbesserung der Schülerinnen und Schüler im Unterricht zeigt. Ferner erwarten wir positive Effekte auf die Entwicklung psychischer Auffälligkeiten der Kinder, resultierend aus der Verhaltensverbesserung im Unterricht, und damit eine Verminderung des Risikos der Entstehung psychischer Störungen. Wir gehen zudem davon aus, dass sich die soziale Integration in die Klassengemeinschaft und das Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler verbessert. Darüber hinaus tragen die im Projekt erlernten Verhaltensmanagementstrategien vermutlich zu einem geringeren Belastungsempfinden und einem positiveren Feedbackverhalten der Lehrkräfte bei.

Literatur

- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Aronson, E., Wilson, T. & Akert, R. (2014). *Sozialpsychologie* (8., aktualisierte Auflage). Hallbergmoos: Pearson Studium.
- Barrish, H., Saunders, M. & Wolf, M. (1969). Good behavior game. Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 119-124.
- Baumgarten, F., Klipker, K., Göbel, K., Janitz, S. & Hölling, H. (2018). Der Verlauf psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen – Ergebnisse der KiGGS-Kohorte. *Journal of Health Monitoring*, 3, 60-65. doi:10.17886/RKI-GBE-2018-011
- Baur, N., Kelle, U. & Kuckartz, U. (2018). *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Sonderhefte. Mixed Methods*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften | Springer Fachmedien.
- Beelmann, A. & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Bowman-Perrott, L., Burke, M., Zaini, S., Zhang, N. & Vannest, K. (2015). Promoting Positive Behavior Using the Good Behavior Game: A Meta-Analysis of Single-Case Research. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18 (3), 1-11. doi:10.1177/1098300715592355
- Briesch, A., Ferguson, T., Volpe, R. & Briesch, J. (2012). Examining teachers' perceptions of social-emotional and behavioral referral concerns. 34, 249-256. doi:10.1177/0741932512464579
- Creswell, J.W. & Plano Clark, V.L. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Embry, D. (2002). The good behavior game: a best practice candidate as a universal vaccine. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5 (4), 273-297. doi:10.1023/A:1020977107086
- Emmer, E. & Hickman, J. (1991). Teacher Efficacy in Classroom Management and Discipline. *Educational and Psychological Measurement*, 51 (3), 755-765. doi:10.1177/0013164491513027
- Fabiano, G. & Pyle, K. (2019). Best practices in school mental health for attention-deficit/hyperactivity disorder: A framework for intervention. *School Mental Health*, 11, 72-91. doi:10.1007/s12310-018-9267-2
- Faul, F., Erdfelder, E., Buchner, A. & Lang, A.-G. (2009). Statistical power analyses using G*Power 3.1: Tests for correlation and regression analyses. *Behavior Research Methods*, 41 (4), 1149-1160. doi:10.3758/BRM.41.4.1149
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A.-G. & Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39 (2), 175-191. doi:10.3758/BF03193146
- Feinman, S. (1992). Social referencing and conformity. In S. Feinman, *Social Referencing and the Social Construction of Reality in Infancy* (S. 229-268). New York: Plenum Press. doi:10.1007/978-1-4899-2462-9_10
- Flower, A., McKenna, J. W., Bunuan, R. L., Muething, C. S. & Vega, J. (2014). Effects of the Good Behavior Game on Challenging Behaviors in School Settings. *Review of Educational Research*, 84 (4), 546-571. doi:10.3102/0034654314536781
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 581-586. doi:10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x
- Harrison, J.R., Vannest, K., Davis, J. & Reynolds, C. (2012). Common problem behaviors of children and adolescents in general education classrooms in the United States. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20, 55-64.
- Hillenbrand, C. & Pütz, K. (2008). *KlasseKinderSpiel: Spielerisch Verhaltensregeln lernen*. Hamburg: Edition Körber Stiftung.
- Huber, C. (2019). Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht. Sozialpsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen. *VHN*, 88 (1), 27-43. doi:10.2378/vhn2019.art06d

- Humphrey, N. (2018). 'Good Behaviour Game' trial protocol. Universal school-based prevention: examining the impact of the Good Behaviour Game on health-related outcomes for children. Abgerufen von <https://njl-admin.nihr.ac.uk/document/download/2010385>
- Ialongo, N., Poduska, J., Werthamer, L. & Kellam, S. (2001). The distal impact of two first-grade preventive interventions on conduct problems and disorders in early adolescence. *Journal of Emotional & Behavioral Disorders*, 9 (3), 146-161. doi:10.1177/106342660100900301
- Ialongo, N., Werthamer, L., Kellam, S., Brown, C., Wang, S. & Lin, Y. (1999). Proximal impact of two first-grade preventive interventions on the early risk behaviors for later substance abuse, depression, and antisocial behavior. *American Journal of Community Psychology*, 27 (5), 599-641. doi:10.1023/A:1022137920532
- Jantzer, V., Haffner, J., Parzer, P., Roos, J., Steen, R. & Resch, F. (2012). Der Zusammenhang von ADHS, Verhaltensproblemen und Schulerfolg am Beispiel der Grundschulempfehlung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 61, 662-676.
- Kanfer, F. & Saslow, G. (1965). Behavioral analysis. *Archives of General Psychiatry*, 12, 529-538. doi:10.1001/archpsyc.1965.01720360001001
- Kellam, S., Ling, X., Merisca, R., Brown, C. & Ialongo, N. (1998). The effect of the level of aggression in the first grade classroom on the course and malleability of aggressive behavior into middle school. *Development and Psychopathology*, 10 (2), 165-185. doi:10.1017/S0954579498001564
- Kellam, S., Rebok, G., Ialongo, N. & Mayer, L. (1994). The course and malleability of aggressive behavior from early first grade into middle school: Results of a developmental epidemiologically-based preventive trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (2), 259-281. doi:10.1111/j.1469-7610.1994.tb01161.x
- Kellam, S., Wang, W., Mackenzie, A., Brown, C., Ompad, D., Or, F., . . . Windham, A. (2014). The Impact of the Good Behavior Game, a Universal Classroom-Based Preventive Intervention in First and Second Grades, on High-Risk Sexual Behaviors and Drug Abuse and Dependence Disorders into Young Adulthood. *Prevention Science*, 15, 6-18. doi:10.1007/s1121-012-0296-z
- Klasen, F., Petermann, F., Meyrose, A.-K., Claus Barkmann, C. O., Haller, A.-C., Schlank, R., . . . Ravens-Sieberer, U. (2016). Verlauf psychischer Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 25 (1), 10-20. doi:10.1026/0942-5403/a000184
- Krause, C., Hohmann, C., Grabenhenrich, L., Forster, J., Bauer, C. P., Hoffmann, U., . . . Keil, T. (2014). Verhaltensauffälligkeiten mit 9 Jahren zur Vorhersage von Schulproblemen im Alter von 11 und 15 Jahren. *Kindheit und Entwicklung*, 23 (4), 220-228. doi:10.1026/0942-5403/a000147
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behavior problems and learning difficulties? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (2), 235-253. doi:10.1080/08856257.2018.1424780
- Kühnel, S. & Mays, A. (2019). Probleme von Cross-Lagged Panelmodellen zur Analyse gegenseitiger Beeinflussung von Einstellung und Verhalten. In J. Mayerl, A. W. T. Krause & M. Wuketich (Hrsg.), *Einstellungen und Verhalten in der empirischen Sozialforschung* (S. 359-386). Wiesbaden: Springer VS.
- Leftof, G., van Lier, P. A., Onghena, P. & Colpin, H. (2013). The role of children's on-task behavior in the prevention of aggressive behavior development and peer rejection: A randomized controlled study of the Good Behavior Game in Belgian elementary classrooms. *Journal of School Psychology*, 51 (2), 187-199. doi:10.1016/j.jsp.2012.12.006
- Leftof, G., van Lier, P., Onghena, P. & Colpin, H. (2010). The Role of Teacher Behavior Management in the Development of Disruptive Behaviors: An Intervention Study with the Good Behavior Game. *Abnorm Child Psychology*, 38 (6), 869-882. doi:10.1007/s10802-010-9411-4
- Maslach, C. & Jackson, S. (1981). The Measurement of Experienced Burnout. *Journal of Occupational Behaviour*, 2 (2), 99-113. doi:10.1002/job.4030020205
- Muthén, L. K. & Muthén, B. O. (1998-2009). *Mplus User's guide* (5. Auflage). Los Angeles: Muthén & Muthén.
- Newcomer, A., Roth, K., Kellam, S., Wang, W., Ialongo, N., Hart, S., . . . Wilcox, H. (2016). Higher Childhood Peer Reports of Social Preference Mediates the Impact of the Good Behavior Game on Suicide Attempt. *Prevention Science*, 17 (2), 145-156. doi:10.1007/s1121-015-0593-4
- Petermann, F. (2014). Implementationsforschung: Grundbegriffe und Konzepte. *Psychologische Rundschau*, 65 (3), 122-128. doi:10.1026/0033-3042/a000214
- Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2003). *FEES 3-4 Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrung von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Göttingen: Beltz-Tests.
- Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2004). *FEES 1-2 Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrung von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen*. Göttingen: Beltz-Tests.
- Saile, H. (2007). Psychometrische Befunde zur Lehrerversion des "Strengths and Difficulties Questionnaire" (SDQ-L). *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 39 (1), 25-32. doi:10.1026/0049-8637.39.1.25

- Schulte-Körne, G. (2016). Psychische Störungen bei Kindern und Jugendlichen im schulischen Umfeld. *Deutsches Ärzteblatt*, 113 (11), 183-190. doi:10.3238/arztebl.2016.0183
- Spiel, C., Gradinger, P. & Lüftenegger, M. (2010). Grundlagen der Evaluationsforschung. In H. Holling & B. Schmitz (Hrsg.), *Handbuch Statistik, Methoden und Evaluation* (S. 223–232). Göttingen: Hogrefe.
- Tingstrom, D., Sterling-Turner, H. & Wilczynski, S. (2006). The Good Behavior Game: 1969-2002. *Behavior Modification*, 30 (2), 225-253. doi:10.1177/0145445503261165
- Waschbusch, D., Breaux, R. & Babinski, D. (2019). School-based interventions for aggression and defiance in youth: a framework for evidence-based practice. *School Mental Health*, 11 (1), 92-105. doi:10.1007/s12310-018-9269-0
- Witvliet, M., van Lier, P. & Cuijpers, P. (2009). Testing links between childhood positive peer relations and externalizing outcomes through a randomized controlled intervention study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77 (5), 905-915. doi:10.1037/a0014597

Radikalisierung im Jugendalter als Thema für die Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen?

Katharina Obens

Abstract

In ihrem Artikel widmet sich die Autorin der Frage, in welcher Form Theorien, Konzepte und Praxiswissen der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen einen Beitrag zur Radikalisierungsforschung darstellen können. Dazu werden aktuelle Ergebnisse zu den Themen (psychosoziale) Radikalisierungsfaktoren und phänomenübergreifende Radikalisierungsprävention vorgestellt. Abschließend werden Macht-Ohnmacht-Konstellationen im schulischen Umgang mit radikalisierten Schülern anhand der ersten Ergebnisse des Lehr- und Forschungsprojekts „Radikalisierungsprävention in der sonderpädagogischen Lehrerbildung“ an der Humboldt-Universität zu Berlin diskutiert.

Keywords

Radikalisierung, phänomenübergreifende Radikalisierungsprävention, extreme Rechte, Jihadismus, psychosoziale Beeinträchtigungen

1 Einleitung

Die fachdisziplinäre Auseinandersetzung mit psychosozialen Aspekten von Radikalisierung¹ im Jugendalter und eine phänomenübergreifende Radikalisierungsprävention gewinnt unter den aktuellen gesellschaftlichen Bedingungen an Relevanz und Dringlichkeit. Bis heute steht aber eine Theoriebildung zum Zusammenhang von psychosozialen Belastungen und Radikalisierung (Obens & Zimmermann, 2020²) sowie eine an die Vulnerabilitäten psychosozial vorbelasteter Jugendlicher angepasste Prävention (Obens, 2020³) aus. Die Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen/Pädagogik bei Verhaltensstörungen verfügt in diesem Zusammenhang über Praxiswissen und Konzepte in der Auseinandersetzung mit Aggression und gewalttätigem Verhalten (Heinemann, Rauchfleisch & Grüttner, 2003) sowie Delinquenz und Dissozialität (Hoyer, 2015; Fickler-Stang, 2019), welche auch in Bezug auf radikalisierte Jugendliche Anwendung finden könnten.

Um das Thema Radikalisierung im Fachdiskurs der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen zu verorten, wird im Folgenden das Lehr- und Forschungsprojekt „Radikalisierungsprävention in der sonderpädagogischen Lehrerbildung“ vorgestellt. Es werden ausgewählte empirische Ergebnisse zu psychosozialen Vulnerabilitätsfaktoren von radikalierungsgefährdeten Jugendlichen erörtert (Campelo, Oppetita, Neau, Cohen & Bronsard, 2018; Rolling & Corduan 2018; Friedmann & Plha, 2017) und anschließend Ergebnisse des Projekts unter dem Gesichtspunkt der Reflexion von Macht-Ohnmacht-Konstellationen im schulischen Kontext vorgestellt. Zum Abschluss wird diskutiert, welche Ressourcen die Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen im Umgang mit der Radikalisierung vulnerabler Heranwachsender bereitstellen kann. Insbesondere wird aufgezeigt, was die Lehrerbildung leisten kann, um zukünftige Lehrende dazu zu ermächtigen, pädagogisch gegen die Identitätsangebote radikaler Akteure vorzugehen.

2 Phänomenübergreifende Radikalisierungsprävention

Nach Einschätzung des Verfassungsschutzes zählen die islamistisch-jihadistische Szene auf der einen sowie neue Bewegungen der extremen Rechten auf der anderen Seite zu den am stärksten wachsenden radikalen Gruppierungen in Deutschland (BMI, 2017). Bei rechtsextremen und jihadistischen Bewegungen handelt es sich um zwei grundsätzlich unterschied-

1 „Radikalisierung bezeichnet den kognitiven Prozess, in dessen Verlauf sich ein Mensch graduell extremistische Ansichten aneignet. Die Aneignung von Versatzstücken extremistischer Ideologien ist ausreichend, um eine Person als ‚radikal‘ zu betrachten. Als im Kontext der Bundesrepublik Deutschland radikal bzw. radikalisiert bezeichnet werden können demnach Menschen, die die freiheitlich demokratische Grundordnung, die ihr zugrundeliegenden Werte und Normen und das damit verbundene pluralistische Gesellschaftsmodell eindeutig ablehnen und/oder (mitunter, aber nicht zwingendermaßen gewalttätig) abzuschaffen suchen. Ein vollständig geschlossenes extremistisches Weltbild ist für die Klassifizierung einer Person als „radikal“ nicht zwingend notwendig“ (Baaken et al., 2018, S. 7).

2 Im ihrem Artikel „Zur Diskussion um den Radikalisierungsfaktor ‚psychische Erkrankung‘ und Trauma als soziales Phänomen in der pädagogischen Arbeit mit radikalisierten Jugendlichen“ kritisieren Obens und Zimmermann (2020) Untersuchungen zu spezifischen individuellen Psychopathologien, die mit Radikalisierung in Zusammenhang gebracht werden und stellen Ideen für sinnverstandene Interpretationsversuche im Zusammenhang von psychosozialer Belastung und Radikalisierung vor.

3 In ihrem Artikel „Radikalisierungsprävention in der sonderpädagogischen Lehrerbildung“ widmet sich die Autorin einem Fallbeispiel eines ehemaligen Insassen einer Berliner Strafanstalt, der sich während seiner Haft radikalisierte, aber bereits zuvor als „Systemsprenger“ zahlreiche Berliner Jugendhilfe-Projekte durchwanderte.

liche gesellschaftliche Phänomene mit divergierenden Entstehungsgeschichten, Ideologien, Strukturen sowie Terror-Strategien. Verbindendes Element ist jedoch die zentrale Rolle von Ungleichwertigkeitsvorstellungen in den Ideologien: Diese extremistischen Gruppierungen versuchen an gesellschaftliche Ängste anzuknüpfen, negative Emotionen zu mobilisieren und ethnische, religiöse oder nationale Zugehörigkeiten festzuschreiben sowie Hass gegen Andere zu schüren. Gruppierungen der extremen Rechten und jihadistische Gruppierungen ermöglichen es durch ihre menschenfeindlichen Ideologien sowie durch die Erzeugung eines Zusammengehörigkeitsgefühls bei ihren Mitgliedern, intrapsychische und interpersonelle Konflikte durch die Abwertung anderer zu kompensieren (Plha & Friedmann, 2019). Im Rechtsextremismus äußern sich Ungleichwertigkeitsvorstellungen „im politischen Bereich in der Affinität zu diktatorischen Regierungsformen, chauvinistischen Einstellungen und einer Verharmlosung bzw. Rechtfertigung des Nationalsozialismus. Im sozialen Bereich sind sie gekennzeichnet durch antisemitische, fremdenfeindliche und sozialdarwinistische Einstellungen“ (Decker, Brähler & Geißler, 2006, S. 20). Mit dem Begriff des islamistischen Jihadismus wird ein gewalttätiger Terrorismus bezeichnet, der seine Wurzeln oftmals in der (neo-)salafistischen Ideologie hat. Die jihadistische Ideologie interpretiert den aus dem Koran stammenden Begriff „Jihad“ (der im Arabischen wörtlich „Anstrengung“ bedeutet) als „Heiligen Krieg“ gegen Andersdenkende und „Ungläubige“ (Ceylan & Kiefer, 2013).

Phänomenübergreifende Radikalisierungsprävention widmet sich sowohl religiös als auch ideologisch motivierter Radikalisierung und untergliedert sich in drei Stufen: Radikalisierungsprävention als Primärprävention zielt auf alle Kinder und Jugendliche ohne konkrete Problembeschreibungen ab, will die Bildung von Ressourcen unterstützen und nimmt allgemeine Demokratieerziehung vor (Ceylan & Kiefer, 2018). Die sekundäre bzw. selektive Prävention wendet sich an Risikogruppen, die Phänomene eines „beginnenden Radikalisierungsprozesses aufweisen [...], die in Verbindung mit radikalen Strömungen stehen [...] [oder sich in] ausgewiesenen Sozialräumen [bewegen]“ (Ceylan & Kiefer, 2018, S. 68f.). Die dritte Stufe, die tertiäre bzw. indizierte Prävention wendet sich an Personen, „die bereits manifeste Phänomene von Radikalisierung aufweisen und teilweise Straftaten begangen haben“ (Ceylan & Kiefer, 2018, S. 72) und beinhaltet Maßnahmen der Deradikalisierung (besser: Distanzierungsarbeit). Die pädagogische Auseinandersetzung mit religiös-begründetem Extremismus findet in Deutschland erst seit wenigen Jahren statt (Glaser, 2016). Konzepte zur Intervention und Prävention im Bereich des Rechtsextremismus verfügen hingegen über eine seit fast 30 Jahren etablierte pädagogische Fachpraxis, die auf ein breites Spektrum von Ansätzen und Erfahrungen zurückgreifen kann (Glaser, 2016). Im Rahmen der Radikalisierungsforschung wird deshalb derzeit diskutiert, ob die in der Rechtsextremismusprävention erarbeiteten Ansätze auch auf die islamistisch-religiös motivierte Radikalisierung übertragbar sind (Glaser, 2016; Eilers, Gruber & Kemmesies, 2015). Kernaspekte dieser Diskussion sind psychosoziale Bedingungsfaktoren (Friedmann & Plha, 2017; Plha & Friedmann, 2019; Kruse, 2017; Baehr, 2019), geschlechtsspezifische Aspekte wie szenetypische hegemoniale Männlichkeitsvorstellungen (Hechler & Stuve, 2015; Kämper, 2015; Toprak & Nowacki, 2012) und spezifische Gruppen- und Milieufaktoren (Malthaner & Waldmann, 2012; Baehr, 2019) der Radikalisierung im Jugendalter.

Aber warum ist die schulische Prävention in diesem Zusammenhang so wichtig? Darstellbar ist, dass die Täter extremistischer Straftaten immer jünger werden und somit die Schule als geeigneter Zugangspunkt zunehmend an Bedeutung gewinnt: 2016 waren in Frankreich 70 % der als „Gefährder“ gelisteten Menschen 12 bis 26 Jahre (U.C.L.A.T., 2016), in Deutsch-

land 62 % aller ausgereisten Jihadisten 18 bis 25 Jahre alt (Bundeskriminalamt, Bundesamt für Verfassungsschutz & Hessisches Informations- und Kompetenzzentrum gegen Extremismus, 2016). Auch internationale Studien, die sich mit Radikalisierung und Terror beschäftigen, gehen von einem länderübergreifenden Einstiegsalter männlicher Jugendlicher und junger Erwachsener in radikalen Gruppen von 14 bis 35 Jahren aus (Bouhana & Wikström, 2011). Sowohl im jihadistischen Milieu als auch in der extremen Rechten werden zudem Propagandastrategien entwickelt, die direkt auf junge Menschen in Adoleszenzkrisen abzielen (Friedmann & Plha, 2017). Die schulische Radikalisierungsprävention wird dabei als eine Querschnittsaufgabe der Schule definiert, Schülerinnen und Schüler – auf der Grundlage des Grundgesetzes – zu handlungsfähigen, mündigen und reflektierten Menschen zu erziehen. Neben der Auseinandersetzung mit demokratiefeindlichen und menschenverachtenden Positionen „bedarf es dazu auch der Vermittlung grundlegender demokratischer Kompetenzen wie Toleranz, Diskursfähigkeit, Empathie und Konfliktfähigkeit“ (Ministerium für Inneres und Kommunales NRW, 2012, S. 12).

3 Das Lehr- und Forschungsprojekt „Radikalisierungsprävention in der sonderpädagogischen Lehrerbildung“

Das hier vorgestellte Lehr- und Forschungsprojekt stellt eine Schnittstelle zwischen sonderpädagogischer Forschung, Lehrerbildung und Praxis der (außerschulischen) Radikalisierungsprävention dar. Das Projekt startete 2017 mit einem durch die Julius-Maximilians-Universität Würzburg finanzierten Pilotprojekt zu den Auswirkungen der jihadistischen Attentate in Europa auf Kinder und Jugendliche in Deutschland.⁴ Zuvor arbeitete die Autorin in der historisch-politischen Bildung/Rechtsextremismusprävention (Obens, 2015).

Aktuell wird in dem Projekt in Form einer explorativen Interviewstudie mit Experten aus der Radikalisierungsprävention (bisher N=7) und radikalisierten jungen Erwachsenen (bisher N=2) der Frage nachgegangen, ob es sich bei einem bestimmten Anteil von radikalisierten jungen Menschen um eine Personengruppe handelt, die begründet zur Zielgruppe der Sonderpädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen gezählt werden kann. Es sollen Chancen und Grenzen schulischer Radikalisierungsprävention ausgelotet sowie die Praxis der außerschulischen Radikalisierungsprävention kritisch geprüft werden. An der Humboldt-Universität zu Berlin werden zudem seit dem Sommersemester 2018 Seminare zum Thema „Radikalisierung im Jugendalter“ angeboten. Konstitutiv für die interdisziplinäre Herangehensweise ist dabei die konsequente Betrachtung des Phänomens auf der Makro-, der Meso- und der Mikroebene: Theoretischer Hintergrund des Projekts sind Konzepte und empirische Ergebnisse aus der Forschung zur Radikalisierung im Jugendalter und zur Radikalisierungsprävention (Ceylan & Kiefer, 2013; Baier, Manzoni & Bergmann, 2016; Campelo et al., 2018), zu psychodynamischen Aspekten von Radikalisierung (Friedmann & Plha, 2017; Auchter, 2017; Leuzinger-Bohleber, 2016; Rolling & Corduan, 2018) sowie Erkenntnissen aus der psychoanalytischen Pädagogik für aggressive, delinquente und dissoziale Jugendliche (Körner, 2008; Wolter, 2014; Friedmann, 2015). Hinzugezogen werden Studien zu Exklusionsmomenten wie einer „doppelten Nicht-Zugehörigkeit“ (El-Mafaalani & Toprak, 2011) und über Diskriminierungserfahrungen (Kruglanski & Webber, 2014), die Push-Faktoren

⁴ Siehe auch: Obens, o.J.

für die Radikalisierung darstellen können. Bezogen auf die Makroebene⁵ werden Fragen diskutiert wie: Welchen Einfluss haben makro-soziale Ereignisse und Diskurse, die als Pull- und Push-Faktoren in Radikalisierungsprozessen fungieren? Wie beeinflussen neue soziale Bewegungen wie Pegida oder die AfD die rechtspopulistisch-extremistische Diskursverschiebung? Welche Rolle spielt die salafistische Propaganda des „Digitalen Kalifats“ (Atwan, 2016) in Radikalisierungsverläufen? Kurt Edler, der ehemalige Leiter des Referats Gesellschaft am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg, schreibt zu dieser ganzheitlichen Herangehensweise: „Für das pädagogische Handeln gilt somit, dass die psychologische Tiefenwirkung einer politischen Verblendung immer mitreflektiert und mitbearbeitet werden muss. Zugleich muss das, was fasziniert, in seinem spezifischen Reiz erkannt worden sein. Wir müssen also sowohl die Ideologie kennen, die den jungen Menschen in ihren Bann schlägt, als auch seine persönliche Anfälligkeit für ihre Verlockungen“ (Edler, 2016a, S. 4).

4 Meso- und mikrosoziale Ebene: Psychosoziale Radikalisierungsfaktoren im Spiegel der Forschung

Ergebnisse aus der (sozialwissenschaftlichen, psychologischen und psychiatrischen) Radikalisierungsforschung (Campelo et al., 2018; Venhaus, 2010; Khosrokhavar, 2014; Rolling & Corduan, 2018; Friedmann & Phla, 2017; Baehr, 2019) weisen auf individuell-psychologische Faktoren und negative Persönlichkeitsentwicklungen radikalierter Jugendlicher hin, die in Radikalisierungsprozessen eine Rolle spielen können: Dies betrifft Jugendliche und junge Erwachsene in Adoleszenz- und Identitätskrisen (Friedmann & Phla, 2017), traumatisierte Jugendliche (Körting, Molthagen & Öney, 2015), Jugendliche, die aus hoch belasteten (autoritären oder vernachlässigenden) Familien stammen (Friedmann & Phla, 2017) oder delinquente Jugendliche, die sich unter den Bedingungen der Haft radikalieren (Obens, 2020). Der französische Politikwissenschaftler Olivier Roy spricht – im Hinblick auf religiös begründeten Terrorismus – von einer „Islamisierung der Radikalität“. Individuelles Verhalten und psychologische Aspekte, (bspw. Gewaltfantasien), werden dabei erst nachträglich mit religiösen oder ideologischen Inhalten überformt (Roy, 2017, S. 20).

In einer aktuellen Metastudie fassen Campelo et al. (2018) Ergebnisse von 22 europäischen Studien mit insgesamt über 5000 untersuchten Jugendlichen und jungen Erwachsenen ($N_{\text{insg.}}=5.776$) zum Thema zusammen: Familiäre Faktoren wie gewalttätige und inkonsistente Erziehungsstile, desorganisierte Familien, absente Väter und eine durch psychische Erkrankungen eingeschränkte Erziehungsfähigkeit der Mutter (Campelo et al., 2018) kristallisieren sich dabei als relevant heraus. In einer (nicht-repräsentativen) qualitativen Studie mit radikalisierten Jugendlichen aus Frankreich, die kinder- und jugendpsychiatrische Konsultationen

5 Die gesellschaftliche Ebene kann im Rahmen dieses Artikels nicht erschöpfend dargestellt werden. Politische Schlüsselereignisse (sog. „Flüchtlingskrise“ im Jahr 2015 oder die Ausrufung des Kalifats im Jahr 2014) stellen aber gewichtige Pull-Faktoren auf der Makroebene dar. In diesem Zusammenhang wird in dem Projekt auch der Wirkung von Internetpropaganda auf Jugendliche nachgegangen. Deren mediale Inszenierungen finden ihren Widerhall auch in Online-Chatgruppen: Die Islamwissenschaftler Dziri und Kiefer bilanzieren in ihrer Analyse der Chatprotokolle der neo-salafistischen WhatsApp-Gruppe, dass die Gruppe maßgeblich durch Propaganda-produkte geprägt ist (Dziri & Kiefer, 2018). Wirksame pädagogische Interventionen und zivilgesellschaftliche Gegenerzählungen verlangen dabei erweiterte Kenntnisse über die Funktionsweisen der Gruppenbildung in medialen Sozialräumen (wie Gamer-Communities oder andere soziale Netzwerke), in denen Jugendliche mit extremistischer Propaganda in Kontakt kommen. Phänomenübergreifende Ansätze zu digitalen Medien und politisch-weltanschaulichem Extremismus im Jugendalter finden sich bei Hohnstein und Herding, 2017.

in Anspruch nahmen (N=25), identifizierten Rolling und Corduan Familiendynamiken, die von psychischen Erkrankungen geprägt sind und die Individuation der Heranwachsenden behindert (Rolling & Corduan, 2018).⁶ Die Autorinnen beschreiben zwei Phasen des Radikalisierungsprozesses in ihrer Stichprobe psychisch vorbelasteter Kinder und Jugendlicher: Die erste Phase, in der das radikale Engagement eine beruhigende Funktion für das psychische Leiden hat, und eine zweite Phase, in der die ideologische Indoktrination zur Selbstauslöschung des Subjekts zugunsten der Gruppe führt (Rolling & Corduan, 2018).

Persönliche Krisen (beispielsweise ausgelöst durch den Tod von Angehörigen) können somit als Momente der kognitiven Öffnung wirken, in der Angebote radikaler Gruppen als neue Identitätsangebote genutzt werden (Kruglanski & Webber, 2014). Die Verinnerlichung unmittelbarer Beziehungserfahrungen (Gewalt, Vernachlässigung, Beschämung) wie auch soziale Marginalisierung „führen zum Wunsch nach Rache und Gewalttätigkeit“ (Streeck-Fischer, 1992, S. 753). Islamistische Anwerber, die auf solcherart vulnerable Jugendliche abzielen, konzentrieren sich darauf, Demütigungs- und Marginalisierungserfahrungen von Muslimen zu akzentuieren und appellieren an Gefühle und moralische Werte wie Würde, Pflicht und Ehre (Venhaus, 2010). Ähnliche Strukturelemente, wie die zentrale Auseinandersetzung mit Konzepten wie „Ehre“, „Kameradschaft“ und „Schande“ finden sich auch in Propagandaforen der extremen Rechten (Luzar & Lohmann, 2015). Zusammenfassend machen aber Freundschaften oder familiäre Beziehungen zu radikalisierten Vorbildern nach vielen Untersuchungen den wichtigsten Radikalisierungsfaktor aus (Sageman & Clarke, 2008). In radikalisierten Gemeinschaften erfahren die Jugendlichen dann jene Aufwertung und Anerkennung, die ihnen in der Familie versagt bleibt, und sie fühlen sich als Teil einer Avantgarde (Kiefer, 2015).

Die hier vertretene pädagogisch-psychologische Perspektive auf Radikalisierung im Jugendalter versucht demnach psychosoziale Bedingungsfaktoren von Radikalisierungsverläufen mit der Analyse jugendkultureller Phänomene, dem Einfluss von Peers und den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zusammenzuführen. Solcherart soll über individuelle und psychosoziale Bedingungsfaktoren von Radikalisierungsprozessen diskutiert werden können, ohne die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Faktoren zu vernachlässigen und die Diskussion im Rahmen einer „Psychopathologisierung“ von Radikalität zu verkürzen. Radikalisierung wird vielmehr als Ergebnis einer Wechselwirkung zwischen psychologischen und psychosozialen Radikalisierungsfaktoren, der Ideologie und der radikalen Gruppe im Rahmen einer spezifischen gesellschaftlichen Situation verstanden.

5 Erste Projektergebnisse

Nach zweieinhalb Jahren Projektlaufzeit lassen sich entlang von Macht-Ohnmacht-Konstellationen im Feld der Radikalisierungsprävention einige (vorläufige) Projektergebnisse aufzeigen: Der Tenor von Veröffentlichungen zur Lage der Radikalisierungsprävention in Deutschland betont die Varianz der außerschulischen Projektlandschaft der Radikalisierungsprävention/Distanzierungsarbeit „zwischen Ohnmacht und nachhaltigem Handeln“ (Ceylan & Kiefer, 2018, S. 8). Nach Ceylan und Kiefer leidet der Arbeitsbereich der Radikalisierungsprävention an Unklarheiten, die auch die Zugänge zur Schule erschweren: Dazu zählen sie Kritikpunkte

⁶ Die zitierte Studie ist auf Grund der geringen Stichprobe nicht repräsentativ. Allerdings liefert sie wichtige Impulse, da Identitätskrisen und psychosoziale Beeinträchtigungen auch zentrale Themen in der (sonder-)pädagogischen Praxis und Theoriebildung sind.

wie unpräzise Begriffs- und Zieldefinitionen, die fehlende Einbettung in ganzheitliche Strategien, fehlende Fachlichkeit, methodische Mängel, fehlende Methoden, unzureichende Kooperationen der unterschiedlichsten Akteure und letztlich unklare Zuständigkeiten und einen fehlenden Austausch auf, die die Radikalisierungsprävention erschweren oder unmöglich machen (Ceylan & Kiefer, 2018, S. 11-14). Edler schildert in verschiedenen Praxisbeispielen die Probleme von Lehrkräften im Aufbau einer Arbeitsbeziehung zu radikalisierten Schülerinnen und Schülern. Er arbeitet heraus, dass emotionale Verstrickungen und Loyalitäten der Lehrkräfte gegenüber ihren Schülerinnen und Schülern Lehrende am belasten (Edler 2016a, S.4f). Zusätzlich macht er auf fehlendes Wissen zu Meldepflichten bei Gefährdungspotential und Unklarheiten im Umgang mit der Kommunikation von Verdachtsfällen in der Schule aufmerksam, die Lehrende stark verunsichert (Edler, 2016a). Die Unsicherheit von Lehrenden beschränkt sich somit nicht nur auf Unklarheiten in Inhalten und Methoden der schulischen Radikalisierungsprävention, „sondern betrifft insbesondere auch rechtliche Fragen. Wo enden Meinungs- und Religionsfreiheit? Welche Meinungen und Verhaltensweisen sind zu akzeptieren, wann beeinträchtigen sie den Schulfrieden – und wann sind eventuell auch strafrechtliche Grenzen überschritten?“ (Edler, 2016b, S. 1).

Ausgehend von diesen Einschätzungen wurde in dem Projekt untersucht, wie sich Macht-Ohnmacht-Konstellationen im Feld der (phänomenübergreifenden) Radikalisierungsprävention speziell am Scharnier zwischen Schulen und Beratungsstellen ausprägen und ob die Beraterinnen und Berater annahmen, dass es sich bei einem Anteil der radikalisierten jungen Menschen um eine Personengruppe handelt, die begründet zur Zielgruppe der Sonderpädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen gezählt werden kann. Die bisher interviewten sieben Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Berliner Beratungsstellen⁷ thematisierten zahlreiche Ohnmachtserfahrungen aller Professionellen im Umgang mit dem Thema, die in Teilen auch auf die generelle Idee der Prävention als paradoxes Unterfangen rückführbar sind.⁸ Nach den Einschätzungen von fünf der Befragten haben ein großer Anteil der Beratungsfälle in ihrer Praxis zahlreiche psychosoziale Belastungen in ihrer Biografie erlebt und sind bereits in der Schule auffällig geworden. Konkrete pädagogische Ansätze oder Ideen zur Radikalisierungsprävention im Milieu Schule wurden hingegen kaum benannt, vorrangig wurde im Rahmen der Primärprävention auf die demokratischen Grundstrukturen von Schule verwiesen. Die Befragten stellten klar, dass nur die Primärprävention zum zentralen Aufgabenfeld der Schule gehöre, in Verdachtsfällen, dass sich eine Schülerin oder ein Schüler bereits radikalisiert habe, sollte die Schule sich aber rasch mit einer Beratungsstelle in Verbindung setzen und sich innerhalb des Kollegiums gut vernetzen. Einige Interviewte schlugen vor, schulische Präventionskonzepte zu entwickeln und das Thema Radikalisierung in der Schule vermehrt zu behandeln. Eine Kooperation mit schulischen Projektpartnern wurde für außerschulisch agierende Beratungsstellen als essenziell angesehen, so könnten wichtige Zugänge zu radikalisierten Jugendlichen gewonnen werden und von Unsicherheiten geprägtes Interaktionsverhalten der Lehrkräfte mit ihren Schülern bearbeitet werden. So wird auch von

7 Bisher wurden sieben Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von Beratungsstellen/im Bereich tätigen Stiftungen, die konkret mit gefährdeten Jugendlichen/jungen Erwachsenen in der außerschulischen Radikalisierungsprävention/Distanzierungsarbeit in Berlin tätig sind, in Form von leitfadengestützten Experteninterviews (angelehnt an das problemzentrierte Interview nach Witzel 1985) befragt und die Ergebnisse werden derzeit mittels einer strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2010) ausgewertet.

8 Der Begriff der Prävention wird heute beinahe inflationär verwendet und meint, „dass man einem negativen Ereignis oder einer negativen Entwicklung mit wie auch immer gearteten Maßnahmen oder Mitteln zuvorkommen könne“ (Ceylan & Kiefer, 2018, S. 18).

Überreaktionen berichtet, beispielsweise, wenn Lehrende die Religionsausübung zum Ramadan als Radikalisierung missinterpretierten. Folglich wird deutlich, dass die bedrohliche Dimension radikaler Weltansichten es Lehrenden erschwert, Gefahrenlagen realistisch abzuschätzen oder sich mit den Problemen von Jugendlichen auseinanderzusetzen, die in Gefahr sind, sich zu radikalisieren. Lehrende fühlen sich provoziert und schrecken nicht selten vor einer direkten Konfrontation zurück oder sehen sich in dienstrechtlichen Dilemmata (Edler, 2016b). Unsicherheiten in der Bewertung von Schülerverhalten und die sicherheitsrechtliche Dimension des Kontaktes mit (potentiell) radikalisierten Schülern erschweren aber die pädagogische Arbeit. So treffen aber in eigene Ängste und Ohnmachtserfahrungen verstrickte Lehrende auf junge Radikalisierte, die in toxischen familiären Dynamiken geprägt wurden. Jene Gemengelage gefährdet dann die wichtige Funktion korrigierender Beziehungserfahrungen (Neudecker, 2019). Wichtig wäre aber, dass ein angstfreier Rahmen und ein stabiles Arbeitsbündnis ermöglicht werden, in dem die unzureichend entwickelten Funktionen der Selbst- und Beziehungsregulierung wie Selbstwertgefühl, Gewissensbildung, Affektkontrolle, Antizipationsfähigkeit und primitive Abwehrmechanismen aufgearbeitet werden können (Friedmann, 2017). Insbesondere die oftmals von Macht- und Ohnmachtserfahrungen im familiären Kontext geprägten biografischen Erfahrungen von radikalisierten Jugendlichen können sich – psychodynamisch betrachtet – in der Lehrer-Schüler-Beziehung reinszenieren und bei Lehrenden (wie auch bei Therapeuten) Ohnmachtsgefühle hervorrufen. In diesem Rahmen gilt es für die Lehrenden eigene Ohnmachtserfahrungen im Umgang mit radikalisierten Jugendlichen zu reflektieren: Die Psychoanalytikerin Marianne Leuzinger-Bohleber berichtet beispielsweise in ihrer Einzelfallanalyse über einen jungen Klienten mit arabischem Migrationshintergrund, vor dem sie beim Erstkontakt als vermeintlichem „palästinensischen Selbstmordattentäter“ (Leuzinger-Bohleber, 2016, S. 219) zurückschreckte. Sie beleuchtet sodann ihre eigenen inneren „Feindbilder“ und deren zunächst negativen Auswirkungen auf ihre therapeutische Arbeit.

6 Perspektive einer vulnerabilitätssensiblen, phänomenübergreifenden Radikalisierungsprävention in der universitären Lehrerbildung

Die hier (nur cursorisch) vorgestellten Ergebnisse machen folglich auf mannigfaltige Desiderata aufmerksam: Im Feld der Radikalisierungsprävention bedarf es erweiterter Perspektiven auf die adoleszente Entwicklung unter extremen Rahmenbedingungen, einhergehend mit neuen Modellen für die psychologisch-pädagogische Diagnostik, die Radikalisierung nicht verengt unter psychiatrischen Gesichtspunkten betrachtet (Obens & Zimmermann, 2020). Pädagogische Interpretationsversuche sollten vielmehr auf die Entschlüsselung der Subjektivität hinter den aktuellen Erlebens- und Verhaltensmustern abzielen. Dabei sollten auch psychodynamische innerpsychische Phänomene und daraus resultierende Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomene bei Radikalisierung im Jugendalter untersucht werden, um sie für die Haltungsreflexion und reflexive Methoden in der (schulischen) phänomenübergreifenden Radikalisierungsprävention nutzbar machen zu können. Vor dem geschilderten Hintergrund widmet sich das Projekt der Entwicklung phänomenübergreifender Prävention für Schüler in psychosozialen Problemlagen. Es sollen Konzepte und Praxiswissen aus der Pädagogik bei Verhaltensstörungen für diese heterogene Gruppe von Schülern nutzbar gemacht werden, die spezifische Vulnerabilitätsfaktoren analysieren und Bindungsverhalten oder psychische Störungen mitberücksichtigen.

Der dafür notwendige interdisziplinäre Zugang findet sich auch in der Gestaltung der BA-Seminare an der Humboldt-Universität wieder. Dort finden sich neben pädagogischen auch psychologische und politikwissenschaftliche Elemente: Es werden verschiedene pädagogische Ansätze der Präventions- und Distanzierungsarbeit kennengelernt und eigene Ideen speziell für die Zielgruppe der hochbelasteten Schülerinnen und Schüler entwickelt. Die Seminarteilnehmer reflektieren ihr Verständnis von Radikalisierung, erwerben Wissen über Strukturen und Codes extremistischer Gruppen und entwickeln didaktische Konzepte zur Auseinandersetzung mit Ideologien der Ungleichwertigkeit und Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit. Sie setzen sich mit empirischen Studien über Radikalisierungsprozesse auseinander und arbeiten Risiko- und Schutzfaktoren anhand biografischer Analysen heraus. Studierende lernen, ihre unterrichtlichen Angebote konsequenter an der Lebenswelt der Jugendlichen auszurichten und eignen sich selbstreflexive Techniken zur Gestaltung einer tragfähigen Lehrer-Schüler-Beziehung an. Ziel des Projekts ist es, eine wissenschaftliche Entwicklung schulischer Radikalisierungsprävention voranzubringen. Dabei geht es in der Arbeit mit den angehenden Lehrenden auch darum, Macht- und Ohnmachtsverhältnisse in der Radikalisierungsprävention und Distanzierungsarbeit aufzudecken und eine eigenständige Haltung zum „Problemthema Radikalität“ zu entwickeln.

Literatur

- Atwan, A. (2016). *Das digitale Kalifat. Die geheime Macht des Islamischen Staates*. München: C. H. Beck.
- Auchter, T. (2017). „Hey, Alter was guckst Du?“ – Zur Psychoanalyse von Adoleszenz und Gewalt. In B. Traxl (Hrsg.), *Aggression, Gewalt und Radikalisierung. Annäherungen aus kinder- und jugendpsychoanalytischer Perspektive* (S. 43-70). Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.
- Baaken, T., Becker, R., Bjørgo, T., Kiefer, M., Korn, J., Mücke, T., Ruf, M. & Walkenhorst, D. (2018). *Herausforderung Deradikalisierung: Einsichten aus Wissenschaft und Praxis*. Peace Research Institute Frankfurt & Leibniz-Institut Hessische Stiftung Friedens- und Konfliktforschung. Abgerufen von <https://www.hsfk.de/publikationen/publikationssuche/publikation/erausforderung-deradikalisierung-einsichten-aus-wissenschaft-und-praxis/>
- Baehr, D. (2019). *Der Weg in den Jihad – Radikalisierungsursachen von Jihadisten in Deutschland*. Wiesbaden: Springer-VS.
- Baier, D., Manzoni, P. & Bergmann, M.-C. (2016). Einflussfaktoren des politischen Extremismus im Jugendalter. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 3, 171-198.
- Bouhana, N. & Wikström, P.-O. H. (2011). *Al Qa'ida-influenced radicalisation: A rapid evidence assessment guided by situational action theory. Counter terrorism research and analysis*. London: Home Office, Occasional Paper 97. Abgerufen von <https://www.gov.uk/government/publications/al-qaida-influenced-radicalisation-a-rapid-evidence-assessment>.
- Bundeskriminalamt, Bundesamt für Verfassungsschutz & Hessisches Informations- und Kompetenzzentrum gegen Extremismus (2016). *Analyse der Radikalisierungshintergründe und -verläufe der Personen, die aus islamistischer Motivation aus Deutschland in Richtung Syrien oder Irak ausgereist sind*. Abgerufen von https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Publikationsreihen/Forschungsergebnisse/2016AnalyseRadikalisierungsgruendeSyrienIrakAusreisende.pdf?__blob=publicationFile&v=6
- Campelo, N., Oppetita, A., Neau, F., Cohen, D. & Bronsard, G. (2018). Who are the European youths willing to engage in radicalisation? A multidisciplinary review of their psychological and social profiles. *European Psychiatry*, 52, 1-14.
- Ceylan, R. & Kiefer, M. (2013). Neo-Salafisten in Deutschland – der Zelotismus erreicht die Diaspora. In R. Ceylan & M. Kiefer (Hrsg.), *Salafismus – Fundamentalistische Strömungen und Radikalisierungsprävention* (S. 71-97). Wiesbaden: Springer VS.
- Ceylan, R. & Kiefer, M. (2018). *Radikalisierungsprävention in der Praxis. Antworten der Zivilgesellschaft auf gewaltbereiten Neosalafismus*. Wiesbaden: Springer VS.
- Decker, O., Brähler, E. & Geißler, N. (2006). *Vom Rand zur Mitte. Rechtsextreme Einstellungen und ihre Einflussfaktoren in Deutschland*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Dziri, B. & Kiefer, M. (2018). „Baqiyya im Lego-Islam“. Anmerkungen zu den WhatsApp-Protokollen der „Ansaar Al Khilafat Al Islamiyya“ aus einer islamwissenschaftlichen Perspektive. In J. Hüttermann et al. (Hrsg.), *„Lasset*

- uns in sha'a Allah ein Plan machen⁴: Fallgestützte Analyse der Radikalisierung einer WhatsApp-Gruppe. *Islam in der Gesellschaft* (S. 23-57). Wiesbaden: Springer VS.
- Edler, K. (2016a). *Diskutieren mit radikalisierten Schülerinnen und Schülern*. Abgerufen von <https://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/218865/diskutieren-mit-radikalisierten-schuelerinnen-und-schuelern>
- Edler, K. (2016b). *Umgang mit Radikalisierungstendenzen in Schulen – Rechtliche und pädagogische Hinweise für die Praxis*. Abgerufen von <https://www.ufuq.de/umgang-mit-radikalisierungstendenzen-in-schulen-rechtliche-und-paedagogische-hinweise-fuer-die-praxis/>
- Eilers, F., Gruber, F. & Kemmesies, U. (2015). *Entwicklungsmöglichkeiten einer phänomenübergreifend ausgerichteten Prävention politisch motivierter Gewaltdelinquenz (PüG), Modul 2 – Literaturanalyse*. Bundeskriminalamt: KI 11 –Forschungsstelle Terrorismus/Extremismus (FTE). Abgerufen von https://www.bka.de/SharedDocs/Downloads/DE/Publikationen/Publikationsreihen/Forschungsergebnisse/2017PueG_Literaturanalyse_Entwicklungsmoeglichkeiten.pdf?__blob=publicationFile&v=6
- El-Mafaalani, A. & Toprak, A. (2011). *Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten – Denkmuster – Herausforderungen*. St. Augustin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Fickler-Stang, U. (2019). *Dissoziale Kinder und Jugendliche – unverstanden und unverständlich? Frühe Beiträge der Psychoanalytischen Pädagogik und ihre aktuelle Bedeutung*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Friedmann, R. (2015). *Praxisrelevante Differenzierung der Handlungsmotive von Gewalttätern* (Dissertation), Humboldt-Universität, Berlin. Abgerufen von <http://edoc.hu-berlin.de/dissertationen/friedmann-rebecca-2015-09-03/PDF/friedmann.pdf>.
- Friedmann, R. (2017). *Ergebnisdokumentation des Workshops: Psychodynamische Aspekte von Radikalisierung am 28. August 2017 in der Denkzeit-Gesellschaft e.V.* Abgerufen von <https://www.netzwerk-deradikalisierung.com/app/download/9661395950/Dokumentation+Psychodynamische+Aspekte.pdf?t=1540540207>.
- Friedmann, R. & Plha, R. (2017). Auf der Suche nach Orientierung. Risikofaktoren aus psychodynamisch-pädagogischer Perspektive. In B. Traxl (Hrsg.), *Aggression, Gewalt und Radikalisierung. Annäherungen aus kinder- und jugendpsychoanalytischer Perspektive* (S. 219-243). Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.
- Glaser, M. (2016). *Was ist übertragbar, was ist spezifisch? – Rechtsextremismus und islamistischer Extremismus im Jugendalter und Schlussfolgerungen für die pädagogische Arbeit*. Abgerufen von <http://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/239365/rechtsextremismus-und-islamistischer-extremismus-was-ist-uebertragbar>
- Hechler, A. & Stuve, O. (2015). Weder normal' noch richtig'. Geschlechterreflektierte Pädagogik als Grundlage einer Neonazismusprävention. In A. Hechler & O. Stuve (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts* (S.44-72). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Heinemann, E., Rauchfleisch, U. & Grüttner, T. (2003). *Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie*. Düsseldorf: Walter Verlag.
- Hohnstein, S. & Herding, M. (Hrsg.) (2017). *Digitale Medien und politisch-weltanschaulicher Extremismus im Jugendalter. Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis*. Arbeits- und Forschungsstelle Rechtsextremismus und Radikalisierungsprävention. München: Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen von https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2017/Digitale_Medien.AFS.Band.13.pdf
- Hoyer, S. (2015). Die Paradoxie der jugendlichen Delinquenz. In B. Herz D. Zimmermann & M. Meyer (Hrsg.), *„... und raus bist Du!“ Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe* (S. 87-99). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kämper, G. (2015). Stille Post. Reformulierungen radikalisierter Männlichkeit in rechten Diskursen. In A. Hechler & O. Stuve (Hrsg.), *Geschlechterreflektierte Pädagogik gegen Rechts* (S. 240-263). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Khosrokhavar, F. (2014). *Radicalisation*. Paris: Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Kiefer, M. (2015). Auf dem Weg zur wissenschaftsbasierten Radikalisierungsprävention? Neosalafistische Mobilisierung und die Antworten von Staat und Zivilgesellschaft. *forum kriminalprävention. o.J.* (1), 42-48.
- Körner, J. (2008). Der ressentimentgeladene Gewalttäter. *Psyche* 62 (09/10), 905-928.
- Körting, E., Molthagen, D. & Öney, B. (2015). Islamistischer Extremismus: Bedrohungslage, Radikalisierungsprozesse und Präventionsmöglichkeiten. In Friedlich-Ebert-Stiftung und Forum Berlin (Hrsg.), *Handlungsempfehlungen zur Auseinandersetzung mit islamistischem Extremismus und Islamfeindlichkeit* (S. 39-59). Abgerufen von <https://library.fes.de/pdf-files/dialog/12034-20151201.pdf>
- Kruglanski, A.W. & Webber, D. (2014). The Psychology of Radicalization. *Zeitschrift für Internationale Strafrechtsdogmatik. o.J.* (9), 379-388.
- Kruse, K. (2017). Religiöser Extremismus als Lösung entwicklungsbedingter Krisen? In B. Traxl (Hrsg.), *Aggression, Gewalt und Radikalisierung. Annäherungen aus kinder- und jugendpsychoanalytischer Perspektive* (S. 73-89). Frankfurt am Main: Brandes und Apsel.

- Leuzinger-Bohleber, M. (2016). From Free Speech to IS – Pathological Regression of Some Traumatized Adolescents from a Migrant Background in Germany. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*, 13 (3), 213-223.
- Luzar, C. & Lohmann, N. (2015). *Hammer Verhältnisse. Eine Analyse zum Radikalismus und sozio-kulturellen Konflikten*. Abgerufen am 15.01.2020 von http://www.claudia-luzar.de/fileadmin/user_upload/publikationen/2015/2015-claudia-luzar-gutachten-hamm.pdf
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (11. akt. und überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Malthaner, S. & Waldmann, P. (Hrsg.) (2012). *Radikale Milieus. Das soziale Umfeld terroristischer Gruppen*. Frankfurt am Main: Campus.
- Ministerium für Inneres und Kommunales NRW (2012). *Bericht der Landesregierung über Maßnahmen zur Extremismusprävention in Nordrhein-Westfalen. Landtag Nordrhein-Westfalen*. 16. Wahlperiode. Vorlage 16/241.
- Neudecker, B. (2019). Das Konzept der Korrigierenden Emotionalen Erfahrung und seine Bedeutung für Traumpädagogik und Psychoanalytische Pädagogik. In D. Zimmermann, B. Rauh, K. Trunkenpolz & M. Wininger (Hrsg.), *Sozialer Ort und Professionalisierung – Geschichte und Aktualität psychoanalytisch-pädagogischer Konzeptualisierungen* (S. 211-226). Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- Obens, K. (o.J.): Konzeptidee: Terrorangst reflektieren lernen – ein Resilienz- und Anti-Radikalisierungs-Bildungsprogramm für Multiplikator*innen. Abgerufen von https://www.uni-wuerzburg.de/fileadmin/06040031/Forschungsprojekt_Terrorangst_und_Radikalisierungspraevention_Obens.pdf
- Obens, K. (2015). Täterinnenbilder: Geschlecht und Emotion in der Rezeption von Zeitzeug_innen-Erzählungen durch Schüler_innen. In A. Hechler & O. Stuve (Hrsg.), *Geschlechterreflektiert gegen Rechts bilden!* (S. 303-324). Opladen, Berlin, Toronto: Verlag Barbara Budrich.
- Obens, K. (im Druck). Radikalisierungsprävention in der sonderpädagogischen Lehrerbildung. In H. Keul & T. Müller (Hrsg.), *Verwundbar. Theologische und humanwissenschaftliche Perspektiven zur menschlichen Vulnerabilität*. Würzburg: Echter-Verlag.
- Obens, K. & Zimmermann, D. (In Vorbereitung). Sind radikalisierte Menschen psychisch krank? Zum Sinn und Unsinn klinischer Kategorien und zur Bedeutung von sozialen Zugriffen auf Trauma in der pädagogischen Arbeit. *Berliner Forum Kriminalprävention*.
- Plha, W. & Friedmann, R. (2019). „In der Gruppe bin ich wer ...“ *Psychosoziale Aspekte von Radikalität und Extremismus*. Abgerufen von <http://www.bpb.de/politik/extremismus/radikalisierungspraevention/294499/in-der-gruppe-bin-ich-wer->.
- Rolling, J. & Corduan G. (2018). La radicalisation, un nouveau symptôme adolescent? *Neuropsychiatrie de l'Enfance et de l'Adolescence*. doi: 10.1016/j.neurenf.2017.10.002.
- Roy, O. (2017). „Ihr liebt das Leben, wir lieben den Tod“. *Der Dschihad und die Wurzeln des Terrors*. München: Siedler Verlag.
- Sageman, M. & Clarke, R. A. (2008). A Strategy for Fighting International Islamist Terrorists. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 618, 223-231.
- Streeck-Fischer, A. (1992). „Geil auf Gewalt“. *Psychoanalytische Bemerkungen zu Adoleszenz und Rechtsextremismus*. *Psyche – Zeitschrift für Psychoanalyse*, 46 (8), 745-768.
- Toprak, A. & Nowacki, K. (2012). *Muslimische Jungen – Prinzen, Machos oder Verlierer? Ein Methodenhandbuch*. Freiburg: Lambertus-Verlag.
- U.C.L.A.T. (unité de coordination de la lutte anti-terroriste). (2016). *Les attentats du 13 novembre 2015. Contrer la menace*. Paris: Ministère de l'Intérieur. Abgerufen von <https://www.interieur.gouv.fr/Archives/Archives-des-dossiers/2016-Dossiers/Les-attentats-du-13-novembre-2015/Contrer-la-menace>
- Venhaus, J. M. (2010). *Why Youth Join al-Qaeda*. Special Report 236, Washington: United States Institute of Peace. Abgerufen von <https://www.usip.org/publications/2010/05/why-youth-join-al-qaeda>.
- Bundesministerium des Innern, für Bau und Heimat, Berlin (BMI). (2017). *Verfassungsschutzbericht 2017*. Abgerufen von <https://www.verfassungsschutz.de/download/vsbericht-2017.pdf>
- Witzel, A. (1985). Das problemzentrierte Interview. In G. Jüttemann (Hrsg.), *Qualitative Forschung in der Psychologie: Grundfragen, Verfahrensweisen, Anwendungsfelder* (S. 227-255). Weinheim: Beltz.
- Wolter, S. (2014). Wann scheitern Hilfen? Abbrüche in psychosozialen Interventionen am Beispiel des sozialkognitiven Einzeltrainings ‚Denkzeit für Schüler‘ (Dissertation). Humboldt-Universität, Berlin.

**Die Traumapädagogische Interaktionsanalyse als
möglicher methodischer Zugang zur Selbstreflexion**

Ramona Thümmler

Abstract

Schwierige oder irritierende Situationen in pädagogischen Kontexten stellen hohe Anforderungen an pädagogisches Wissen und handlungspraktisches Können der Lehrkräfte. Im vorliegenden Text wird auf die Bedeutung der Reflexion im Rahmen der Lehrerbildung fokussiert. Die Methode der traumapädagogischen Interaktionsanalyse wird als Mittel der Handlungs- bzw. Fallreflexion vorgestellt und diskutiert. Ergebnisse aus einem interdisziplinären Studienprojekt zur sprachlichen Förderung und pädagogischen Begleitung geflüchteter Kinder und Jugendlicher, in dem die traumapädagogische Interaktionsanalyse zur Anwendung kam, werden dargestellt.

Keywords

Interaktionsanalyse, Reflexion, Flucht, Selbstreflexion, Professionalisierung

1 Reflexionsfähigkeit als Aspekt der Professionalität von Lehrkräften

Im (angestrebten) inklusiven Schulsystem ist die Schülerschaft an allgemeinen Schulen nicht nur seit den Fluchtbewegungen der letzten Jahre heterogener und – damit verbunden – sind die Anforderungen an die in ihnen tätigen Lehrkräfte ausdifferenzierter geworden. Kinder mit auffälligem Verhalten verbleiben vermehrt in allgemeinen Schulen. Im Zuge dieser Entwicklungen wurde 2016 und 2017 für angehende Lehrkräfte allgemeiner und sonderpädagogischer Lehrämter an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg in Verbindung mit der Universität Heidelberg ein Qualifizierungsangebot durchgeführt, das für die sprachliche Förderung und pädagogische Begleitung von Kindern und Jugendlichen mit Fluchterfahrung professionalisiert¹. Neben der Vermittlung von Wissensinhalten zu Themen wie bspw. Didaktik des Zweitspracherwerbs, Bedeutung von Flucht und Migration für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wurden sogenannte Lerntandems zwischen Studierenden und geflüchteten Schülerinnen und Schülern gebildet. In regelmäßigen Treffen fand Sprach- und Lernförderung statt, offenkundig aber vor allem Begegnung zwischen den Studierenden und den Geflüchteten. Teil des hochschuldidaktischen Konzeptes war die intensive Begleitung dieser Lerntandems durch methodisch-didaktische Reflexionen mit den Dozierenden sowie die Anwendung der traumapädagogischen Interaktionsanalyse (Schmid & Lang, 2015) als Instrument zur genaueren Betrachtung von schwierigen pädagogischen Situationen. Ziel hierbei war, neben der psychohygienischen Begleitung der Studierenden, die Vermittlung einer Methode zur (Selbst-)Reflexion, die auch in zukünftigen Settings von den Studierenden angewendet werden kann.

In diesem Beitrag wird auf die Notwendigkeit von Reflexion, im Speziellen der Analyse von Interaktionen fokussiert. Reflexivität wird als „Emergenzbedingung [...] für professionell-pädagogische Könnerschaft“ (Häcker, 2017, S. 22) beschrieben. Der Reflexion werden vor allem zwei Funktionen zugeschrieben. *Erstens* sollen subjektive Theorien und implizites Wissen sichtbar und erfassbar gemacht werden, um das implizite Wissen mithilfe der Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Erkenntnissen und Theorien zu explizitem Wissen zu entwickeln. Die Idee dahinter ist, dass „später im wissenschaftlich fundierten interventionspraktischen Handeln die angezielte pädagogische Professionalität“ (Häcker, 2017, S. 22) realisiert werden kann. *Zweitens* besteht die Funktion der Reflexion darin, die Frage zu beantworten „wie *systematisch unsicheres* Handeln (Combe & Kolbe, 2008) in einem Feld gelingen kann, dass von Dilemmata, Paradoxien und Antinomien geprägt ist“ (Häcker, 2017, S. 22). „Lehrpersonen haben niemals die Gewissheit, dass eintritt, was sie beabsichtigen“ (Cramer, Harant, Merk, Drahmman & Emmerich, 2019, S. 402). Diese „Nicht-Standardisierbarkeit des Lehrerhandelns“ (Combe & Kolbe, 2008, S. 859) erfordert eine vertiefte Auseinandersetzung mit der „Wissens- und Könnensbasis“ (Combe & Kolbe, 2008, S. 859). Um auf dieses unvorhersehbare Feld vorzubereiten, wurde die Arbeit mit und an Fällen immer wieder in den Blick genommen. Innerhalb der Sonderpädagogik haben kasuistische Betrachtungen vor allem in der psychoanalytischen Pädagogik eine Tradition; Datler und Winninger (2010) beschreiben psychoanalytisches Fallverstehen als eine sonderpädagogische Kompetenz und weisen in Bezugnahme auf das Konzept des szenischen Verstehens von Lorenzer (1970) auf „das bewusste Wahrnehmen, Reflektieren und Verstehen der eigenen Gefühle“ hin (Datler & Winninger, 2010, S. 231).

¹ Das Projekt war an der Heidelberg School of Education (HSE) verortet und wurde von dieser sowie vom Land Baden-Württemberg finanziell und ideell unterstützt.

Ein weiterer Ansatz, um Handeln von Lehrpersonen verstehen und erklären zu können, ist das Konzept der subjektiven Theorien (Wahl, 1991). Subjektive Theorien sind Aussagen- und Überzeugungssysteme, welche sich über eine längere Zeitspanne bei jedem Menschen in Bezug auf bestimmte Aspekte ausbilden. Sie basieren auf Erfahrungswissen, Annahmen und Überzeugungen, sind allerdings nicht wissenschaftlich überprüft und folgen auch keinen Gütekriterien (Helmke, 2015; Wahl, 1991). Ihre Macht liegt darin, dass sie „das Handeln meist sehr viel stärker [leiten] als wissenschaftliche Theorien“ (Helmke, 2015, S. 115) und das vor allem in Situationen, in denen Pädagoginnen und Pädagogen in Handlungsdruck geraten, also schnelle Entscheidungen im Rahmen von Interaktionen treffen müssen (Wahl, 1991). Wahl (2002) unterscheidet in Planungshandeln, das auf didaktische und methodische Veränderungen zielt, und in Interaktionshandeln, das *Handeln unter Druck* (Wahl, 1991) beschreibt. Hierbei liegt der Schwerpunkt darauf, auch in kritischen Situationen handlungsfähig zu bleiben bzw. zu werden. Die in der Wissenschaft in den letzten Jahren vermehrt betrachteten Formen der Reflexion bewegen sich vor allem im Bereich des Planungshandelns und fokussieren auf den Theorie-Praxis-Transfer (Hilzensauer, 2017; Berndt, Häcker & Leohnard, 2017; Cramer et al., 2019).

Ein Bereich, in dem hingegen das Interaktionshandeln näher betrachtet wird, ist in der Arbeit mit auffälligen, belasteten, mitunter traumatisierten Kindern zu finden; Fallbesprechungen, Supervision und Balintgruppen zur Thematisierung einzelner Kinder, der Bearbeitung konflikthafter Themen innerhalb eines Teams oder einer Schule oder zur Betrachtung schwieriger Situationen mit Schülerinnen und Schülern und den eigenen Anteilen haben hier eine gewisse Tradition (Garz, 1996; Datler & Winninger, 2010; Zimmermann, 2019). Wenn auch nicht als Angebot flächendeckend verbreitet, ist dennoch ein Verständnis für die Notwendigkeit solcher reflexiven Räume bei Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und Leitungen von Sonderschulen vorhanden. Das System der Allgemeinen Schulen hat diese Aspekte bisher unzureichend umgesetzt.

Nicht unerwähnt bleiben sollen die vorhandenen institutionellen Bedingungen, welche den Rahmen für pädagogische Interaktionen und die Beziehungsgestaltung bilden. Das System Schule ist an sich eine machtvolle, hierarchisch geprägte und auf die Reproduktion von Hierarchieunterschieden ausgelegte Institution (Bourdieu, 1993). Unter anderem durch die strukturellen Bedingungen einer solch hierarchischen Institution können Belastungen oder traumatisierende Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen reproduziert werden (Zimmermann, 2015) und dann im Sinne einer sequentiellen Traumatisierung wirken (Thümmler, 2020; Müller & Schwarz, 2016).

2 Die traumapädagogische Interaktionsanalyse als Methode zur Reflexion schwieriger Interaktionen

Eine Methode zur Analyse des Interaktionshandelns ist die traumapädagogische Interaktionsanalyse, die im Rahmen des o.g. Projekts angewendet wurde. Die begleiteten 9 bis 18-jährigen Schülerinnen und Schüler kamen aus zehn verschiedenen Ländern und sprachen jeweils mindestens zwei Sprachen. Einige der Schülerinnen und Schüler hatten sehr wenig Schulerfahrung, während andere in ihrem Herkunftsland kurz vor der Abschlussprüfung standen. Zentraler Aspekt des Projektes war die pädagogische Begleitung der Förderung durch die Dozierenden sowie die Ermöglichung von Fallanalysen mithilfe der traumapädagogischen Interaktionsanalyse. Diese war in eine Lehrveranstaltung eingebettet, in der Auswirkun-

gen von Flucht und Migration auf das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen sowie Möglichkeiten der pädagogischen Begleitung belasteter Kinder und Jugendlicher vermittelt wurden. Die Studierenden setzten sich mit Traumakzepten auseinander und lernten, dass Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen als Ausdruck innerer psychischer Prozesse verstanden werden können. Durch die intensive Begleitung eines Kindes oder Jugendlichen wurde den Studierenden die Möglichkeit geboten, in einem begleiteten Setting ihre Haltungen und Einstellungen reflektieren und erweitern zu können. Grundlegende Zielstellung für die Studierenden war, eine achtsame Haltung gegenüber geflüchteten und belasteten Kindern und Jugendlichen einzunehmen und zu erkennen, wenn diese einen zusätzlichen Förderbedarf im Bereich der sozialen und emotionalen Entwicklung zeigten. Die Studierenden sollten ihre eigenen Handlungsmöglichkeiten und – verbunden damit – auch ihre eigenen Grenzen erkennen, um zu wissen, wann weiterführende Hilfs- und Unterstützungssysteme einzubinden sind.

Die Methode der traumapädagogischen Interaktionsanalyse wurde im Rahmen des Seminars eingeführt und in der Gesamtseminargruppe an zwei Interaktionen von Studierenden mit Kindern mit Fluchterfahrungen exemplarisch durchgeführt. Danach wurden in Kleingruppen von drei bis sechs Personen weitere Interaktionsanalysen durchgeführt. Die Studierenden legten im Rahmen des Abschlussberichtes für ihre Projektbeteiligung eine verschriftlichte Interaktionsanalyse vor. Insgesamt liegen 38 Analysen von Studierenden vor. Diese haben einen Umfang von drei bis elf Seiten. Die Berichte wurden mithilfe der strukturierenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Die Kategorien wurden deduktiv und induktiv gebildet und mit Codememos versehen.

Nachfolgend wird die traumapädagogische Interaktionsanalyse näher vorgestellt. Diese kommt aus dem stationären Setting im Bereich Kinder- und Jugendhilfe sowie -psychiatrie. Aufgrund des traumapädagogischen Bezugs und der vielfältigen Fragen bezogen auf die Jugendlichen und auf die Anwender wurde sie für die heterogene Gruppe im Studienprojekt ausgewählt. Zwar hatte ich ebenfalls Erfahrungen mit der von Werner Bleher (2018) näher beschriebenen Situationsanalyse, allerdings zeigte sich dort häufiger, dass Studierende, die sich bisher wenig mit Reflexion von eigenem Verhalten auseinandergesetzt hatten, nur schwer in diese Analyse hineinfinden konnten. Da die Studierenden vor allem aus den allgemeinen Lehrkräften kamen, boten die konkret anleitenden Fragen der traumapädagogischen Interaktionsanalyse einen kleinschrittigeren Zugangsweg.

Die traumapädagogische Interaktionsanalyse wurde von Marc Schmid und Birgit Lang zur Strukturierung von Fallbesprechungen, zur Vermittlung traumapädagogischer Haltungen und zur Reflexion in Selbstdurchführung nach „irritierenden Interaktionen“ (Schmid & Lang, 2015, S. 49) entwickelt. Die Systematik greift dabei Aspekte verschiedener wissenschaftstheoretischer Ausrichtungen wie systemischer, psychodynamischer, humanistischer als auch kognitiv-behavioraler Ansätze auf. Sie soll zu einem besseren Fallverständnis² führen und somit die „Mitarbeitenden in ihrer Selbstwirksamkeit bei der Ausgestaltung von herausfordernden Interaktionen mit hoch traumatisierten Kindern“ (Schmid & Lang, 2015, S. 50) stärken. Dabei ermöglicht die Analyse, eine Außenperspektive einzunehmen und das „eigene Verhalten auf unvorteilhafte Beziehungsangebote und die dadurch in der Gegenübertragung ausgelösten Emotionen zu reflektieren“ (Schmid & Lang, 2015, S. 50). Grundlage der Entwicklung war unter anderem die Systematik der „Weil-Methode“ mit der Identifikation

2 Als Fall wird hier im Sinne von Pantucek (2012) „die Konstellation von Organisation, Fachkraft, Klient und lebensweltlichem Umfeld, die erst durch die Konstruktion des Falls entsteht,“ verstanden.

und Versorgung des guten Grundes³. Kernstück der traumapädagogischen Interaktionsanalyse ist der angeleitete strukturierte Fragenkatalog zur erlebten Interaktion. Nachdem äußere Aspekte der Situation geschildert werden, folgen Fragen zu den fünf Bereichen Verhalten, Körperhaltung, Stimme, vermutete begleitende Gedanken und wahrgenommene Gefühle jeweils zum Kind. Nachfolgend werden diese Aspekte die Fachkraft selbst betreffend erarbeitet. Es folgt der Übergang zur Hypothesenbildung zur auslösenden Situation, indem zu folgenden Aspekten gearbeitet wird: zu vermuteten Triggern oder Wiedererinnerungen auf Seiten des Kindes, zum vermuteten Gefühl in der Situation beim Kind, zum angesprochenen Beziehungsbedürfnis auf Seiten des Kindes. Vor dem Hintergrund der Frage nach dem guten Grund für das Verhalten des Kindes wird eine Entscheidung für eine der gebildeten Hypothesen getroffen. Es folgen Fragen, wie der gute Grund oder das dahinterliegende Bedürfnis sowie das Beziehungsbedürfnis auf andere Art befriedigt werden könnten und welche Fähigkeiten das Kind dafür bräuhete, um konkrete Handlungsansätze aufzeigen zu können. Es wird dann nach den eigenen Möglichkeiten der Unterstützung des Kindes gefragt. Die Analyse schließt mit der Frage nach dem eigenen Gefühl, wenn man jetzt an die Situation denkt und wie dieses versorgt werden kann.

Auf der Grundlage dessen sollen dann Entscheidungen im Rahmen von weiteren Interventionen getroffen werden. Für Schmid und Lang (2015) waren bei der Entwicklung der Interaktionsanalyse die Strukturierung, die Ergebnissicherung sowie die Hinleitung zur Reflexion der eigenen Emotionen und der Gegenübertragung wichtig. Somit sollen die Anwendenden aus der Ohnmacht geführt werden, die manchmal aus schwierigen Interaktionen entsteht, wenn sich beispielsweise die Ohnmacht des Kindes oder Jugendlichen in dessen „Ausweglosigkeit in der traumatischen Situation“ überträgt (Schmid & Lang, 2015, S. 54; Zimmermann, 2019). Zentrale Ziele sind die Entwicklung eines fundierten Verständnisses für die Interaktion, die Aktualisierung von Emotionen, Beziehungsbedürfnissen und Gegenübertragungsgefühlen sowie die Entwicklung konkreter Handlungsideen.

3 Ergebnisse: Themen der traumapädagogischen Interaktionsanalysen von Studierenden

Die intensive Zusammenarbeit der Studierenden mit ihren Tandempartnerinnen und -partnern und die gemeinsam besuchten Seminare im Rahmen des Projektes boten eine gute Arbeitsatmosphäre für die Studierenden und sie waren in der Lage, sich auf das Reflexions- und Austauschangebot einzulassen. Anfangs zeigten sich bei den Studierenden in der Benennung von Gefühlen Schwierigkeiten, die auch in einigen schriftlichen Interaktionsanalysen zu Tage treten. Ein dahinter liegendes Gefühl wie beispielsweise Enttäuschung (als ein Geschenk einer Studierenden vom Lernpartner nicht angenommen wurde) konnte nicht benannt werden, da es für die Studentin nicht greifbar war. Sie blieb auf einer eher rationalen Ebene und stellte Fragen wie „Warum hat er das getan?“. Verhalten von Gefühlen zu trennen, zeigt sich als ein herausfordernder Prozess.

Betrachten wir die Themen der in den Berichten beschriebenen Interaktionsanalysen genauer, können fünf wesentliche Bezugspunkte genannt werden.

3 Die „Annahme des guten Grundes“ wird bereits in der lösungsorientierten Arbeitsweise mit Kindern und Jugendlichen von Therese Steiner und Insoo Kim Berg (2005) beschrieben.

1. *Emotionale Beteiligung der Studierenden nach Schilderung der Fluchtgeschichte der Tandempartnerin/des Tandempartners oder belastender, traumatisierender Erlebnisse*

Häufig berichteten die Studierenden über Unsicherheiten, ob sie sich in der von ihnen geschilderten Situation „richtig“ verhalten haben. Sie schwankten zwischen einer gewissen Neugier aufgrund der spannenden und unbekannteren Ereignisse und waren zugleich sprachlos und überflutet aufgrund der Intensität und Ferne der geschilderten Erlebnisse zu ihrer eigenen Welt (Zimmermann 2019). Einige Studierende wurden ebenso von geschilderten Erlebnissen in den Heimatländern der Kinder und Jugendlichen berührt und fragten sich, ob sie angemessen damit umgegangen sind.

2. *Andere Verhaltensweisen als („kulturell“) erwartet*

Mehrere Studierende beschrieben Situationen, in denen die Schülerinnen und Schüler sich anders verhalten haben, als die Studierenden das erwartet hätten. Sie überlegten dann, inwieweit dies mit der Tatsache zu tun hat, dass die Schülerinnen und Schüler gerade neu im Schulsystem sind. Zur Verunsicherung der Studierenden trug hier meist die „Sprachbarriere“ bei, wie sie in mehreren Berichten genannt wurde. Ein Student schilderte eindrücklich, wie enttäuscht er ist, dass der aus Somalia stammende Schüler nicht erkannte, wie wertvoll die Förderung ist und wie wenig sein Engagement wertgeschätzt wurde. Zugleich wurde deutlich, dass der Student äußerst strenge Regeln ansetzte und trotz der intensiven thematischen Auseinandersetzung im Rahmen des Seminars nicht wirklich in der Lage war, sich in die belastete und belastende Welt des Schülers hineinzudenken. Anstatt mit Zugewandtheit und Verständnis zu reagieren, ging er bewusst sprachlich („stellte ihn zur Rede“) und mimisch („zielgerichteter Blick“) in die Konfrontation. Die Interaktionsanalyse setzte hier an und ließ erste Reflexionen beim Studenten zu, stieß aber an Grenzen. Für zukünftige Seminare geben diese Befunde Anlass, kulturalisierende Vorurteile noch stärker zu hinterfragen (Oberzaucher-Tölke, Kosorok Labhart & Schöllhorn, 2017).

3. *Aspekte, die mit Erwartungen in Bezug auf das Geschlecht zu tun haben*

Verschiedene Studierende beschreiben Situationen, die Verhaltenserwartungen aufgrund des Geschlechts und den damit verbundenen erwarteten Verhaltensweisen, die häufig religiös-kulturell konnotiert sind, zum Thema haben. Dabei kam zum Ausdruck, dass die Vorstellungen der Studierenden häufig nicht zu den erlebten Geschehnissen mit den Tandempartnerinnen und -partnern passen und es so zu Irritationen kommt. Eine Studentin beschrieb beispielsweise eine Szene mit ihrer Schülerin im Reitstall. Da der Reithelm nicht über das Kopftuch der Förderpartnerin passte, legte diese ihr Kopftuch ab und meinte, es wäre mit Helm in Ordnung, da keine Männer anwesend seien. Die Studentin war daraufhin extrem verunsichert und dachte, dass sie für das Verhalten der Schülerin die Verantwortung übernehmen muss. Eine andere Studentin schilderte Gespräche mit ihrer Förderpartnerin, in denen diese über Begegnungen mit einem Jungen an einer Bushaltestelle berichtete und sich im Zuge dieser Erörterungen Fragen über „den richtigen Ehemann“ für diese Schülerin entwickelten.

4. *Die vorbereitete thematische Einheit passt nicht so wie angedacht, das pädagogische Handeln muss angepasst werden*

Ähnliche Episoden werden bereits bei Wahl (1991) beschrieben⁴. Vorausplanung anhand übergreifender Ziele und Pläne reduziert die zu treffenden Entscheidungen vor Ort und wirkt somit komplexitätsreduzierend (Wahl, 1991, S. 142). Die Erfahrung zu machen,

⁴ Eine ähnliche Situation beschreibt Diethelm Wahl (1991, S. 138) von einer Englischlehrerin, die über die missglückte Aufgabenstellung mit einem Englisch-Kurs reflektiert. Sie fühlt sich hilflos und sinniert nachfolgend über

dass die Pläne nicht aufgehen, führt zu Verunsicherung, die in den Analysen thematisiert werden.

5. Engagement und Enttäuschung der Studierenden

Einige Analysen beschreiben Situationen, in denen die Studierenden ein großes Engagement zeigten, dieses von den Förderpartnerinnen und -partnern allerdings anders aufgenommen wurde als erwartet.

In der Zusammenschau lässt sich festhalten, dass die Anwendung der traumapädagogischen Interaktionsanalyse im Rahmen des Projektes die Studierenden zur Reflexivität angeleitet hat. In Bezug auf ihr eigenes Erleben und Verhalten schilderten die Studierenden, dass sie mehr Verständnis für die Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler entwickelt haben, dass sie sich selbst im Handeln sicherer fühlen oder dass sie bei einer wiederkehrenden, ähnlichen Situation anders reagieren würden.

Wenn ich jetzt an die Situation denke, habe ich das Gefühl, mit sehr wenig Verständnis reagiert zu haben. Für Awais⁵ hatte das Warten einen ganz anderen Stellenwert als für mich. Ich versuchte jedoch auf Grund des Unverständnisses nicht wirklich, ihm angemessen zu helfen. Gleichzeitig würde ich im Nachhinein sagen, die Situation hätte sich eigentlich sehr einfach klären lassen (Stud A)

Die Systematik zur Analyse des *guten Grundes* konnten sie sehr gut anwenden. Insgesamt können die Studierenden reflektierter auf Interaktionen schauen, berichten selbst von den Vorteilen der Verlangsamung, um keine vorschnellen Interpretationen zu liefern.

Schlussendlich durfte ich ein Bewusstsein entwickeln, dass hinter jedem auffälligen Verhalten ein Grund steckt. Dieses Bewusstsein wird mir auf jeden Fall in meinem späteren Beruf helfen. Schülerinnen und Schüler haben einen Grund, ein bestimmtes Verhalten zu zeigen und dies benötigt Sensibilität. Ich hoffe sehr, dass ich diese später haben werde und dennoch entsprechende Situationen mit Abstand betrachten kann. Schon in der Zusammenarbeit mit S. ist es mir vereinzelt schwer gefallen, diesen Abstand zu bewahren. Eine professionelle Distanz ist aber notwendig, um in der jeweiligen Rolle sinnvoll zu handeln und auch die eigenen Ressourcen zu erhalten. (Stud H)

4 Fazit und Ausblick

Die dargestellten Ergebnisse zeigen, dass die „andere Lebenswelt“, der „andere“ Erfahrungshintergrund der Kinder und Jugendlichen mit Fluchterfahrung für die Studierenden herausfordernd ist und sie mit ihren eigenen Erwartungen und Vorstellungen in Konfrontation geraten. Hier findet eine gewisse Habitusirritation statt; Joachim Schroeder (2018) plädiert in diesem Zusammenhang für die Anwendung diverser hochschuldidaktischer Methoden, um mit Studierenden eine gewisse „Habitussensibilität“ zu entwickeln. Dies meint, „dass Lehrkräfte, Erzieher und Sozialpädagoginnen in ihrem professionellen Handeln sowohl die soziale Situation ihrer Klientel berücksichtigen als auch ihre eigene soziale Situiertheit als Professionelle reflektieren (Schroeder, 2019, S. 13f.).

die Ursachen der Interaktionsproblematik. Dabei wird deutlich wie sich die Interpretation einer Situation durch externe und interne Daten sowie die Bildung von Hypothesen geprägt/beeinflusst wird.

5 Name anonymisiert

Zudem kommt hier die von Helsper (1996; 2016) beschriebene Subsumptionsantinomie zum Tragen: das zur Verfügung stehende Regelwissen löst nicht die irritierende Situation im Einzelfall. Es entsteht Unsicherheit über das eigene Verhalten, gepaart mit unzureichendem Fallverständnis. Bettina Lindmeier (2016, S. 64) weist in ihrem Text zur sonderpädagogischen Professionalität im Zuge der Inklusion darauf hin, dass weitgehend ungeklärt ist, wie dies zu leisten sei. Die Interaktionsanalyse kann hier – zumindest für einzelne Situationen, die dann stellvertretend für weitere Interaktionen stehen können – eine gewisse Spannung auflösen.

Einschränkend für die Ergebnisse gilt zu beachten, dass einer Reflexion im „stillen Kämmerlein“ mit einem Leitfaden genau das fehlt, wovon Supervisionsgruppen oder Balintgruppen leben: die zugewandte, mitunter kritische Gruppe, die auch in der Lage ist, den blinden Fleck der Anderen zu sehen. Dies bleibt beim Gebrauch der traumapädagogischen Interaktionsanalyse in Einzelanalyse verwehrt. Dennoch möchte ich für das Instrument sprechen: die konkreten Fragen leiten die Anwenderin und den Anwender systematisch und gedanklich durch die erlebte Szene, ermöglichen eine Verlangsamung der Situation wie Wahl (1991) sie als eine Option für Veränderung von „Handeln unter Druck“ vorschlägt. Lehrkräfte kommen dadurch in die Lage, den Blick auf eigene Gefühle, Gedanken und Verhaltensweisen zu legen. Die ausführliche Analyse eigener Interaktionen ermöglicht die nachgehende, intensive Betrachtung und Reflexion einer zuvor als belastend wahrgenommenen Situation. Für zukünftige Lehrkräfte an allgemeinen Schulen kann die traumapädagogische Interaktionsanalyse eine hilfreiche Methode sein, um in die Selbstreflexion zu gehen und eigene Anteile zu erkennen.

Ein Großteil der Studierenden resümierte, dass sie mehr Verständnis für die emotionalen Belange ihrer Tandempartner entwickelt haben. Die von den Studierenden im Rahmen der Interaktionsanalyse erörterten Handlungsalternativen zeigen alternative Wege beim Handeln unter Druck in ähnlichen Situationen auf. In Bezug auf die Wirkkraft subjektiver Theorien bietet das kleinschrittige Vorgehen bei der Interaktionsanalyse für zukünftige ähnlich gelagerte Situationen eine Möglichkeit, weniger in Verstrickungen zu geraten und weniger um Dominanz in herausfordernden Situationen zu kämpfen. Im Hinblick auf die Lehrerbildung sprechen die Ergebnisse des Projektes dafür, Studierende in Praxisprojekte einzubinden, Flucht und Traumapädagogik in Lehrveranstaltungen zu thematisieren und pädagogische Interaktionen genauer zu analysieren, um Studierende in der Entwicklung von Reflexivität und der daraus resultierenden Handlungsfähigkeit zu unterstützen.

Literatur

- Berndt, C., Häcker, T. & Leonhard, T. (Hrsg.) (2017). *Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bleher, W. (2018). Kooperationsnetzwerke und Schulpraktika als Beitrag einer umfassenden Qualifizierung. In D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich & K. Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen* (S. 118-131). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Bourdieu, P. (1993). *Soziologische Fragen*. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Combe, A. & Kolbe, F.-U. (2008). Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. (2. Aufl., S. 857-875). Wiesbaden: VS Verlag.
- Cramer, C., Harant, M., Merk, S., Drahmman, M. & Emmerich, M. (2019). Meta-Reflexivität und Professionalität im Lehrerinnen- und Lehrerberuf. *Zeitschrift für Pädagogik*, 65(3), 401-423.
- Dater, W. & Winingen, M. (2010). Psychoanalytisches Fallverstehen als sonderpädagogische Kompetenz. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 226-235). Stuttgart: Kohlhammer.

- Garz, H.-G. (1996). *Wege zum schwierigen Kind. Die Balint-Gruppe im Schulalltag*. Mainz: Matthias-Grünwald-Verlag.
- Häcker, T. (2017). Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In C. Berndt, T. Häcker & T. Leonhard (Hrsg.), *Reflexive Lehrerbildung revisited: Traditionen – Zugänge – Perspektiven* (S. 21-46). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Helmke, A. (2015). *Unterrichtsqualität und Lehrerverprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. (5. Aufl.). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Helsper, W. (1996). Antinomien des Lehrerhandelns in modernisierten pädagogischen Kulturen: Paradoxe Verwendungswiesen von Autonomie und Selbstverantwortlichkeit. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität: Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 521-569). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Helsper, W. (2016). Antinomien und Paradoxien im professionellen Handeln. In M. Dick, W. Marotzki & H. Mieg (Hrsg.), *Handbuch Professionsentwicklung* (S. 50-61). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hilzensauer, W. (2017). *Wie kommt die Reflexion in den Lehrberuf? Ein Lernangebot zur Förderung der Reflexionskompetenz bei Lehramtsstudierenden*. Münster: Waxmann.
- Lindmeier, B. (2016). Sonderpädagogische Professionalität und Inklusion. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung* (S. 51-77). Weinheim: Beltz.
- Lorenzer, A. (1970). Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (12. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Müller, C. & Schwarz, U. J. (2016). Psychosoziale Aspekte der pädagogischen Arbeit mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 61(1), 23-38.
- Oberzaucher-Tölke, I., Kosorok Labhart, C. & Schöllhorn, A. (2017). „Das kommt glaub eben auch noch auf die Kultur drauf an“ – Interkulturelle Lehrerinnen- und Lehrerbildung im Kontext von Macht und Diskurs. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 35(1), 152-164.
- Pantuček, P. (2012). *Soziale Diagnostik. Verfahren für die Praxis Sozialer Arbeit*. (3. Aufl.). Wien: Böhlau.
- Schmid, M. & Lang, B. (2015). Die traumapädagogische Interaktionsanalyse als Mittel der Fallreflexion. *Trauma & Gewalt*, 9(1), 48-65.
- Schroeder, J. (2018). Annäherungen an Lebenslagen und Biografien junger Geflüchteter – eine unabdingbare Voraussetzung für eine pädagogische Kommunikation „auf Augenhöhe“. In J. Schroeder (Hrsg.), *Geflüchtete in der Schule. Vom Krisenmanagement zur nachhaltigen Schulentwicklung* (S. 13-36). Stuttgart: Kohlhammer.
- Steiner, T. & Berg, I. K. (2005). *Handbuch Lösungsorientiertes Arbeiten mit Kindern*. Heidelberg: Auer.
- Thümmler, R. (2020). Bedeutung von Flucht und Migration für das Aufwachsen von Kindern. In G. Müller & R. Thümmler (Hrsg.), *Frühkindliche Bildung zwischen Wunsch und Wirklichkeit. Neues zur Kindheits- und Familienpädagogik*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wahl, D. (1991). *Handeln unter Druck. Der weite Weg vom Wissen zum Handeln bei Lehrern, Hochschullehrern und Erwachsenenbildnern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48(2), 227-241.
- Zimmermann, D. (2019). Mentalisierung in traumapädagogisch orientierter Supervision. Über Notwendigkeiten und Grenzen. In S. Gengelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 229-241). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Zimmermann, D. (2015). Das Leiden der anderen. Beziehungstraumatisierungen und institutionelle Abwehr. In B. Herz & D. Zimmermann (Hrsg.), *„... und raus bist Du!“ Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe* (S. 49-65). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf
in der emotionalen und sozialen Entwicklung
an Förderschulen**

Hannah Küwen

Abstract

Trotz der Bemühungen, allen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigungen einen barrierefreien Zugang in das allgemeine Schulsystem zu ermöglichen, wird etwa die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung segregiert beschult. Die hypothesenprüfende Studie untersucht die Zusammensetzung der Zielgruppe von Kindern und Jugendlichen an vier Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung in Niedersachsen (N=253). Mit Hilfe eines Fragekataloges als Erhebungsinstrument mit Items zu dem Kind oder Jugendlichen selbst, den Eltern sowie dem sozioökonomischen Umfeld der Kinder und Jugendlichen wurde eine systematische Schulaktenanalyse durchgeführt. Die Ergebnisse der Studie werden zunächst dargestellt und mit den aus der Literatur abgeleiteten Hypothesen diskutiert.

Keywords

Klientel, Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung, Segregation, Diagnostik

1 Theoretische Vorüberlegungen und Stand der Forschung

Kinder und Jugendliche wachsen heute in einer hochkomplexen Gesellschaft, „gekennzeichnet von einer großen Dynamik, für Individuen schwer zu durchschauen und mit Blick auf die Zukunftsentwicklung noch schwerer ‚berechenbar‘“ (Stein, 2018, S. 36f.) auf. Die Bewältigung dieser permanenten Herausforderungen unter marktwirtschaftlichen Vorzeichen gehen, entgegen des genuinen Bedürfnisses nach Kontinuität, gesamtgesellschaftlich mit großer Verunsicherungen einher (Herz, 2018; Stein, 2018; Opp, 2008). Insbesondere in „institutionalisierten Regulationssystemen für Sozialisation, Individuation und Enkulturation von Kindern und Jugendlichen“ (Herz, 2018, S. 120) kann dies zu riskanten Entwicklungen führen, da die oder der Einzelne zunehmend eigenverantwortlich für ihr oder sein Scheitern gemacht wird (Baumann, 2009; Herz & Zimmermann, 2015).

Epidemiologische Studien (etwa Ihle & Esser, 2002; Ellinger & Stein, 2012) zeigen, dass Störungen im Verhalten ein gesamtgesellschaftliches Problem von hoher Relevanz darstellen. Die KiGGS-Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland belegt in dem Zeitraum 2009-2012, dass ein Fünftel (20,2 Prozent) der Kinder und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren der Risikogruppe für psychische Auffälligkeiten zugeordnet werden kann, wovon Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten die Gruppe von Kindern und Jugendlichen ist, die als am schwierigsten integrierbar gilt (Robert Koch Institut, 2014). Trotz eines signifikanten Rückgangs dieser Risikogruppe auf 16,9 Prozent im Erhebungszeitraum 2014-2017 (Robert Koch Institut, 2018) wird eine erhöhte Prävalenzrate bei (männlichen) Kindern und Jugendlichen aus sozioökonomisch schwachen Haushalten festgestellt (Robert Koch Institut, 2018). Das Störungsspektrum ist dabei vielfältig, wobei insbesondere externalisierende fremd- und selbstverletzende Ausprägungen in den öffentlichen Diskurs geraten. Auffälligkeiten im Sozialverhalten und emotionalen Erleben entstehen oft situativ, sind meist aber eine Folge von Erfahrungen von Vernachlässigung, Ausgrenzung, sozialer Deklassierung, Missachtung und Gewalt (Crain, 2013; Julius, 2009). Die Kinder

„... entwickeln eine Gefühlslage der Wertlosigkeit, nicht liebenswert, machtlos und gleichzeitig auch mit schuld zu sein an ihrer prekären Lage. Sie haben wenig Vertrauen in eine Welt, in der ihnen die Befriedigung grundlegendster Bedürfnisse nach Sicherheit und Zuwendung versagt wurde. Von Erwachsenen wurden sie bitter enttäuscht“ (Opp, 2017, S. 23).

Diesen Zusammenhang zwischen frühen Bindungstraumatisierungen und abweichendem Verhalten sowie die Prävalenz familiärer Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen von Kindern und Jugendlichen an Erziehungshilfesschulen stellt bereits Julius 2009 fest. Es handelt sich bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten meist um „... entwurzelte Kinder mit diffusen familiären Strukturen, aus prekären Lebenslagen, mit Gewalt- und Missbrauchserfahrungen und mit Traumatisierungen“ (Popp & Methner, 2016, S. 150). Die individuelle Symptomatik ist daher genau so vielfältig, wie die Problemkonstellationen der Kinder und Jugendlichen, die Feststellung eines Förderbedarfs ebenso vielschichtig und die Definition der Klientel genauso wichtig wie unspezifisch.

Im schulischen Kontext gelten diese Kinder und Jugendlichen beispielsweise als „erziehungsschwierig“ oder gar „unbeschulbar“, sofern die Intensität, Häufigkeit und Schweregrad der Störung nach dem Urteil des pädagogischen Gutachters über das tolerierbare Maß hinausgeht (Havers, 1981). In der Bundesrepublik Deutschland besteht die Möglichkeit, in solchen Fällen eine sonderpädagogische Förderdiagnostik einzuleiten, um im Rahmen des Erziehungs- und Bildungsauftrages der allgemeinen Schulen eine zusätzliche Förderung in

der emotionalen und sozialen Entwicklung zu erhalten; mit diesem Verfahren sollen Defizite ausgeglichen oder präventiv vorgebeugt werden. Die Ratifizierung der UN Behindertenrechtskonvention im Jahr 2009 führte zu zahlreichen Änderungen in den Schulgesetzen der einzelnen Bundesländer mit der Absicht, allen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigungen einen barrierefreien Zugang zu allgemeinen Schulen zu ermöglichen. Gleichzeitig ist der Umgang mit der Vergabe von Förderbedarfen in Deutschland kritisch zu betrachten: Die von der Kultusministerkonferenz veröffentlichten Zahlen sollen einerseits den Fortschritt inklusiver Beschulung anzeigen, andererseits beeinflussen Zahlen und Daten vermehrt bildungspolitische Steuerungsprozesse (Liesebach in diesem Band). Des Weiteren kann die Begutachtung durch die Fachkraft nicht nur stigmatisierend sein, sondern gilt auch im Sinne des „Wait-to-Fail-Problems“ (Hennemann, Ricking & Huber, 2015, S. 117) oder auch des Ressourcen-Etikettierungs-Dilemmas als Legitimierung für die Vergabe von Fördergutachten und die Delegation an hochspezialisierte Schulformen oder die Auslagerung in außerschulische Erziehungshilfen sowie in den medizinischen Sektor (Liesebach, 2015; Herz, 2017; Opp, 2008). Die Beteiligung der pädagogischen Fachkräfte bei der Aufrechterhaltung des störenden Verhaltens im Beziehungsgeschehen wird dabei selten berücksichtigt (Baumann, 2012).

In dem Zeitraum der Schuljahre 2009/2010 bis 2017/2018 ist laut KMK-Statistik bundesweit ein Wachstum der Schülerzahlen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung um 48 Prozent zu verzeichnen (KMK, 2010 a,b; KMK, 2019). Obwohl die inklusive Beschulung im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung (ES) ansteigt, hält sie sich mit 54,5 Prozent in Balance zur segregierenden Beschulung mit 45,5 Prozent (KMK, 2019). Dies zeigt, dass trotz steigender Inklusionsbemühungen ein Großteil der Schülerschaft noch immer segregiert beschult wird. Hier sei zu berücksichtigen, dass Rückschulungen von segregativen Schulformen aller Förderschwerpunkte auf allgemeine Schulen von dem jeweiligen landesspezifischen Förderschulsystem abhängen. „Die Anteile der Förderschulabgänger ohne regulären Abschluss im Jahr 2016 variieren zwischen 58 % in Thüringen und 95 % in Schleswig-Holstein“ (Hansen & Heisig, 2018, S. 11), was deutliche Benachteiligungen bei der Suche nach einem Ausbildungs- und Arbeitsplatz nach sich zieht (Klemm, 2010; Baier, 2007).

Da trotz steigender Inklusionsbemühungen etwa die Hälfte der Förderschülerinnen und Förderschüler im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung in gesonderten Institutionen beschult wird, stellt sich für die Umstrukturierung inklusiver Beschulung die Frage nach der Konstitution dieser Schülergruppe. Nur so lassen sich beispielsweise pädagogisch-didaktische Gelingensbedingungen für die inklusive Beschulung orientiert an den Bedürfnissen dieser heterogenen Zielgruppe ableiten.

Demzufolge wird für eine erste Annäherung an diese Fragestellung die Zielgruppe an Förderschulen näher untersucht: In der Literatur werden Kinder und Jugendliche im Förderschwerpunkt ES unter anderem mit folgenden Begriffen benannt: verhaltensoriginell, herausforderndes Verhalten, erziehungsschwierig, gemeinschaftsschwierig, schwererziehbar, verhaltensbehindert, neurotisch, gestört, verhaltensauffällig und andere mehr (Myschker & Stein, 2018). Außerdem werden die Heranwachsenden durch gemeinsame oder vergleichbare biografische Erfahrungen, Lebensumstände und Merkmale charakterisiert. Hinzu kommt die Annahme, dass diese Kinder und Jugendlichen immer früher auffälliges Verhalten zeigen, welches mit Mehrfachdiagnosen psychischer Erkrankungen korreliert (Herz, 2013a). Die zweite Welle der KiGGS-Studie zur psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen 2017 bestätigt darüber hinaus die Vermutung, dass Armut ein entscheidender Risikofaktor

für die Ausbildung psychischer Störungen ist, welcher zu ambulanten, teilstationären oder stationären Maßnahmen der schulischen und außerschulischen Unterstützungssysteme führt (Herz, 2018).

Neben dieser auf die Klientel fokussierten Hypothese zur Beschreibung der segregativ beschulten Kinder und Jugendlichen, gibt es noch weitere Ansatzpunkte: Die Frage nach der wachsenden Vergabe von Fördergutachten oder einer veränderten Ausschulungspraxis lenkt die Aufmerksamkeit weg von der Klientel und hin zu den personellen und strukturellen Bedingungen des angestrebten inklusiven Bildungssystems. Untersucht werden zum Beispiel Modelle und Organisationsformen der inklusiven Beschulung in Deutschland im Vergleich zu Kanada und Finnland mit dem Appell für weitere Forschung im Bereich der pädagogisch-didaktischen Gelingensbedingungen schulischer Inklusion (Hennemann, Ricking & Huber, 2015). In diesem Zusammenhang wird auch die Frage nach den Professionalisierungsanforderungen in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften gestellt, um den Herausforderungen der Inklusion und den Bedürfnissen und Rechten aller Beteiligten gerecht zu werden (Hennemann, Ricking & Huber, 2015; Zimmermann, 2019). Zusammenfassend weisen Ellinger und Stein in ihrem Review bezogen auf den empirischen Forschungsstand im Förderschwerpunkt ES auf ein Desiderat bezüglich inklusiver und segregierender Schuluntersuchungen (Ellinger & Stein, 2012) hin.

In der Praxis kann die inklusive Beschulung dieser Klientel zu Überforderungssituationen der Lehrkräfte führen, die in ihrer Lehramtsausbildung auf die Anforderungen und Bedürfnisse dieser Schülerschaft kaum vorbereitet werden und an die Grenzen ihrer individuellen, aber auch der institutionellen Belastbarkeit stoßen (Herz, 2015; Herz & Zimmermann, 2015). Dies begünstigt einen Delegationsmechanismus, der den Kindern und Jugendlichen die Mitgestaltung ihrer individuellen Lernentwicklungen verwehrt, indem ihnen staatlicherseits vom Schulamt die defizitäre Zuschreibung „nicht beschulbar“ ausgestellt wird. Welche Rolle das pädagogische Fachpersonal und die Institutionen im Ausschulungsprozess einnehmen, bleibt unbeachtet; die Ursachen für die Ausschulung werden dem Individuum und nicht dem Umfeld zugeschrieben (Baumann, Bolz & Albers, 2017; Herz, 2018).

Eine Sensibilisierung der pädagogischen Fachkräfte für die komplexen Lebensumstände und frustrierten Bedürfnisse und Beziehungserfahrungen der Kinder und Jugendlichen, die mit ihren Überlebensstrategien in regulären Erziehungskontexten auffallen, wäre eine erste Annäherung daran, inklusive Kontexte an den Ansprüchen dieser Klientel zu gestalten und Ausschulungen zu vermeiden. Zentrale Leitfragen könnten daher lauten:

Welche Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung werden segregiert beschult? Wie konstituiert sich die Klientel in Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt in der emotionalen und sozialen Entwicklung?

Diese Fragestellungen wurden mit Hilfe einer hypothesenprüfenden Studie der Leibniz Universität Hannover im Zeitraum von Juli-Oktober 2018 an vier Erziehungshilfeschoolen in Niedersachsen erhoben. Dabei werden folgende Hypothesen aus der Fachliteratur aus dem Förderschwerpunkt ES mittels des Datenmaterials diskutiert:

Bei der von Exklusion bedrohten Risikogruppe handelt es sich 1. insbesondere um Jungen und 2. mit externalisierenden, aggressiv fremd- oder selbstschädigenden Verhaltensweisen (Stein, 2017; Robert Koch Institut, 2018).

Kinder und Jugendliche mit auffälligem Verhalten gelten als am schwersten integrierbar (Robert Koch Institut, 2014).

Pädagogische Delegationsketten führen zu einer Verschiebung von Verhaltensstörungen in den medizinischen Bereich, einhergehend mit Mehrfachdiagnosen der Klientel im Förderschwerpunkt (Herz, 2015; Herz, 2018).

Bei der Zielgruppe im Förderschwerpunkt ES handelt es sich um Kinder mit „...diffusen familiären Strukturen, aus prekären Lebenslagen, mit Gewalt- und Missbrauchserfahrungen und mit Traumatisierungen“ (Popp & Methner, 2016, S. 150).

2 Methodisches Vorgehen der Studie

Das vorliegende Projekt mit hypothesenprüfendem Forschungsdesign verfolgt das Ziel, die Kinder und Jugendlichen im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung, die aus dem regulären Bildungssystem ausgeschult wurden, mit ihren Lebensumständen zu erfassen. Dazu wurde mit Hilfe einer Dokumentenanalyse als Erhebungsmethode eine systematische Schulaktenanalyse in niedersächsischen Erziehungshilfeschulen durchgeführt. Als Erhebungsinstrument wurde ein Fragenkatalog entwickelt, der vielfältige Beschreibungen der Heranwachsenden und Formen der Diagnostik (sozialpädagogische, sonderpädagogische und medizinische) beinhaltet und so einen Einblick in die anamnestisch dokumentierten Lebenssituationen der Kinder und Jugendliche bietet. Gleichwohl deutliche Kritikpunkte an dieser methodischen Herangehensweise erkennbar sind, wie zum Beispiel die mangelnde Partizipation der Kinder und Jugendlichen sowie die ausschließlich aus Fremdzuschreibungen bestehende Beschreibung dieser Klientel, besteht der Vorteil darin, ein kontinuierliches Bild der Labelingprozesse zu zeichnen. Die Items und Kategorien des Kategoriensystems innerhalb des Fragebogens wurden aus einschlägiger Forschungsliteratur des Förderschwerpunktes der emotionalen und sozialen Entwicklung in Deutschland abgeleitet und beziehen sich auf das Kind selbst (30 Kategorien zur Person, schulische Entwicklung und Diagnostik), die Eltern und das sozioökonomische Umfeld des Kindes (23 Kategorien zu persönlichen/familiären Ereignissen, Bildungsabschlüsse und Familiensituation). Alle 53 Items sind mittels Ankreuzverfahren zu beantworten (mit Ausnahme von Item 21 und 27, diese haben ein offenes Schriftfeld). Der Fragebogen umfasst folgende Themen (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Übersicht des Kategoriensystems

Kategorie	Anzahl der gehörigen Items
Angaben zum Kind	23 (z.B. Geschlecht, Migrationshintergrund, Anzahl der Klassenwiederholungen und der Schulwechsel, Ordnungsmaßnahmen etc.)
Diagnostik nach ICD-10/DSM V	7 (z.B. ADS/ADHS, Legasthenie, Dyskalkulie etc.)
Besondere persönliche/familiäre Besonderheiten	10 (z.B. Erziehungsberechtigte, Erkrankungen der Elternteile, Wohnort des Kindes, etc.)
Familiensituation	6 (z.B. Adoption, Gewalterfahrungen, Kinderschutzrechtliche Maßnahmen etc.)
Sozio-ökonomische Bedingungen der Familie	4 (Höchster Bildungsabschluss/Erwerbstätigkeit)
Peergroup	3 (Freundschaften, Konfliktverhalten)
Besonderheiten	Platz für Anmerkungen, zusätzliche Informationen

Quelle: eigene Darstellung.

Die Stichprobe setzt sich wie folgt zusammen: Auf eine postalische Anfrage aller Erziehungshilfeschulen in Niedersachsen (N=49) zeigten acht Schulen Interesse an der Erhebung. An vier Erziehungshilfeschulen wurden die Daten mit einer Gesamtstichprobe von 138 Schulakten erhoben. Alle Schülerinnen und Schüler dieser Stichprobe wurden im Erhebungszeitraum an einer der Erziehungshilfeschulen beschult. Ergänzend dazu wurden für die Analyse noch weitere 115 untersuchte Schulakten aus einer Masterarbeit hinzugezogen. Insgesamt umfasst die Stichprobe N=253 Schulakten in den Jahrgängen 1-10¹.

Die Auswertung der Daten umfasste eine rein quantitative Analyse mittels der Statistiksoftware SPSS. Die Stichprobe wurde deskriptiv durch einfache Häufigkeitsverteilungen bezüglich der Merkmale untersucht. Aus der Datenauswertung der Studie werden die eingangs formulierten Fragestellungen erörtert.

3 Ergebnisse

Die Geschlechterverteilung bei der Untersuchung lag bei 19 Schülerinnen und 234 Schülern, was die Spezifität des männlichen Geschlechts deutlich unterstreicht (92,5 Prozent). In 75 Prozent der Akten (N=138) wird das Verhalten der Schülerinnen und Schüler als *aggressiv, impulsiv, gewalttätig mit fremd- sowie selbstverletzendem Potential* beschrieben. 70 Prozent der Schülerinnen und Schüler haben aufgrund Ihres Verhaltens eine Ordnungsmaßnahme nach § 61 des Niedersächsischen Schulgesetzes erhalten (N=121), 39 Akten (N=138) begründen den Schulverweis mit dem Verhalten der Heranwachsenden.

Als zusätzlichen Indikator für die mangelnde Integrierbarkeit von Kindern und Jugendlichen mit auffälligem Verhalten in das allgemeine Schulsystem sowie für die Ausschlussverfahren wurde die Häufigkeit der Klassen- und Schulwechsel angenommen. 93 Prozent der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen mit dem Schwerpunkt ES erlebten mindestens einen Schulwechsel (N=136), darunter 15 Prozent zwei Wechsel, 10,6 Prozent drei und 3,5 Prozent vier Schulwechsel. Jeweils ein Schüler durchlief fünf, beziehungsweise sieben Schulwechsel (die Angaben beziehen sich auf alle angegebenen Schulwechsel der Kinder und Jugendlichen). Bezogen auf die Klassenwiederholungen ergab die Stichprobe, dass 58 Prozent der Schülerinnen und Schüler mindestens einmal die Klasse wiederholten, davon 45 Prozent einmalig, 9 Prozent zwei Mal und vier Prozent drei oder vier Mal (N=125).

Mit Blick auf die pädagogische und medizinische Diagnostik ließe sich ein pädagogischer Delegationsmechanismus von Verhaltensstörungen in den medizinischen Bereich vermuten: Bei 100 Prozent der Schülerschaft (N=138) wurde ein Förderbedarf ES diagnostiziert, wovon 37 Prozent einen zweiten Förderbedarf aus den Bereichen Lernen, Geistige Entwicklung oder Sprache aufweisen. Vier Prozent der Schülerinnen und Schüler haben drei diagnostizierte Förderbedarfe. Die Vergabe von Förderbedarfen legitimiert laut Aktenlage die Notwendigkeit eines spezialisierten Förderangebots außerhalb des allgemeinen Schulsystems (die Anzahl der inklusiv beschulten Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarfen wird in dieser Studie nicht beachtet).

Mit Bezug auf das International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD-10) zur medizinischen Diagnostik konnte bei 74 Prozent der untersuchten

¹ Folgende Items weichen in der Masterarbeit ab: Wohnsitz (Stadt-Land), Klassenwiederholungen, Ordnungsmaßnahmen/Erziehungsmittel, Rückschulung in die Regelschule, Diagnostik nach ICD-10 (überarbeitet: Legasthenie und Dyskalkulie hinzugefügt), Zeitpunkt der ersten Diagnose, beteiligte Institutionen, Lebensortwechsel und kinderschutzrechtliche Maßnahmen.

Schulakten (N=133) mindestens eine Diagnose festgestellt werden; dies lässt eine Korrelationen von Verhaltensauffälligkeiten, die sich in schulischen Kontexten zeigen, und psychischen Störungen vermuten. Bei 49 von N=138 Akten mit Aufschlüsselungen zur Diagnostik lagen drei bis zu sieben Diagnosen vor (davon 44 Prozent ADHS). 73 Prozent der Kinder und Jugendlichen verbrachte einen stationären Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie (N=115), was zum einen den therapeutischen Bedarf dieser Klientel verdeutlicht und zum anderen das Bild einer zumindest temporären Delegation von Verhaltensstörungen aus dem pädagogischen in den medizinischen Sektor vorstellbar werden lässt (Willmann, 2014).

Zur Verdeutlichung des familiären Kontextes der Kinder und Jugendlichen wurden in der vorliegenden Auswertung Daten bezüglich Beziehungs- und Trennungserfahrungen (Trennungen der Eltern, Lebensmittelpunkt der Kinder und Jugendlichen) sowie zu Gewalterfahrungen und traumatischen Ereignissen genutzt. In 44 Akten der Studie gab es Angaben zu (sexuellen) Gewalterfahrungen und traumatisierenden Erlebnissen in der Familie (hierbei handelt es sich nicht um eine differenzierte Traumadiagnostik, sondern bezieht sich z.B. auf das Beisein eines Kindes beim Suizidversuch der Mutter, starker Alkoholismus eines Elternteils, gewalttätige Auseinandersetzungen, Flucht oder Verlust durch Bombenexplosion etc.). Des Weiteren gibt es in 61 Akten Hinweise bezüglich kinderschutzrechtliche Maßnahmen nach SGB VIII und 26 Akten geben Aufschluss über die psychische Erkrankung eines Erziehungsberechtigten (N=138). Darüber hinaus haben viele dieser Schülerinnen und Schüler, die aufgrund von Auffälligkeiten in Ihrem Verhalten in einer Förderschule beschult werden, Beziehungs- und Trennungserfahrungen sowohl in familiärer (Sorgeberechtigte, Wohnort) als auch in schulischer Hinsicht (Schulwechsel & Klassenwiederholungen, siehe oben).

In 66,4 Prozent der gültigen Angaben (N=122) sind die Eltern der Heranwachsenden getrennt. Bei 42,3 Prozent der Jugendlichen liegt die elterliche Sorge bei beiden Elternteilen; 35,2 Prozent der Akten zeigen ein alleiniges Sorgerecht bei der Mutter. In 5,5 Prozent der Fälle verfügt der Vater über das alleinige Sorgerecht und 5,1 Prozent der Schülerinnen und Schüler haben einen gesetzlichen Vertreter (N=253; s. Abb. 1).

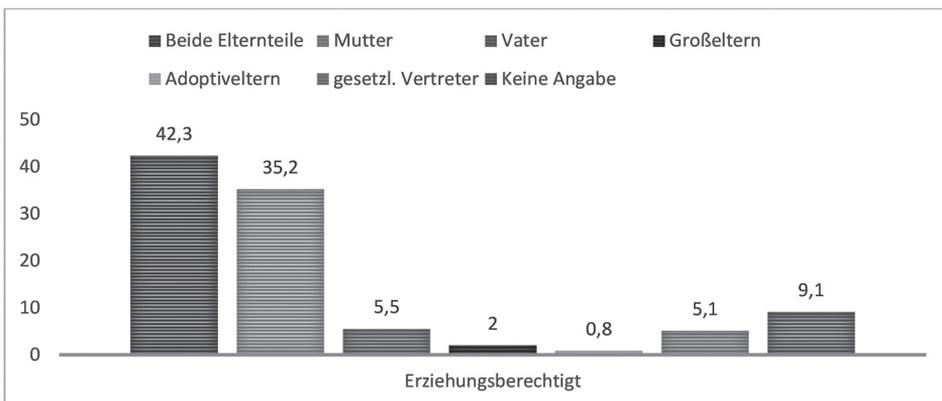


Abb. 1: Eigene Darstellung, N=253, Angabe in Prozent

In Bezug auf die Wohnsituation zeigte sich, dass lediglich 27,7 Prozent der Jugendlichen bei beiden Elternteilen in ihrer Ursprungsfamilie leben; 43 Prozent leben bei der Mutter (in neuer Partnerschaft), hingegen nur etwa 6,4 Prozent bei dem Vater in neuer Partnerschaft.

3,2 Prozent wohnen jeweils bei den Groß- oder Pflegeeltern und 9,9 Prozent leben in einer Wohngruppe (vgl. Abb. 2).

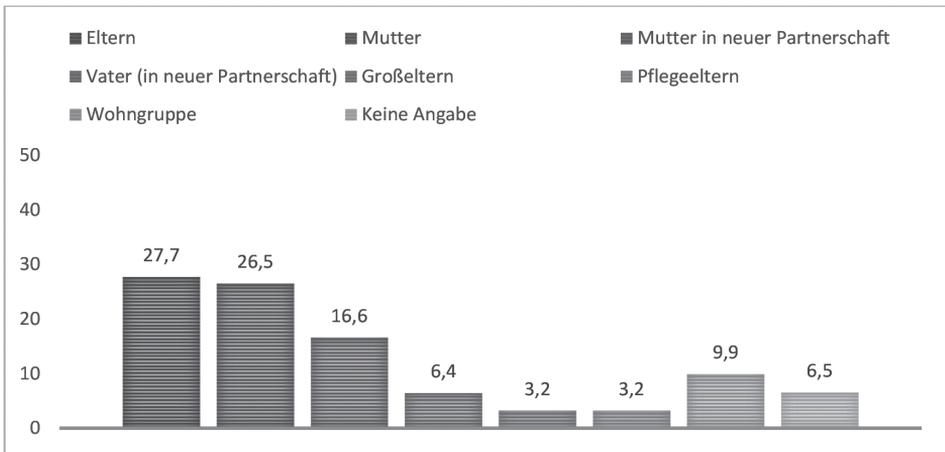


Abb. 2: Eigene Darstellung, N=253, Angabe in Prozent

Der sozioökonomische Status der Familie wurde mit Hilfe von Angaben zu Transferleistungen erhoben: 41 Akten gaben Aufschluss über Sozialhilfeeinnahmen von mindestens einem Sorgeberechtigten (N=76).

4 Diskussion

Bezogen auf den eingangs dargestellten Sachverhalt, dass trotz Inklusionsbemühungen die Hälfte der Kinder und Jugendlichen mit dem Förderbedarf ES umgeschult werden, wurde zunächst die Frage der Konstituierung dieser Klientel an Erziehungshilfeschoolen untersucht. Hier kann zusammenfassend festgehalten werden: In der Stichprobe sind überwiegend männliche Schüler mit medizinischen und pädagogischen Mehrfachdiagnosen, Ausgrenzungs- und Trennungserfahrungen und kontinuierlichen Beziehungsabbrüchen (familiär und schulisch) vertreten.

Aufgrund einer fehlenden Kontrollgruppe können die analysierten Merkmale derzeit nicht für alle Kinder und Jugendlichen in diesem Förderschwerpunkt generalisiert werden. Das Hinzuziehen bestehender Datenbanken zu Kinder und Jugendlichen in allgemeinen Schulen wäre demnach als Anschlussforschung denkbar. Des Weiteren wird seit dem Sommersemester 2019 an der Leibniz Universität Hannover im Rahmen einer Masterabschlussarbeit eine Vergleichsgruppe an inklusiven Schulen erhoben, um dieses Defizit zu beheben. Ergänzend dazu läuft seit Februar 2019 an der gleichen Universität im Rahmen eines studentischen Forschungsprojektes eine Parallelerhebung an schulersetzenden Maßnahmen. Mit den Ergebnissen der Vergleichsgruppen könnte empirisch überprüft werden, ob in den unterschiedlichen inklusiven und segregierenden Kontexten verschiedene Zielgruppen und Bedarfe angesprochen werden. Diese Ergebnisse könnten auch die Professionalisierungsdebatte in der Lehrerbildung innovieren, indem eine Sensibilisierung für die Lebensumstände der Kinder und Jugendlichen angestrebt und bei der Gestaltung von Erziehungskontexten stärker berücksichtigt wird.

Bezogen auf die Erhebungsmethode lassen sich folgende Punkte methodenkritisch festhalten: Der Vorteil einer Dokumentenanalyse von Schulakten besteht in der Zusammenschau einer multidisziplinären Autorenschaft innerhalb der Akte mit Blick auf die gleiche Schülerin oder den gleichen Schüler, was den Informationswert der Quelle insbesondere im Kontext der Zielgruppe sowohl schulischer als auch außerschulischer Maßnahmen steigert. In den Schulakten werden über Schul- und Maßnahmenabbrüche hinaus kontinuierlich Entwicklungen dokumentiert. Gleichzeitig steht dies jedoch immer in Abhängigkeit dazu, wie gründlich die Akten gepflegt werden. Zu berücksichtigen sei darüber hinaus die Tatsache, dass es sich bei den Inhalten der Dokumente um Beurteilungen und Perspektiven erwachsener Dritter handelt, welche die Schülerinnen und Schüler in den jeweiligen Situationen und Umständen beschreiben. Um einen konsequenten Perspektivwechsel anzustreben und ein vollständiges Bild der Lebensumstände dieser Klientel zu erhalten, müssten die Kinder und Jugendlichen beispielsweise mit Schülerfragebögen an den Erhebungen beteiligt sein.

Die Anzahl der Behandlungen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie (73 Prozent in der Stichprobe) sowie die (pädagogischen und medizinischen) Mehrfachdiagnosen bestätigen den Anstieg psychischer Beeinträchtigungen von Kindern und Jugendlichen in den letzten Jahren (Robert-Koch-Institut, 2014, 2018). Dennoch gibt es in Schulakten keine Angaben über die Rolle der pädagogischen Fachkräfte und nur wenige Hinweise auf das familiäre Umfeld bei der Entstehung und Aufrechterhaltung von Verhaltensauffälligkeiten, was die Verantwortung für die Auslagerung der Schülerinnen und Schüler in spezialisierte Schulformen weg von den personellen und strukturellen Bedingungen eines inklusiven Schulsystems hin auf das Individuum lenkt. Ebenso lassen sich zwar hinter jeder Diagnostik bildungspolitische Interessen im schulischen Kontext vermuten, diese können aber aufgrund der fehlenden Dokumentation nicht erhoben werden. Die Kennzahl an medizinischer Diagnostik ließe sich jedoch als Indikator für die Individualisierung und Pathologisierung von Verhaltensstörungen hinzuziehen, da mit der pädagogischen und medizinischen Diagnostik die Ursache der Symptomatik bei den Heranwachsenden selbst und nicht in ihrem Umfeld verortet wird.

Des Weiteren deuten die Schulwechsel und medizinischen Maßnahmen auf institutionelle Überlastungen im Umgang mit Verhaltensstörungen in Bildungseinrichtungen und die damit einhergehende Verschiebung in andere Professionalitätsbereiche hin (Herz, 2018). Im Hinblick auf den aktuellen klientelbezogenen Forschungsstand in dem Förderschwerpunkt ES, der sich unter anderem mit schulischen und außerschulischen Organisationsformen oder der Beschreibung einzelner individuumsbezogener Merkmale befasst, stellt sich die Frage, inwieweit angehende Lehrkräfte im Studium auf die Inklusion von Kindern und Jugendlichen in schwierigen Lebenslagen vorbereitet werden. Immerhin zeigen die Ergebnisse der Untersuchung, dass 17,4 Prozent, also mehr als jede sechste Akte auf (sexuelle) Gewalterfahrungen und traumatische Erlebnisse hinweisen. Dieses Ergebnis wird durch die Studie von Julius zur Prävalenz familiärer Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen 2009 gestützt: Mit Hilfe von Interviews mit jeweiligen Klassenlehrerinnen sowie den Schulsozialarbeiterinnen wurden 78 Prozent der Kinder der Untersuchungsgruppe an Erziehungshilfeschulen als emotional und körperlich vernachlässigt kategorisiert, 55 Prozent galten als physisch misshandelt und bei 29 Prozent der Stichprobe lag ein diagnostizierter sexueller Missbrauch vor (Julius 2009). Insbesondere Lehramtsstudierende mit dem Ziel, an einer allgemeinen Schulform zu unterrichten, werden bislang auf diese Zielgruppe nicht ausreichend vorbereitet. Daher könnte ein ergänzendes Forschungsfeld die Professionalisierungsanforderungen angehender Lehrkräfte sein, um eine Sensibilisierung für die Entstehungskontexte von Verhaltensstörun-

gen zu erreichen sowie die Bedürfnisse dieser Kinder und Jugendlichen bei der Planung inklusiver Schulsysteme zu berücksichtigen. Schlüsselemente für eine gelingende Umstrukturierung inklusiver Beschulungsformen liegen demzufolge in der Professionalisierungsdebatte und einem veränderten Umgang mit Zielsetzungen im Erziehungsprozess (insbesondere mit dieser Klientel) sowie einer reflexiven Auseinandersetzung mit dem pädagogischen Erziehungsgeschehen und dem pädagogischen sowie medizinischen Diagnostikprozess. Ein intensiver Diskurs über die Kernkompetenzen und Anforderungen an eine Professionalisierung in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen bieten beispielsweise David Zimmermann, Ulrike Fickler-Stang, Lars Dietrich und Katharina Weiland in ihrem im Jahr 2019 erschienenen Herausgeberband *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen*.

5 Fazit

Eine Implementierung von subjektiven Verstehensprozessen, psychoanalytischer Elemente sowie eine Sensibilisierung im Bereich des Kindeswohls in das Curriculum aller Lehrämter wären konkrete Maßnahmen zur Vorbeugung von Überforderungssituationen in der pädagogischen Praxis. Die Ergebnisse dieser hypothesenprüfenden Studie können durch die umfassende Darstellung der Lebensumstände ausgeschulter Kinder und Jugendlicher einen Beitrag zu diesen Maßnahmen leisten. Ergänzend dazu wären gemeinsame multidisziplinäre Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen denkbar, um Nichtzuständigkeitsspiralen pädagogischer Institutionen abzubauen (Baumann, 2009) und die multiprofessionelle Zusammenarbeit zu stärken. Auf diese Weise würden Lehrkräfte auf den wachsenden Bedarf an spezifischen Förder- und Unterstützungsangeboten vorbereitet und in ihrer Handlungskompetenz gestärkt werden (Willmann, Reiser & Urban, 2008; Stein & Müller, 2018). Kinder und Jugendliche (und deren Eltern/primären Bezugspersonen) mit emotionalen und sozialen Unterstützungsbedarf brauchen „... kompetente und engagierte Erwachsene mit unterschiedlichen professionsspezifischen Qualifikationen, die glaubwürdig, kontinuierlich und verlässlich Bildungs-, Erziehungs- und Entwicklungsprozesse begleiten und unterstützen“ (Herz, 2017, S. 11), damit sie die kompensatorische Zuwendung erhalten, auf die sie mit ihren Verhaltensäußerungen aufmerksam machen.

Literatur

- Baier, S. (2007). *Identitätskonstruktionen von »Störern und Gestörten«*. Eine quantitativ-qualitative Untersuchung von Identitätskonstruktionen, Identitätsprojekten und Strategien bei Jugendlichen mit Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung (Dissertation). Ludwig-Maximilians-Universität München, Deutschland. Abgerufen von https://edoc.ub.uni-muenchen.de/7060/1/Baier_Stefan_J.pdf
- Baumann, M. (2009). *Verstehende Subjektlogische Diagnostik. Ein Instrumentarium für Verstehensprozesse in pädagogischen Kontexten*. Hamburg: Tredition.
- Baumann, M. (2012). *Kinder, die Systeme sprengen. Band 1: Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Baumann, M., Bolz, T. & Albers, V. (Hrsg.) (2017). *»Systemsprenger« in der Schule. Auf massiv störende Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern reagieren*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Crain, F. (2013). Gelingt Integration? *Schweizer Zeitschrift für Integration*, 19 (2), 35-41.
- Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 4 (2), 85-109.
- Hansen, J. & Heisig, K. (2018). Mit intensiver Betreuung zum regulären Schulabschluss. *Ifo Dresden berichtet*, 25 (6), 7-11.

- Havers, N. (1981). *Erziehungsschwierigkeiten in der Schule. Klassifikation, Häufigkeit, Ursachen und pädagogisch-therapeutische Maßnahmen* (2. überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Hennemann, T., Ricking, H. & Huber, C. (2015). Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotional-sozialer Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. (1. überarb. Aufl.) (S. 110-143). Stuttgart: Kohlhammer.
- Herz, B. (2018). Außerschulische Erziehung – Aspekte, Herausforderungen und Probleme. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 119-141). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herz, B. (2017). Psychiatrie, Schule und Jugendhilfe: Kooperation und Grenzen der Fallarbeit. In Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren e.V. (Hrsg.), *Psychische Erkrankung und Sucht. Passende Hilfen für betroffene Kinder, Jugendliche und Eltern* (S. 37-56). Köln.
- Herz, B. (2015). Inklusionssemantik und Risikoverschärfung. In S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie* (S. 59-76). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Herz, B. (2013a). Aggression – Macht – Angst. In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen* (S. 55-66). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herz, B. & Zimmermann, D. (2015). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 144-169). Stuttgart: Kohlhammer.
- Ihle W. & Esser, G. (2002). Epidemiologie psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter. *Psychologische Rundschau*, 53 (4), 159-169. Hogrefe Verlag. doi:10.1026/10033-3042.53.4.159
- Julius, H. (2009). Bindung und familiäre Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen. In H. Julius, B. Gasteiner-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 13-26). Göttingen, Bern, Wien, Paris, Oxford, Prag, Toronto, Cambridge, Mass, Amsterdam, Kopenhagen: Hogrefe.
- Klemm, K. (2010). *Jugendliche ohne Hauptschulabschluss. Analysen – Regionale Trends – Reformansätze*. Gütersloh: Bertelsmann.
- KMK (2019). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2017/2018*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland Statistische Veröffentlichungen. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_Sopae_2017.pdf
- KMK (2010a). *Sonderpädagogische Förderung in Förderschulen (Sonderschulen) 2009/2010*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland Statistische Veröffentlichungen. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_Sopae_2009.pdf
- KMK (2010b). *Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen (ohne Förderschule) 2009/2010*. Berlin: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland Statistische Veröffentlichungen. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Aus_SoPae_Int_2009.pdf
- Liesebach, J. (2015). Dilemmata inklusiver Schulentwicklung. In B. Herz, D. Zimmermann & M. Meyer (Hrsg.), *„... und raus bist Du!“ Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe* (S. 118-129). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Myschker, N. & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kinder und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen* (8. erw. & aktualisierte Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Opp, G. (2017). Schmerzbasierendes Verhalten – eine paradoxe pädagogische Herausforderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68 (1), 22-30.
- Opp, G. (2008). Schulen zur Erziehungshilfe – Chancen und Grenzen. In H. Reiser, A. Dlugosch & M. Willmann (Hrsg.), *Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen* (S. 67-87). Hamburg: Kovač.
- Popp, K. & Methner, A. (2016). Inklusive Beschulung von Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt – nicht nur eine Herausforderung an das Schulsystem. In D. Zimmermann, M. Meyer & J. Hoyer (Hrsg.), *Ausgrenzung und Teilhabe. Perspektiven einer kritischen Sonderpädagogik auf emotionale und soziale Entwicklung* (S. 146-160). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Robert Koch Institut (2018). KiGGS Welle 2 – Gesundheitliche Lage von Kindern und Jugendlichen. *Journal of Health Monitoring*, 3 (3). Berlin. Abgerufen von https://www.rki.de/DE/Content/Gesundheitsmonitoring/Gesundheitsberichterstattung/GBEDownloadsJ/JoHM_03_2018_KiGGS-Welle2_Gesundheitliche_Lage.pdf?__blob=publicationFile
- Robert Koch Institut (2014). Die Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland 2013 (KiGGS). Berlin. Abgerufen von https://www.kiggs-studie.de/fileadmin/KiGGS-Dokumente/kiggs_tn_broschuere_web.pdf
- Stein, R. (2018). Erziehung und Fragen der Moralität. In T. Müller & R. Stein (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 35-59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stein, R. (2017). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (5. neu überarb. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.

- Stein, R. & Müller, T. (Hrsg.) (2018). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. erw. und überarb. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Willmann, M., Reiser, H. & Urban, M. (2008). Kooperation und Beratung zwischen Lehrkräften an Regelschulen zu Fragen der schulischen Erziehungshilfe. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Vol. 3. Handbuch Sonderpädagogik* (S. 950-965). Göttingen: Hogrefe.
- Willmann, M. (2014). »Verhaltensoriginalität« als pädagogischer Leitbegriff? Überlegungen zu den Risiken und Nebenwirkungen einer sonderpädagogischen Dekategorisierung in der Inklusion am Beispiel emotional-sozialer Schwierigkeiten und Verhaltensstörungen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 59 (3), 260-271.
- Zimmermann, D., Fickler-Stang, U., Dietrich, L. & Weiland, K. (Hrsg.) (2019). *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Die Macht der „irrationalen Zahlen“

Jochen Liesebach

Abstract

Die bundesweiten Angaben zur sonderpädagogischen Förderung der Kultusministerkonferenz dienen zum einen als Orientierungswissen und zum anderen als Reverenz- bzw. Vergleichswert für die Inklusionsbemühungen der Bundesländer. Auch wenn die Daten aus wissenschaftlicher Sicht umstritten sind, liefern sie eine Perspektive auf die Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung in Deutschland. In diesem Beitrag werden mit Fokus auf die Fachrichtung Emotionale und Soziale Entwicklung die bundesweiten Datensätze präsentiert und verglichen. Der Schwerpunkt liegt dabei auf der Entwicklung und der Veränderung der Daten in den vergangenen 20 Jahren. Anschließend werden Besonderheiten aus den jeweiligen Bundesländern aufgegriffen und zur Diskussion gestellt.

Keywords

Integration/Inklusion, Entwicklung der Schülerzahlen, Kritik an der Bedeutung von Zahlen

1 Einleitung

Grundlage für die Vorstellung der nachfolgenden bundesweiten Ergebnisse und Entwicklungen, sowie in der Folge der einzelnen Bundesländer, sind die Datensätze zur Schulstatistik der Kultusministerkonferenz. Die Erfassung der schulstatistischen Daten hat eine lange Tradition. Schon 1960 wurden übergreifende Daten zum Schulwesen veröffentlicht, seit 1982 liegt die Dokumentation für „Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen“ und mit dem Schuljahr 1992 auch für die Sonderpädagogische Förderung an Schulen vor (KMK, 1999a; KMK, 1999b; KMK, 2007; KMK, 2008; KMK, 2019a; KMK, 2019b). Statistisch wurden bis 1998 die Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf ausschließlich an Förderschulen erfasst. Seit dem Schuljahr 1999 sind auch integrativ beschulte Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf in den Datensätzen aufgeführt. Für die Erfassung und zur Vergleichbarkeit der Daten dient den Schulen der Definitionskatalog der Kultusministerkonferenz (KMK, 2018) als Orientierungshilfe. Aufgrund der Vielfalt der Organisationsformen im schulischen Sektor, der formalen Vorgaben bei der Zuweisung von Förderbedarfen sowie der Umsetzung der Förderung innerhalb der Bundesländer, kann eine bundesweite Gesamterfassung jedoch nur grobe Definitionen und Rahmen vorgeben. Für die nachfolgenden Ausführungen sind in Bezug auf die sonderpädagogische Förderung und die inklusive Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf, aus dem Definitionskatalog drei wesentliche Aspekte zu benennen (KMK, 2018):

- bei der statistischen Erfassung der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf gilt die tatsächlich stattfindende sonderpädagogische Förderung, unabhängig davon, ob ein Förderbedarf offiziell festgestellt wurde oder nicht.
- bei der Zuordnung der Förderschwerpunkte werden die Kategorien nach dem KMK-Beschluss „Empfehlungen zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ (KMK, 1994) zugrunde gelegt. Zusätzlich wird die Kategorie „keinem Förderschwerpunkt zugeordnet“ ergänzt.
- Klassen innerhalb der allgemeinbildenden Schule, die als Ganzes sonderpädagogisch gefördert werden, werden statistisch den Förderschulen zugerechnet.

Es wird deutlich, dass mit diesen weit gefassten statistischen Kategorien erhebliche Interpretationsräume bei der Erfassung und Zuordnung der Daten gegeben sind. Auf diesen Aspekt in der Konstruktion der Bildungsstatistik wurde bereits unter verschiedenen Perspektiven hingewiesen: auf der Gesamtebene (Dietze, 2011; Malecki, 2013; Malecki, 2014), in der Begriffsbildung (Dworschak, 2017) und zuletzt bezogen auf die konkrete Diagnostik und Förderung an Schulen (Schuck, Rauer & Prinz, 2018).

Die statistischen Erhebungen gewinnen als „Orientierungswissen für Politik, Wissenschaft und Gesellschaft“ (Dworschak, 2017, S. 31) zunehmend an Bedeutung – einerseits durch die Relevanz von Quoten als vermeintliches Fortschrittsmerkmal des inklusiven Transformationsprozesses (Wocken, 2014; Preuss-Lausitz, 2019), andererseits durch eine zunehmende Ökonomisierung des Bildungsbereiches, in dem Zahlen und Daten vermehrt Steuerungsprozesse der Schulentwicklung beeinflussen (Herz, 2015; Ellinger, 2016; Hoyer & Liesebach, 2018). Dementsprechend beziehen sich eine Vielzahl von Veröffentlichungen der vergangenen Jahre direkt oder indirekt auf die Datensätze der Kultusministerkonferenz.

Um diese Daten kritisch zu würdigen, wurden für diesen Beitrag sämtliche Einzeldatensätze der KMK-Statistiken seit 1992 zusammengestellt und aus verschiedenen Perspektiven (Bun-

desland, Schulformen, Förderschwerpunkte, integrative und separierende Settings) betrachtet und verglichen. Die deskriptiven Darstellungen der Ergebnisse und Entwicklungen sollen dabei nicht als Abbild einer vermeintlichen Wirklichkeit, sondern in ihrer bildungspolitischen Wirkung hinterfragt und diskutiert werden.

2 Bundesweite Datenlage

Eine der wesentlichen Kennziffern in der Schulstatistik ist die sogenannte Förderquote. Sie dient nicht nur als möglicher Referenzwert für Prävalenzen (Stein, 2011), sondern ebenso als Berechnungsgrundlage für zukünftige Bedarfe von Ressourcen, beispielsweise bei der Vergabe der Grundversorgung oder der systemischen Zuweisung für inklusive Schulen. Die Förderquote wird darüber hinaus in eine Integrations- (Inklusions-) und Separations- (Exklusions-) Quote unterteilt, um den Stand der inklusiven Förderung wiederzugeben (zur Unterscheidung der Begrifflichkeiten vgl. Dworschak, 2017). Die Förderquote gibt den Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an der Gesamtheit aller Schülerinnen und Schüler an. Im Bundesdurchschnitt ist diese Förderquote in den vergangenen Jahren kontinuierlich von 5,09% (1999) auf 7,19% (2016¹) angestiegen. Interessant ist, dass dieser Anstieg der Quote weniger auf einen absoluten Anstieg von Schülerinnen und Schülern mit einem Förderbedarf zurückzuführen ist, sondern vielmehr auf einen relativen, der durch den demografisch bedingten Rückgang der Schülerzahlen insgesamt (vgl. Abb. 1) bedingt wird. So stieg die reale Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit einem Förderbedarf vergleichsweise moderat von ca. 470.000 (1999) auf ca. 520.000 (2016), während die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler um fast 2 Millionen sank.

Entwicklung der Schülerzahlen (Gesamt - Bund) 1999-2017

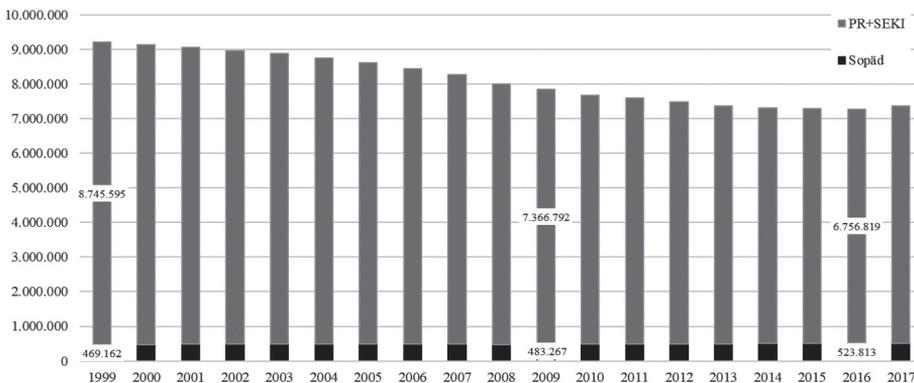


Abb. 1: Entwicklung der bundesweiten Schülerzahlen (absolute Zahlen); Vergleich allgemeine Schülerzahlen (grau) und Schülerzahlen mit einem Förderbedarf (schwarz). (KMK 1999a, 1999b, 2019a, 2019b; eigene Berechnungen)

1 Hier wird 2016 als Wert herangezogen, da aufgrund von Veränderungen in der Erhebungsvorgehensweise mancher Bundesländer (vgl. Kapitel 3) der aktuelle Wert von 2017 ungenau ist.

Diese Entwicklung der Förderquote in Zusammenhang mit dem realen Absinken der Gesamt-schülerzahlen lässt verschiedene Interpretationen zu. Sie betreffen sowohl Anerkennungsfragen von Förderbedarfen als auch die Legitimation der sonderpädagogischen Förderung an sich. Eine mögliche Dekategorisierung im Zuge des fortschreitenden Inklusionsprozesses durch die Auflösung der Behinderungskategorien (Ahrbeck, 2011) ist zumindest statistisch vorerst nicht zu verzeichnen.

Der moderate Anstieg der realen Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf verteilt sich dabei keineswegs gleichwertig auf die einzelnen Förderschwerpunkte. Vielmehr ergeben sich völlig unterschiedliche Entwicklungen: So sank im Zeitraum von 1999 bis 2017 die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen um ca. 80.000, während die Anzahl der Schülerinnen und Schüler in allen anderen Förderschwerpunkten anstieg. Die größten Zuwächse von ca. 33.000 (1999) auf aktuell ca. 82.000 (2017) entfielen dabei auf den Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (vgl. Abb. 2). Während 1999 nur 7,0% aller Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf dem Bereich Emotionale und Soziale Entwicklung zugeordnet wurden, stieg dieser Anteil kontinuierlich um 9,3 Prozentpunkte auf mittlerweile 16,3% (2017) an.

Dabei sind die Zuwächse in beiden schulischen Organisationsformen (Integration/Separation) jedoch mit deutlich unterschiedlicher Ausprägung zu verzeichnen. Während die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung an Förderschulen im Zeitraum von 1999 bis 2017 um ca. 15.000 anstieg, verfünffachte sich die Anzahl in der Integration von ca. 7.500 auf ca. 42.000. Betrachtet man nur die Zeitspanne nach der Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention (2009-2017), wird der enorme Anstieg besonders in der integrativen Beschulung noch deutlicher (vgl. Abb. 2). Damit hat der Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung bundesweit den größten Integrationsanteil (51,4%), dicht gefolgt von Lernen (50,8%), Sehen (45,9%), Hören (43,9%) und Sprache (43,3%). Die Förderschwerpunkte Motorisch-körperliche (31,7%) und Geistige Entwicklung (10,3%) werden anteilig deutlich seltener integrativ beschult.

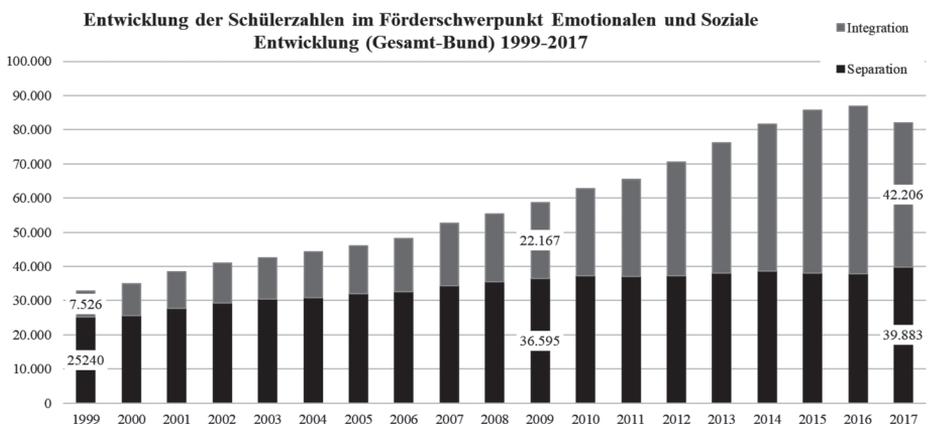


Abb. 2: Entwicklung der bundesweiten Schülerzahlen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung unterschieden nach Beschulungsform: Integration (grau), Separation (schwarz). (KMK, 1999a, 2019a, 2019b; eigene Berechnungen)

Besonders bei der Bestimmung von Prävalenzen, aber auch bei der Diskussion um eine ausreichende Ressourcenversorgung von Schulen gilt es noch einen weiteren Aspekt bei der statistischen Erfassung und der Berechnung der Förderquote zu berücksichtigen. Die Quote beschreibt den Anteil der sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schüler im Verhältnis zur Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler im Primar- und Sekundarbereich I (einschließlich Förderschulen). Der Sekundarbereich II wird in dieser Verhältnisrechnung aber nicht berücksichtigt. Diese Nicht-Berücksichtigung ist nicht nur im Sinne eines inklusiven Schulsystems fragwürdig, sondern verzerrt auch mögliche Vergleiche beispielsweise mit epidemiologischen Datenerhebungen (Stein, 2011). Für den Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung lag 2017 die bundesweite Förderquote nach der herkömmlichen Berechnung bei 1,20%. Würden die Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufe II miteinbezogen, fiel diese Förderquote auf 0,78%. Unabhängig davon, welche Berechnung zugrunde gelegt wird, besteht weiterhin eine erhebliche Spanne zwischen den Ergebnissen epidemiologischer Datenerhebungen (zwischen 10%-20% Kinder und Jugendliche mit psychischen Auffälligkeiten²) und der tatsächlichen sonderpädagogischen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf Emotionale und Soziale Entwicklung (Stein, 2011, S. 362).

Zwischenfazit

Bevor im Folgenden auf die Besonderheiten der KMK-Statistiken in den einzelnen Bundesländern eingegangen wird, soll ein kurzes Zwischenfazit die wesentlichen Ergebnisse der Entwicklungen im Zeitraum von 1999 bis 2017 zusammenfassen:

- trotz des deutlichen Rückgangs der Gesamtschülerzahlen blieb die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf konstant bei ca. 500.000.
- dabei änderte sich die Verteilung innerhalb der Förderschwerpunkte erheblich. Die Zahlen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung erhöhten sich im angegebenen Zeitraum deutlich um fast 50.000 Schülerinnen und Schüler.
- im Gegensatz zu anderen Förderschwerpunkten stieg sowohl die Anzahl leicht in separierenden und besonders stark in integrativen Beschulungsformen,
- so dass mittlerweile mehr als die Hälfte aller Schülerinnen und Schüler des Förderschwerpunktes integrativ beschult werden.
- im Vergleich mit epidemiologischen Untersuchungen ist jedoch weiterhin von einer massiven Unterversorgung im Förderschwerpunkt auszugehen.

3 Besonderheiten in den Bundesländern

Die einseitige Betrachtung der bundesweiten Datenlage als Orientierungswissen ist problematisch, weil im Vergleich der einzelnen Bundesländer höchst unterschiedliche Voraussetzungen, Konzepte und Maßnahmen wesentlichen Einfluss auf Entwicklungen in den Förderschwerpunkten haben. Diese Differenzen bilden sich ebenfalls in der jeweiligen Datenlage zur sonderpädagogischen Förderung der Bundesländer ab. Im Folgenden werden nun Be-

2 Stein (2011) weist zurecht darauf hin, dass die Kategorien „psychische Störungen“ und „emotionaler und sozialer Förderbedarf“ nicht deckungsgleich sind, jedoch weite Überschneidungen aufweisen. Auch wenn die Kategorie „psychischen Auffälligkeiten“ in den KiGGS-Studien (Klipker, Baumgartner, Göbel, Lampert & Hölling, 2018) sehr viel weichere Kriterien anlegen, besteht im Vergleich der beiden Kategorien eine nicht unerhebliche Diskrepanz.

sonderheiten der Länder dargestellt, wobei der Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung sowie dessen inklusive Beschulung im Fokus stehen.

Dabei ist zunächst darauf hinzuweisen, dass zwischen den Bundesländern große Unterschiede in der Schülerpopulation bestehen. Nordrhein-Westfalen beschult beispielsweise mit 22,6% fast ein Viertel aller Schülerinnen und Schüler in der Bundesrepublik. Die Bundesländer Bremen (0,8%), Saarland (1,1%), Mecklenburg-Vorpommern (1,8%), Hamburg (2,1%), Sachsen-Anhalt (2,3%), Thüringen (2,4%), Brandenburg (2,8%), Schleswig-Holstein (3,6%) und Berlin (4,2%) nehmen statistisch nur wenig Einfluss auf Gesamtquoten und -ergebnisse.

Der Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung

Am Beispiel von Nordrhein-Westfalen lassen sich anschaulich Probleme aufzeigen, die sich beim Vergleich der Bundesländer mit ihren unterschiedlichen Schülerpopulationen ergeben und es lässt sich verdeutlichen, welche Auswirkungen Veränderungen auf die bundesdeutschen Gesamtquoten haben können. Nordrhein-Westfalen liegt mit seiner Förderquote von 8,37% leicht über dem bundesdeutschen Durchschnitt. Von allen Schülerinnen und Schülern mit einem Förderbedarf entfallen auf den Förderbedarf Emotionale und Soziale Entwicklung anteilig 23,1%. Aufgrund der hohen Schülerpopulation sind dies in realen Zahlen 30.850 Schülerinnen und Schüler. Bezogen auf die bundesweite Gesamtzahl aller Schülerinnen und Schüler mit dem Förderbedarf Emotionale und Soziale Entwicklung werden 37,6% in Nordrhein-Westfalen beschult (vgl. Tab. 1). Neben Nordrhein-Westfalen sind besonders in Mecklenburg-Vorpommern (23,9%), Berlin (21,6%) und Sachsen-Anhalt (20,9%) der hohe Anteil des Förderschwerpunktes auffällig und wesentlich für die sonderpädagogische Förderung. Doch während in Nordrhein-Westfalen der hohe Anteil bedeutsam für die gesamte Bundesrepublik ist, sind die hohen Anteile der übrigen Länder aufgrund ihrer niedrigen Schülerpopulationen nur in ihrer länderübergreifenden Summe bedeutend.

In den Bundesländern Saarland (2,4%), Bayern (3,6%), Rheinland-Pfalz (4,9%), Schleswig-Holstein (6,0%) und Bremen (9,0%) fällt der Förderbedarf anteilig an allen sonderpädagogisch geförderten Schülerinnen und Schülern eher gering aus. Der niedrige ES-Anteil im Saarland begründet sich beispielsweise durch die Umstellung des Verfahrens zur Anerkennung von sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfen. Diese sind nur noch bei der Umschulung in Förderschulen erforderlich und somit können integrativ beschulte Schülerinnen und Schüler nicht mehr erfasst werden (KMK, 2019a). Fragwürdig ist in diesem Zusammenhang, ob die integrativ beschulten Schülerinnen und Schüler auch nicht mehr – laut Definitionskatalog – gefördert werden. Die letzten noch quantitativ erfassten Daten aus dem Saarland für den Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung stammen von 2015. Damals lag die Förderquote mit 9,1% recht hoch, der ES-Anteil mit 12,0% eher niedrig.

In Bayern führt ebenfalls eine Umstellung des Anerkennungsverfahrens zum niedrigen ES-Anteil bei einer vergleichsweise durchschnittlichen Förderquote (7,40%). Hier wird zwar ein sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt, jedoch nicht weiter in quantitativ bestimmbare Förderschwerpunkte spezifiziert (KMK, 2019a). Hinzu kommt, dass seit dem Schuljahr 2017 auch die integrative Förderung nur noch summarisch und nicht mehr in Förderschwerpunkten aufgliedert dargestellt wird. Bezieht man als Hilfsmittel auch hier die noch zur Verfügung stehenden Daten (2016) mit ein, so läge der ES-Anteil bei 9,0%.

Tab. 1: Spalte (1) Bundesland: Bundesländer (sortiert nach Größe der Schülerpopulation); Spalte (2) Förderquote: allgemeine Förderquote im jeweiligen Bundesland; Spalte (3) Anteil-ES: Anteil des Förderschwerpunktes Emotionale und Soziale Entwicklung an der Gesamtanzahl der Schüler mit Förderbedarf im jeweiligen Bundesland; Spalte (4) Anzahl ES: absolute Schülerzahl mit Förderbedarf Emotionale und Soziale Entwicklung im jeweiligen Bundesland; Spalte (5) Anteil ES-Bund: Anteil des Förderschwerpunktes Emotionale und Soziale Entwicklung aus dem jeweiligen Bundesland an der bundesweiten Gesamtzahl des Förderschwerpunktes. (KMK, 1999a, 2019^a, 2019b; eigene Berechnungen)

Der Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung in den Bundesländern				
Bundesland	Förderquote	Anteil ES	Anzahl ES	Anteil ES Bund
Nordrhein-Westfalen	8,37%	23,1%	30.850	37,58%
Bayern	7,40%	3,6%	2.898	3,53%
Baden-Württemberg	8,08%	18,2%	13.975	17,02%
Niedersachsen	7,21%	17,8%	9.488	11,56%
Hessen	5,75%	11,9%	3.673	4,47%
Rheinland-Pfalz	6,33%	4,9%	1.080	1,32%
Sachsen	8,99%	19,3%	5.479	6,67%
Berlin	8,13%	21,6%	5.187	6,32%
Schleswig-Holstein	6,79%	6,0%	1.018	1,24%
Brandenburg	8,47%	18,7%	3.188	3,88%
Thüringen	6,81%	17,0%	1.921	2,34%
Sachsen-Anhalt	9,52%	20,9%	3.272	3,99%
Hamburg	8,93%	16,0%	2.133	2,60%
Mecklenburg-Vorpommern	10,46%	23,9%	3.090	3,76%
Saarland	4,32%	2,4%	80	0,10%
Bremen	7,57%	9,1%	392	0,48%
BUND	6,85%	16,3%	82.089	100,00%

Die Daten in Rheinland-Pfalz, Schleswig-Holstein und Bremen für den Förderschwerpunkt sind im Gegensatz dazu nicht mit Veränderungen der Verfahren zu erklären. In Bremen schwankt seit Jahren die Zahl von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf. Darüber hinaus ist Bremen eines der wenigen Bundesländer, in denen die Schülerzahlen im Förderschwerpunkt Lernen von 1517 (1999) auf 2391 (2017) deutlich angestiegen sind. Gleichzeitig sind die Schülerzahlen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung in diesem Zeitraum stetigen Schwankungen ausgesetzt: von 154 (1999) auf 446 (2002) auf wiederum 180 (2011) und 392 (2017). Diese Schwankungen waren ausschließlich in integrativen Beschulungsformen zu verzeichnen. Schleswig-Holstein und Rheinland-Pfalz haben in der gesamten Zeitspanne grundsätzlich einen niedrigen ES-Anteil, der in Schleswig-Holstein leicht gestiegen ist und in Rheinland-Pfalz über die 20 Jahre erstaunlich konstant bei ca. 1000 Schülerinnen und Schülern (4,9%) geblieben ist.

Thüringen besitzt statistisch gesehen insofern ein Alleinstellungsmerkmal, als es zum einen mit 17,0% einen durchschnittlichen ES-Anteil aufweist und zum anderen keine Verfahrensänderungen bei der quantitativen Erfassung gegeben hat. Trotzdem ist Thüringen das einzige Bundesland, in dem sich die Schülerzahlen im Förderschwerpunkt nach einem raschen Anstieg von 1542 (1999) auf 2376 (2010) wieder auf 1921 (2017) verringerten.

Die Integration im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung

Abschließend soll noch ein Blick auf die Datenlage zur Integration im Förderschwerpunkt Soziale und Emotionale Entwicklung geworfen werden. Einschränkend sei noch einmal auf die statistisch unpräzise und durch die fehlende Berücksichtigung der Sekundarstufe II fragwürdige Auslegung des Begriffs Integration/Inklusion im Definitionskatalog der Kultusministerkonferenz hingewiesen (vgl. Kap.1).

Tab. 2: Spalte (1) Bundesland: Bundesländer (sortiert nach Größe der Schülerpopulation); Spalte (2) Int-Anteil GES: Anteil der integrativ beschulten Schülerinnen und Schülern mit einem Förderbedarf an der Gesamtschülerzahl mit Förderbedarf im jeweiligen Bundesland. Spalte (3) In-Anteil ES 1999: Anteil der integrativ beschulten Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf Emotionale und Soziale Entwicklung an der Gesamtschülerzahl mit dem Förderbedarf im jeweiligen Bundesland zum Zeitpunkt 1999; Spalte (4) Int-Anteil ES 2017: Anteil der integrativ beschulten Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf Emotionale und Soziale Entwicklung an der Gesamtschülerzahl mit dem Förderbedarf im jeweiligen Bundesland zum Zeitpunkt 2017. (KMK, 1999a, 2019a, 2019b; eigene Berechnungen)

Integrative Beschulung im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung			
Bundesland	Int-Anteil GES	Int-Anteil ES 1999	Int-Anteil ES 2017
Nordrhein-Westfalen	42,2%	10,9%	47,1%
Bayern	30,9%	41,4%	2,2%
Baden-Württemberg	35,3%	22,8%	42,9%
Niedersachsen	54,4%	4,0%	59,4%
Hessen	29,6%	28,1%	42,9%
Rheinland-Pfalz	33,0%	12,5%	15,3%
Sachsen	33,2%	0,0%	74,7%
Berlin	66,1%	77,9%	76,6%
Schleswig-Holstein	68,7%	0,0%	86,4%
Brandenburg	48,9%	61,1%	86,4%
Thüringen	42,0%	0,0%	65,3%
Sachsen-Anhalt	33,2%	0,0%	58,1%
Hamburg	66,2%	0,0%	99,0%
Mecklenburg-Vorpommern	37,6%	38,0%	83,5%
Saarland	0,0%	0,0%	0,0%
Bremen	84,7%	55,2%	82,1%
BUND	37,1%	23,0%	51,4%

Wie schon erwähnt, liegt in nahezu allen Bundesländern der Integrationsanteil im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung über dem gesamten sonderpädagogischen Integrationsanteil des jeweiligen Bundeslandes (vgl. Tab. 2). Ausnahmen bilden wiederum die Bundesländer Bayern und das Saarland (Umstellung der Anerkennungsverfahren), Bremen und Rheinland-Pfalz. Für die beiden letztgenannten Bundesländer kann nur darauf verwiesen werden, dass sie statistisch eine vergleichsweise niedrige Anzahl von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt haben (s.o.).

Im Zeitraum von 1999 bis 2017 sind, wie zu erwarten war, in fast allen Bundesländern die Integrationsanteile im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung deutlich angestiegen. Hier bildet neben Bayern und dem Saarland nur Berlin eine Ausnahme, da in Berlin bereits 1999 der Integrationsanteil mit 77,9% überdurchschnittlich hoch lag. Besonders in Niedersachsen (+55,4%-Punkte), Sachsen (+74,7%-Punkte), Schleswig-Holstein (+86,4%-Punkte), Thüringen (+65,3%-Punkte), Sachsen-Anhalt (+58,1%-Punkte), Hamburg (+99,0%-Punkte) und Mecklenburg-Vorpommern (+45,5%-Punkte) sind die Zuwächse der Integrationsanteile enorm und verweisen auf deutlich veränderte bzw. neue Organisationsformen in der Beschulung im Förderschwerpunkt.

Hier gilt es noch zu berücksichtigen, dass die Zeitspanne (1999-2017) verhältnismäßig groß angelegt ist. In einigen der oben genannten Bundesländer haben sich die Zuwächse in den Integrationsanteilen erst deutlich nach 2009 (Unterzeichnung der UN-Behindertenrechtskonvention) in diesem Maße entwickelt. Erwähnenswert sind hier vor allem Niedersachsen und Hamburg. Beide Bundesländer hatten 2009 noch einen vergleichsweise niedrigen Integrationsanteil im Förderschwerpunkt (NI (2009) = 12,1%; HH (2009) = 38,1%), der sich jedoch innerhalb kürzester Zeit drastisch erhöhte (NI (2017) = 59,4%; HH (2017) = 99,0%).

Niedersachsen und Hamburg sind darüber hinaus interessant, da beide Bundesländer zwar ähnliche Zuwachsraten in den Integrationsanteilen verzeichnen, diese jedoch in unterschiedlicher Form zustande kommen. In Hamburg ging der steigende Integrationsanteil im Förderschwerpunkt mit einem fast vollständigen Rückgang der realen Fallzahlen in der Separation einher. In Niedersachsen stieg innerhalb kürzester Zeit die Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf Emotionale und Soziale Entwicklung in der Integration von 453 (2009) auf 5635 (2017). Allerdings blieb die Anzahl der Schülerinnen und Schüler, die weiterhin in der Separation beschult werden, nahezu konstant (2009: 3583 und 2017: 3853).

4 Offene Fragen

Nach all diesen Datensätzen und deren Umrechnung in Anzahlen, Anteilen und Quoten, stellt sich die Frage: Müssen diese Ergebnisse und Entwicklungen zur Kenntnis genommen werden, und wenn ja, in welcher Form? Aus sonderpädagogischer Sicht ist unumstritten, wie wenig die Reduktion und die quantitative Verdichtung die real komplexen Problemlagen widerspiegeln oder qualitative Aussagen über die getätigte Praxis zulassen. Jedoch wächst mit einer zunehmenden Ökonomisierung des Bildungssystems die Bedeutung der Rationalisierung und der Technisierung (Höhne, 2015; Bellmann, 2016), unabhängig davon, ob sich das betreffende System hierfür eignet. Werden bundesweite Quoten oder Anteile als Referenzwerte für Grundversorgung oder systemische Ressourcenvergaben genutzt, kann es für eine kleine inklusive Grundschule im Stadtteil Hamburg-Altona durchaus bedeutsam sein, ob in Bayern Veränderungen im Anerkennungsverfahren Förderschwerpunkte „verschwinden“ lassen. Dederling (2016) hat in ihrer Studie über Entscheidungsfindungen in

der Bildungspolitik deutlich gezeigt, wie die Datensätze der KMK als „Steuerungswissen“ an Einfluss gewinnen.

Gerhard Schad ist zuzustimmen: „Zahlenwerte sind trügerische Garanten für Sicherheit, für eine stabil errechnete Wirklichkeit; sie schaffen vielmehr eine Wirklichkeit fernab lebendiger Unwägbarkeit und Unberechenbarkeit.“ (Schad, 2016, S. 137) Die vermeintliche Sicherheit über Zahlenwerte wird in bildungspolitischen Kontexten zunehmend machtvoll eingesetzt und als Begründungshorizont für weitreichende Entscheidungen ge- bzw. missbraucht. Dabei sprechen die Zahlen nicht für sich. Denn würden sie es tun, blieben sie – wie in den vorangegangenen Kapiteln verdeutlicht – irrational (und hier ist nicht der mathematische Zahlbegriff gemeint). Sie bedürfen weiterhin und verstärkt einer sinnvollen sonderpädagogischen Deutung, die Mehrdeutigkeiten und alternative Interpretationen zulässt. Daher muss die trügerische Wirklichkeit der KMK-Datensätze zur Kenntnis genommen werden, denn sie wirft alte und neue Fragen auf und beeinflusst wohlmöglich mehr und mehr die lebendige Unberechenbarkeit.

Gleichzeitig können über die deskriptive Darstellung der Daten durchaus sonderpädagogische Fragen aufgeworfen werden, die jedoch eher mit qualitativen als mit quantitativen Verfahren beantwortet werden können: Welche Auswirkungen hat eine formale Nicht-Berücksichtigung sonderpädagogischen Förderbedarfs auf die sonderpädagogische Praxis vor Ort, beispielsweise im Saarland? Gibt es Unterschiede im Schülerklientel der Integration und der Separation? Und wenn ja, welche sind es? Und warum verändern sich Anteile innerhalb der Förderschwerpunkte so eindeutig, während die Anzahl aller Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf seit Jahrzehnten nahezu konstant bleibt?

Für die (Sonder-)Pädagogik entsteht somit ein paradoxes Verhältnis im Umgang mit den statistischen Erhebungen. Dienen sie als Grundlage für bildungspolitische Entscheidungsprozesse, müssen diese kritisch hinterfragt werden. Gleichzeitig eignen sie sich durchaus auch als Ausgangspunkt für Fragestellungen und kritische Interpretationen.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2011). *Der Umgang mit Behinderung*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer
- Bellmann, J. (2016). Output und Wettbewerbssteuerung im Schulsystem. In M. Heinrich & B. Kohlstock (Hrsg.), *Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur neuen Steuerung im Bildungssystem* (S. 13-34) Wiesbaden: Springer Verlag.
- Dederig, K. (2016). Entscheidungsfindung in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung. In H. Altrichter & K. Maag Merki (Hrsg.), *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem* (S. 53-74). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Dietze, T. (2011). *Sonderpädagogische Förderung in Zahlen – Ergebnisse der Schulstatistik 2009/10 mit einem Schwerpunkt auf der Analyse regionaler Disparitäten*. Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/download/88/88?inline=1> [20.10.2019].
- Dworschak, W. (2017). Bildungsstatistik und Inklusion – eine kritische Betrachtung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 68 (1), 31–43.
- Ellinger, S. (2016). Ökonomisierung + Inklusion = Evidenzbasierte Pädagogik? In: B. Ahrbeck, S. Ellinger, O. Hechler, K. Koch & G. Schad (Hrsg.), *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände* (S. 100-128). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Herz, B. (2015). Inklusionssemantik und Risikoverschärfung. In: S. Kluge, A. Liesner & E. Weiß (Hrsg.), *Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie* (S. 59-76). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hoyer, J. & Liesebach, J. (2019). Ökonomisierungsprozesse als Limitierung von Teilhabechancen. *ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*. 1, 186-197.
- Höhne, T. (2015). *Ökonomisierung und Bildung. Zu den Formen ökonomischer Rationalisierung im Feld der Bildung*. Wiesbaden: Springer Verlag.
- Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring* 3 (3), 37–45.

- KMK (2019a). *Datensammlung Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen ohne Förderschulen 2017/2018*. Abgerufen von <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html>
- KMK (2019b). *Datensammlung Sonderpädagogische Förderung an Förderschulen 2017/2018*. Abgerufen von <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html>
- KMK (2018). *Definitionskatalog 2018*. Abgerufen von <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/definitionen-katalog.html>
- KMK (2007). *Dokumentation 214: Sonderpädagogische Förderung an Schulen 2007-2016*. Abgerufen von <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html>
- KMK (2008). *Dokumentation 217: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2008-2017*. Abgerufen von <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/schueler-klassen-lehrer-und-absolventen.html>
- KMK (1999a). *Dokumentation 189: Sonderpädagogische Förderung an Schulen 1999-2008*. Abgerufen von <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html>
- KMK (1999b). *Dokumentation 188: Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1999-2008*. Abgerufen von <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/schueler-klassen-lehrer-und-absolventen.html>
- KMK (1994). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994*. Abgerufen von https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1994/1994_05_06-Empfehlung-sonderpaed-Foerderung.pdf
- Malecki, A. (2013). *Sonderpädagogische Förderung in Deutschland – eine Analyse der Datenlage in der Schulstatistik*. Abgerufen von https://www.destatis.de/DE/Methoden/WISTA-Wirtschaft-und-Statistik/2013/05/sonderpaedagogische-foerderung-052013.pdf?__blob=publicationFile
- Malecki, A. (2014). *Sonderpädagogischer Förderbedarf – eine differenzierte Analyse*. Abgerufen von https://www.destatis.de/DE/Methoden/WISTA-Wirtschaft-und-Statistik/2014/10/sonderpaedagogischer-foerderbedarf-102014.pdf?__blob=publicationFile
- Preuss-Lausitz, U. (2019). Ergebnisse der Inklusions- und Separationsforschung nach zehn Jahren UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bilanz und Perspektiven. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70, 468-483.
- Schad, G. (2016). Miniaturen In: B. Ahrbeck, S. Ellinger, O. Hechler, K. Koch & G. Schad (Hrsg.), *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände* (S. 129-142). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Schuck, K. D., Rauer, W. & Prinz, D. (Hrsg.) (2018). *EiBiSch – Evaluation inklusiver Bildung in Hamburgs Schulen*. Münster: Waxmann.
- Stein, R. (2011). Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Zwischen Inklusion und Intensivangeboten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62, 324-336.
- Wocken, H. (2014). Verkehrte Inklusion. Über die ungerührte Fortsetzung der Separation und die ungeziemende Eingemeindung der Nichtbehinderten. In H. Wocken (Hrsg.), *Bayern integriert Inklusion* (S. 82–103). Hamburg: Feldhaus.

V Zur Diskussion

**Deutungsmacht der Forschung,
Ohnmacht in der Praxis? –
Evidenzbasierte Sonderpädagogik als Exklusionsrisiko**

Marc Willmann

Abstract

Unter dem Leitbegriff der Evidenzbasierung feiert der Behaviorismus gegenwärtig seine Wiederauferstehung in der Sonderpädagogik. Protegiert durch ein gesteigertes politisches Interesse an technologischem Wissen ist mittlerweile eine Forschungsindustrie entstanden, die sich auf einer fragwürdigen Taxonomie der wissenschaftlichen Methoden gründet. Die Hierarchisierung nach unterschiedlichen Evidenzklassen, die auf einer Systematik nach dem Grad der methodischen Standardisierung von Forschungsdesigns aufbaut, führt zu dem szientistisch-technologischen Fehlschluss, dass nur Maßnahmen und Interventionen als empirisch belastbar und wissenschaftlich empfehlenswert gelten sollen, die durch Methoden der Evidenzforschung auf ihre Wirksamkeit geprüft wurden. In der Adaption auf die Pädagogik wird eine evidenzbasierte Erziehungspraxis nach den gleichen Parametern definiert: „gute“ Pädagogik müsse einen empirischen Evidenznachweis erbringen. Gerade in der Sonderpädagogik führt das Evidenzparadigma zu einer neuerlichen Stärkung empirischer Interventions- und Evaluationsforschung, die sich im Bereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen traditionell in der Form der verhaltenswissenschaftlichen Theoriebildung sowie behavioraler Programmentwicklung und Interventionsplanung niederschlägt. – Die vorgetragene Kritik am Evidenzparadigma wird überführt in ein Plädoyer zur Überwindung wissenschaftlicher Orthodoxien und mündet in der Forderung, die Vielfalt der Methoden in Forschung und Praxis zu wahren. Alternative Theorie- und Forschungsperspektiven werden aufgezeigt.

Keywords

Pädagogische Forschungstraditionen, sonderpädagogische Förderparadigmen, Theorieperspektiven der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

1 „Evidenzbasierung“ in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Im Fachgebiet der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zeigt sich gegenwärtig eine Dominanz des empirisch-quantitativen Forschungsparadigmas: Nach dem Vorbild der nordamerikanischen Sonderpädagogik, wo die Interventions- und Evaluationsforschung das vorherrschende Forschungsprogramm markiert (exemplarisch das Forschungshandbuch von Rutherford, Quinn & Mathur, 2007), wird die „Evidenzbasierung“ mittlerweile auch hierzulande goutiert und dabei zugleich als Modell inklusiver Pädagogik verkauft (Huber & Grosche, 2012). Das weitgehend unkritische und geradezu euphorische Aufgreifen des Evidenzparadigmas (exemplarisch: Hillenbrand, 2015) führt gegenwärtig zu einem Re-Import des Systems behavioraler Förderpädagogik – und unter modernisierten Markennamen werden Konzepte des *Classroom Management* und *Positive Behavior Support* auch in der deutschen Fachöffentlichkeit als Nonplusultra gepriesen (Hennemann, Hövel, Casale, Hagen & Fitting-Dahlmann, 2015; Mahlau, Voß & Hartke, 2016; Blumenthal et al., 2020).

Berücksichtigt man die sehr einseitig empiristisch ausgerichtete Forschungskultur im nordamerikanischen Raum, so erscheint es nur konsequent, wenn der Ansatz der evidenzbasierten Sonderpädagogik in den USA seinen Ursprungsort findet. Vor dem Hintergrund multipler Forschungstraditionen allerdings, wie sie die Pädagogik in Europa prägen, erweisen sich die neuen „Standards“, die im Namen des Evidenzparadigmas den Fachdiskurs bestimmen (Yell, Shriner, Meadows & Drasgow, 2008; Walker & Gresham, 2014), eher als „alter Wein in neuen Schläuchen“. Unter dem Etikett der Evidenzbasierung werden aktuell die gleichen technologisch-verhaltenswissenschaftlichen Interventionskonzepte dargeboten, die seit der umfassenden Behaviorismuskritik (z.B. Taylor, 1975) als überwunden galten. – Wenn also Gulchak und Lopes (2007) in einer Reviewstudie zu dem Schluss kommen, dass die Dominanz lernpsychologischer Konzeptentwicklung in den USA vor allem auf eine andere Forschungstradition gegenüber der Vielfalt an Forschungsansätzen in vielen europäischen Ländern zurückzuführen ist, dann muss zugleich eingestanden werden, dass sich die Fachöffentlichkeit hierzulande von den Effektivitätsversprechen einer oberflächenorientierten Programmentwicklung und Interventionsevaluation beeindruckt zeigt. Das erziehungstechnologische Modell findet in der evidenzbasierten Sonderpädagogik seine Fortschreibung und Ansätze wie *Response-to-Intervention*, *Curriculumbasiertes Messen* und *Direkte Verhaltensbeurteilung* werden nahezu unwidersprochen in den Fachdiskurs eingespeist (kritisch dazu: Willmann, 2018).

Die in der Sonderpädagogik hierzulande nur sehr zögerlich einsetzende kritische Diskussion (Schad, 2008; Ahrbeck, Ellinger, Hechler, Koch & Schad, 2016; Laubenstein & Scheer, 2017) ist differenziert und vielschichtig, leidet aber zugleich auch an der Schwierigkeit, dass sich die Protagonistinnen und Protagonisten des Evidenzparadigmas bislang einer wissenschaftstheoretischen Diskussion weitgehend entziehen. Dabei sollte die Reduzierung sonderpädagogischer Fragestellungen auf die *what-works*-Variablen, wie sie – nach Manier der Hartie-Studie – von Mitchell (2014) pointiert für die sonderpädagogische Forschung zusammengetragen wurden, Anlass zur Sorge bereiten, denn hier wird die Komplexität sonderpädagogischer Förderung auf rein technologische Aspekte zurückgeführt. Hiermit ist nicht nur eine in der Sache völlig unangemessene Versimplifizierung der Problemlagen sowie eine Atomarisierung und Trivialisierung von Erziehung und Bildung impliziert. Es wird vielmehr zugleich auch die Idee einer Hierarchisierung von Forschungsmethoden – und damit auch

eine vermeintliche Überlegenheit der empirisch-positivistischen Wissenschaftsorientierung – fortgeschrieben (etwa das Manifest für evidenzbasierte Pädagogik von Coe, 1999).

2 Performative Effekte einer Politik der „evidenzbasierten“ Bildungsforschung

Die zunehmende Diffusion von Bildungspolitik, Forschungsförderung und Forschungspraxis im Paradigma der Evidenzbasierung führt zu performativen Effekten, die auf ein „verändertes Verhältnis von wissenschaftlichem Wissen und politischer Macht“ hinweisen (Bellmann, 2006, S. 499). Entsprechende Entwicklungen lassen sich exemplarisch anhand der aktuellen Strategien der Forschungsförderung aufzeigen, die wiederum nicht ohne Folgen für die Forschung zu sonderpädagogischen Fragestellungen bleiben und somit auch direkte Implikationen für die förderpädagogische Programmentwicklung und Handlungspraxis nach sich ziehen.

2.1 Empirische Bildungsforschung unter politischem Protektorat

Auch die Bildungs- und Wissenschaftspolitik in Deutschland steht mittlerweile im Bann des Evidenzparadigmas und die pädagogische Forschung – zumindest soweit sich diese als empirische Bildungsforschung versteht – wird hoch gehandelt. Seit rund zwanzig Jahren ist ein rigores politisches Bemühen erkennbar, die empirische Bildungsforschung systematisch auf- und auszubauen. Die Förderrichtlinien, die vom Wissenschaftsrat (2001) empfohlen und durch Förderinitiativen der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG, 2002) sowie durch die bundesministeriellen Rahmenprogramme (BMBF, 2007; 2018) ausgestaltet wurden, stellen die Gewährung von Fördergeldern explizit ab auf eine empirische Bildungsforschung, die einen Praxistransfer zu leisten hat durch „grundlagenorientierte, anwendungsbezogene und technologische Forschungszugänge“ (DFG-Beirat, 2005, S. 147).

Nicht zuletzt aus erkenntnistheoretischer Perspektive erscheint die dem Evidenzparadigma zugrundeliegende Hierarchisierung der Forschungsmethoden nach unterschiedlichen Evidenzklassen, die sich nach dem Standardisierungsgrad der Forschungsdesigns richten, besonders problematisch. Auch der Ansatz der sogenannten „evidenzbasierten“ Sonderpädagogik beruht auf dieser hierarchischen Taxonomie wissenschaftlicher Methoden, mit dem das Paradigma der datengetriebenen Evaluations- und Wirksamkeitsforschung unkritisch importiert wird. Mit der axiomatischen Setzung von RCT als „Goldstandard“ wird die Deutungsmacht für die Kriterien hochwertiger Forschung als Grundlage für die Entwicklung von best practice-Modellen proklamiert (Odom et al., 2005; Cook et al., 2014; Blumenthal et al., 2020). Der Alleingültigkeitsanspruch erzeugt Exklusionslinien, die gekennzeichnet sind durch eine Differenzbildung zur Wertigkeit von Forschungsansätzen. Es droht ein Exklusionskampf um verknappte Forschungsmittel, der bei zunehmender Gleichschaltung der Forschungsmethoden zugleich auch eine Monokultur der Förderprogrammentwicklung bedingt.

Im Sog der gegenwärtigen Politik der Evidenzbasierung wachsen indes die Begehrlichkeiten, diesen naiven Szientismus zur protegieren und empirische Forschung im Interesse bildungspolitischer Steuerungslogiken zu instrumentalisieren. Die Lockmittel sind anscheinend hochattraktiv: Das Fördervolumen der beiden oben zitierten BMBF-Förderrichtlinien liegt bei für die pädagogische Forschung beachtlichen 140 Mio. Euro im ersten (Koch, Krüger & Reiss, 2012, S. 32) und 250 Mio. Euro im zweiten Rahmenprogramm (BMBF, 2018, S. 18), Mittel, die wohlgerne ausschließlich für die gezielte Förderung empirischer Bildungsfor-

schung zwecks Generierung steuerungsrelevanter Ergebnisse ausgelobt werden. Derweil verdeckt der Ressourcenkampf in Wissenschaft und Forschung vordergründig eine sehr viel folgenreichere Gefahr: die Autonomie und die Freiheit der pädagogischen Forschung und Praxis stehen auf dem Spiel.

2.2 Die Politik der Evidenzbasierung als Entmächtigung und Exklusionsrisiko

Die möglichen Langzeitfolgen einer Politik der Evidenzbasierung lassen sich in den USA beobachten, wo durch die Bundesgesetzgebung sowie durch Gründung von dem Bundesbildungsministerium direkt unterstellten Forschungseinrichtungen Tatsachen geschaffen wurden. Bildungspolitische Steuerungsvorgaben für das Schulwesen sind hier parallel mit der empirischen Evaluationsforschung implementiert worden und längst wird in den USA politisch diktiert, was wissenschaftliche Forschung charakterisiert und gesetzlich ist festgeschrieben, welche Art von Forschung staatlich subventioniert wird – mit dem Ergebnis, dass mehr als drei Viertel der Forschungsfördermittel der Bundesbildungsbehörde in Studien fließen, die nach RCT-Design konzipiert sind (Bellmann, 2006).

Kritiklos wird das Evidenzparadigma auch in die Special Education übertragen. So hat der einflussreiche Berufsverband *Council for Exceptional Children* unlängst neue Standards für die evidenzbasierte sonderpädagogische Förderung erlassen (CEC, 2014), die sich am „Goldstandard“ der medizinischen Evidenzklassen orientieren (Odom et al., 2005; Cook et al., 2014). Dass hier zugleich auch knallharte ökonomische Interessen von Relevanz sind, zeigt sich mit Blick auf die „Vermarktung ‚evidenzbasierter Produkte‘ qua Gütesiegel einer Prüfstelle“ nach dem Vorbild des *What Works Clearinghouse* (Koch, 2016, S. 17). Wie bereits in der Mitte des letzten Jahrhunderts beim Aufstieg der psychologischen Testindustrie wird nunmehr auch die sonderpädagogische Programmentwicklung von Verlagen und Programmvertreibern als äußerst lukratives Marktsegment entdeckt.

Im Kontext sonderpädagogischer Förderung erweist sich die Doktrin der Evidenzbasierung in vielerlei Hinsicht als problematisch, nicht zuletzt gerade deswegen, weil sie das Konzept der Standardisierung vor das Prinzip der Individualisierung stellt (und so die Idee der Inklusion unterläuft), aber auch, weil sie die Vielfalt der möglichen Pädagogiken auf ein Minimum reduziert: empfohlen werden nur solche Ansätze, deren Wirksamkeit nach den Kriterien der evidenzbasierten Messstandards empirisch belegbar sind – und dieses sind dem Wesen nach eben vor allem behaviorale Interventionskonzepte, da diese ja genau nach der technisch-kausalen Logik der Verhaltenswissenschaft entwickelt worden sind. Es droht somit eine *förderprogrammatische Monokultur*.

Zugleich wohnt dem Evidenzparadigma aufgrund der immanenten Hierarchisierung der Forschungsmethoden die Gefahr einer *forschungsmethodologischen Monokultivierung* inne. Die Politik der Evidenzbasierung gründet sich – und hier liegt ein erster Skandal – in der Übergriffigkeit der Bildungs- und Forschungsadministration, deren Begehrlichkeiten in neuen Steuerungsmodellen verpackt zunehmend zu diktieren versuchen, was „gute“ Forschungsstandards charakterisieren sollte. Steuerungsphantasien mögen schon immer ein gewichtiges Movens in der Politik gewesen sein und insofern ist der zweite und eigentlich noch größere Skandal darin zu sehen, dass sich Teile der Wissenschaft hier prostituieren lassen und sich dem politisch-administrativ erwünschten Ziel der Generierung verwertbaren Steuerungswissens zur technologischen Programmentwicklung – teilweise sogar in vorauseilendem Gehorsam – unterwerfen.

Mit Blick auf die Wissenschaft der Erziehung und Bildung – und die Sonderpädagogik im Besonderen – liegt in der Diffusion von Politik und Wissenschaft ein bedrohliches Entmächtigungspotential, das die vom Mainstream der Evidenzbasierung abweichenden Forschungsansätze und Theoriezugänge wie auch das professionelle Erfahrungswissen der pädagogischen Praxis und nicht zuletzt die subjektiven Sichtweisen der Klientinnen und Klienten aus der Produktion wissenschaftlichen Wissens zu exkludieren droht.

3 Gegenpositionen: Theorietraditionen und Forschungsperspektiven der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist geprägt durch eine Vielzahl unterschiedlicher theoretischer Perspektiven und Forschungszugänge (Überblick: Goetze & Neukäter, 1989; Cole, Daniels & Visser, 2012). Dem lernpsychologisch-verhaltenswissenschaftlichen Ansatz, der dem sonderpädagogischen Evidenzparadigma zugrunde liegt, werden drei alternative Theorierrichtungen und Forschungstraditionen des Fachs entgegengestellt.

3.1 Verstehende Ansätze

Konstitutiv für das Fach ist der verstehende Zugang, der darauf zielt, die latenten subjektiven Bedeutungsstrukturen zu rekonstruieren, die menschliches Verhalten als sinnvollen Handlungsbezug in einer sozialen Welt beschreibbar werden lassen. Die Gründe und Motive von Verhaltensweisen sind demnach nicht ohne Berücksichtigung der Innenperspektive erkennbar. Dabei werden Sinn und Bedeutung durch qualitativ-hermeneutische Verfahren erschlossen.

Gerade im deutschsprachigen Raum entwickelte sich die traditionsreiche Linie einer psychoanalytischen Pädagogik, die in ihren Anfängen geprägt wurde durch das frühe Wirken von *August Aichhorn*, *Siegfried Bernfeld*, *Bruno Bettelheim*, *Erik Homburger Erikson*, *Fritz Redl* und *Hans Zulliger* und die eine Fortschreibung findet durch Fachvertreterinnen und -vertreter in den Nachfolgenerationen – um nur einige zu nennen: *Günther Bittner*, *Wilfried Datler*, *Manfred Gerspach*, *Rolf Göppel*, *Reinhard Fatke*, *Evelyn Heinemann*, *Aloys Leber*, *Burkhard Müller*, *Helmut Reiser*, *Magdalena Stemmer-Lück* und *Hans-Georg Trescher*.

Das gemeinsame Anliegen der verschiedenen psychodynamischen Richtungen in der Pädagogik liegt in dem Versuch, einen verstehenden Zugang zur emotionalen Innenwelt zu finden, um den Einfluss unbewusster Dynamiken auf den Erziehungsprozess zu reflektieren. Die Selbst- und Fremdwahrnehmung von Gefühlen und Emotionen steht dabei im Mittelpunkt. Die Theoriebildung nimmt ihren Ausgangspunkt in der Reflexion der Erziehungspraxis und ihrer Irritationen. Dabei wird das (anfängliche) Nichtverstehen als ein möglicher Ausgangspunkt postuliert, der sich bei dem Versuch einstellt, den subjektiven Sinn von emotionalen Verstörungen und sozial auffälligen Verhaltensweisen zu ergründen. Der Einzelfallforschung kommt in den psychodynamischen Ansätzen ein großer Stellenwert zu, deren pädagogischer Ertrag sich in Fallstudien erweist (Freyberg & Wolff, 2005; 2006: Salmon & Dover, 2011). Im verstehenden Zugang liegt eine gemeinsame Schnittmenge psychodynamisch-orientierter Konzepte mit anderen qualitativen Forschungsansätzen, die durch ethnographische, biographisch-narrative und rekonstruktive Methoden unter anderem darauf zielen, den Betroffenen eine Stimme zu geben und zugleich Zugänge zu einem „Fremdverstehen“ zu ermöglichen (Eberwein, 1987; Budde, Dlugosch & Sturm, 2017).

Die Zielsetzung, den gesellschaftlich marginalisierten Randgruppen ein Gehör zu verschaffen, hat im Forschungsfeld der Pädagogik bei Verhaltensstörungen eine ausgeprägte Tradition, die international unter dem Stichwort „Voice“ firmiert (Lloyd-Smith & Davies, 1995; Wise, 2000; Cefai & Cooper, 2010; Sellmann, 2009; Tellis-James & Fox, 2016). Durch diese Forschungsarbeiten wird es möglich, eine Innensicht auf schulische Inklusion und Exklusion aufzuspannen, indem das subjektive Erleben von Inklusions- und Exklusionserfahrungen rekonstruiert wird (internationale Studien etwa von O'Connor, Hodkinson, Burton & Torsensson, 2011; Flynn, 2014; Leeuw, Boer & Minnaert, 2018; Studien aus Deutschland z.B. von Marx, 1992; Bernhardt, 2010; Holaschke, 2015; Herz & Haertel, 2016).

3.2 Emanzipatorische Ansätze

Das Forschungsprogramm im Rahmen des partizipatorischen Paradigmas geht noch weit über die Zielsetzung von Voice im Forschungsprozess hinaus. In der Traditionslinie der Aktions-, Handlungs- und Praxisforschung (Moser, 1995; Unger, 2014) führen Ansätze von partizipativer und inklusiver Forschung (Walmsley & Johnson, 2003; Buchner, Koenig & Schuppener, 2016) den Gedanken der Beteiligung und Mitbestimmung radikal weiter: in bewusster Abgrenzung zu den traditionellen Forschungsansätzen, die eine „Außensicht von Behinderung“ einnehmen, indem sie durch die „Nicht-Annäherung des Forschers an den Untersuchungsgegenstand“ letzteren zu einem Objekt machen (Schönwiese, 1998, S. 1), zielen partizipative Ansätze auf eine Überwindung der Subjekt-Objekt-Trennung.

In der durch Partizipation angestrebten Mit- und Selbstbestimmung liegt zugleich eine große Gemeinsamkeit zu den Zielsetzungen Kritischer Theorie: beide Forschungsrichtungen streben nach Idealen wie Demokratisierung, Emanzipation, Autonomisierung und Mündigkeit. In einem integrativen Modell betrachten Goeke und Kubanski (2012) die Nuancierungen zwischen emanzipatorischer, partizipatorischer, inklusiver und transdisziplinärer Forschung, deren gemeinsames Ziel es ist, den „Ausschluss behinderter Menschen aus dem akademischen Raum“ (Goeke & Kubanski, 2012, S. 1) zu überwinden, in dem diese als entscheidungsmächtige Partnerinnen und Partner an Forschungsprozessen beteiligt sind. Die unterschiedlichen Formen der Betroffenenbeteiligung und -einbindung werden von Unger (2014) in einem Stufenmodell der Partizipation abgebildet. Selbstorganisierte Betroffenenforschung indes geht noch einen Schritt weiter, da an die Stelle einer Beteiligung die Eigenverantwortung für autonome Forschungsprozesse tritt. Prominente Beispiele einer solchen „Selbstbetroffenheitsforschung“ sind die feministische Forschung durch weibliche Forscherinnen und die durch die Disability Studies gegründete Tradition der Forschung zum Phänomen Behinderung durch „behinderte“ Forscherinnen und Forscher. Inclusive Research kann insofern als eine Zuspitzung des emanzipatorisch-partizipatorischen Forschungsprogramms in der Adaption auf das sonderpädagogische Forschungsfeld verstanden werden.

Es ist offenkundig, dass hiermit auch die etablierten Forschungstraditionen der Sonderpädagogik hinterfragt werden. Weniger klar sind bislang allerdings die Implikationen, die sich aus diesem Forschungsparadigma insbesondere auch für die Theoriebildung einstellen. Auch wenn in partizipatorischen Forschungsberichten mitunter praktische Umsetzungen als Antwort auf diese Herausforderungen geschildert werden (Wöhler, Arztmann, Wintersteller, Harrasser & Schneider, 2017), so kann mit Unger (2014, S. 96) dennoch konstatiert werden, dass die „Entwicklung von Theorie in den meisten Ansätzen der partizipativen Forschung [...] nicht das oberste Anliegen [ist], und sie kommt in der Umsetzung häufig zu kurz.“

3.3 Kritische Theorie und Diskursforschung

Eine dritte wichtige Theorie- und Forschungstradition des Fachs liegt in der Ideologiekritik und kritischen Analyse. Gerade im Feld der Pädagogik manifestieren sich gesellschaftliche Normalisierungspraktiken und Disziplinierungstechniken und das macht die Erziehung und Bildung besonders ideologiefällig. Bereits die gesellschaftliche Konstruktion von Kindheit und von Erziehung und Bildung unterliegt einem zeithistorischen Wandel – und das gleiche gilt für die gesellschaftliche Konstruktion von Normalität und Anormalität, die gerade für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen grundlegend ist (Stechow, 2004; Göppel, 2010; Volkens, 2010).

Auch die für die Sonderpädagogik konstitutive enge Verwobenheit zwischen Disziplin, Institution und Profession steht unter Ideologieverdacht. Beispielhaft ist auf Versuche der Entwicklung behinderungsspezifischer „Sonderschuldidaktiken“ zu verweisen (Kluge, 1976). – Die kritische Analyse des Sonderschulsystems (Jantzen, 1972; 1974; Aab, Pfeifer, Reiser & Rockemer, 1974) und der Sonderpädagogik als fachwissenschaftliches Diskursfeld (Pfahl, 2011; Willmann, 2012) führt zu der Einsicht, dass auch und gerade die sonderpädagogischen Praktiken als Formen sozialer Kontrolle bewertet werden können (Ford, Mongon & Whelan, 1982; Tomlinson, 1988).

Der ausgesprochene Hang zu einer „Kontrollpädagogik“ (Hügli, 1999) spiegelt sich überdeutlich in der ausgeprägten Interventionsmentalität, die sich unter der Deutungshoheit eines behavioralen Forschungsregimes gerade in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zu verbreiten droht und die den Erfolg pädagogischer Maßnahmen in erster Linie über den Grad der Verhaltensanpassung zu definieren sucht.

4 Plädoyer für eine Methodenvielfalt in Forschung und Praxis

Unter dem Label sogenannter „Evidenzbasierung“ beansprucht ein Teil der wissenschaftlichen Gemeinschaft derzeit die Deutungshoheit für gute wissenschaftliche Forschungspraxis. Im Schlepptau einer empirisch-quantitativen Interventions-, Effektivitäts-, Evaluations- und Wirksamkeitsforschung wird ein Wissenschaftsideal (re)inthronisiert, das sich einem positivistisch-technologischen Weltbild unterwirft, so als hätte es eine Methodendebatte im Kontext des Werturteilsstreits in den Sozialwissenschaften niemals gegeben. Aus erkenntnisphilosophischer Perspektive ist der damit proklamierte Alleingültigkeitsanspruch – und die damit einhergehende Abwertung anderer Forschungsmethoden – nichts Anderes als pure Ideologie. Die axiomatische Setzung des Szientismus grenzt an eine wissenschaftstheoretische Diskursverweigerung. Die Tendenz zu einer Entmächtigung kritischer wissenschaftlicher Positionen und vom Mainstream abweichender Forschungstraditionen verstärkt den Eindruck einer totalen Ohnmacht in der Praxis.

Dabei hat die Pädagogik bei Verhaltensstörungen in Forschung und Theorie weit mehr zu bieten als eine bloße Reduktion der Erziehung und Bildung auf Wirksamkeitsfragen im Dienste einer kruden und tumben Dressur- und Kontrollpädagogik. Die Perspektive einer kritisch-reflexiven Sonderpädagogik kann sich jedenfalls nicht identifizieren mit einem erziehungstechnologischen Modell, bei dem Verhaltensanpassung und Responsivität als die zentralen Erfolgskriterien gelten und das sich einer bildungstheoretischen und gesellschaftskritischen Diskussion kategorisch verschließt.

Literatur

- Aab, J., Pfeifer, T., Reiser, H. & Rockemer, H. G. (1974). *Sonderschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit. Für eine Revision der Sonderpädagogik*. München: Juventa.
- Ahrbeck, B., Ellinger, S., Hechler, O., Koch, K. & Schad, G. (2016). *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bellmann, J. (2006). Bildungsforschung und Bildungspolitik im Zeitalter „Neuer Steuerung“. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52 (4), 487–504.
- Bernhardt, R. (2010). *Lebenslagen ehemaliger Förderschüler: biografische Rekonstruktionen nachschulischer Lebensläufe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Blumenthal, Y., Casale, G., Hartke, B., Hennemann, T., Hillenbrand, C. & Vierbuchen, M.-C. (2020). *Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotionalen sozialen Entwicklungsstörungen. Förderung in inklusiven Schulklassen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- BMBF (2007). *Elemente des Rahmenprogramms des BMBF zur strukturellen Förderung der empirischen Bildungsforschung in Deutschland. Kurzfassung*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- BMBF (2018). *Rahmenprogramm empirische Bildungsforschung*. (Stand Januar 2018). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Buchner, T., Koenig, O. & Schuppener, S. (Hrsg.) (2016). *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Budde, J., Dlugosch, A. & Sturm, T. (Hrsg.) (2017). *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge*. Opladen; Berlin; Toronto: Budrich.
- CEC (2014). *Council for Exceptional Children Standards for Evidence-Based Practices in Special Education*. Arlington: Council for Exceptional Children.
- Cefai, C. & Cooper, P. (2010). Students without voices: the unheard accounts of secondary school students with social, emotional and behaviour difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 25 (2), 183–198.
- Coe, R. (1999). *Manifesto for Evidence-Based Education*. Durham: Centre for Evaluation and Monitoring.
- Cole, T., Daniels, H. & Visser, J. (Hrsg.) (2012). *The Routledge International Companion to Emotional and Behavioural Difficulties*. London: Taylor & Francis.
- Cook, B. G., Buysse, V., Klingner, J., Landrum, T. J., McWilliam, R. A., Tankersley, M. & Test, D. W. (2014). CEC's standards for classifying the evidence base of practices in special education. *Remedial and Special Education*, 36 (4), 220–234.
- DFG (2002). Stellungnahme zur strukturellen Stärkung der empirischen Bildungsforschung. Ausschreibung von Forschungsgruppen in der Empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (5), 786–798.
- DFG-Beirat Förderinitiative „Empirische Bildungsforschung“ (2005). Empfehlungen zur Stärkung und Förderung der Empirischen Bildungsforschung. In DFG (Hrsg.), *Impulse für die Bildungsforschung: Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs. Standpunkte* (S. 145–157). Berlin: Akademie Verlag.
- Eberwein, H. (Hrsg.) (1987). *Fremdverstehen sozialer Randgruppen. Ethnographische Feldforschung in der Sonder- und Sozialpädagogik*. Berlin: Marhold.
- Flynn, P. (2014). Empowerment and transformation for young people with social, emotional and behavioural difficulties engaged with student voice research. *New Zealand Journal of Educational Studies* 49 (2), 162–175.
- Ford, J., Mongon, D. & Whelan, M. (1982). *Special Education and Social Control. Invisible Desasters*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Freyberg, T. von & Wolff, A. (Hrsg.) (2005/2006). *Störer und Gestörte. Konfliktgeschichten. 2 Bände*. Frankfurt a. M.: Brandes und Apsel.
- Goek, S. & Kubanski, D. (2012). Menschen mit Behinderungen als GrenzgängerInnen im akademischen Raum – Chancen partizipatorischer Forschung. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 13 (1), Art. 6, doi: 10.17169/fqs-13.1.1782.
- Göppel, R. (2010). Von der „sittlichen Verwilderung“ zur „Verhaltensstörung“ – Zur Begriffs- und Ideengeschichte der pädagogischen Reflexion über „schwierige Kinder“. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 11–20). Stuttgart: Kohlhammer.
- Goetze, H. & Neukäter, H. (1989). *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Handbuch der Sonderpädagogik, Band 6*. Berlin: Marhold/Spiess.
- Gulchak, D. J. & Lopes, J. A. (2007). Interventions for students with behavioral disorders: An international literature review. *Behavioral Disorders*, 32 (4), pp. 267–281.
- Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann, K. (2015). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herz, B. & Haertel, N. (2016). The pupils voice in different educational settings. *Journal of Research in Special Educational Needs* 16 (1), 1040–1045.

- Hillenbrand, C. (2015). Evidenzbasierte Praxis im Förderschwerpunkt emotionalsoziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 170-215). Stuttgart: Kohlhammer.
- Holaschke, I. (2015). *30 Jahre danach – Biographien ehemaliger Schülerinnen und Schüler der „Lernbehindertenschule“*. Münster; New York: Waxmann.
- Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (8), 312–322.
- Hügli, A. (1999). *Philosophie und Pädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Jantzen, W. (1972). *Zur Sozialpsychologie des Sonderschülers*. Berlin: Marhold.
- Jantzen, W. (1974). *Sozialisation und Behinderung. Studien zu sozialwissenschaftlichen Grundfragen der Behindertenpädagogik*. Gießen: Focus-Verlag.
- Kluge, K.-J. (Hrsg.) (1976). *Einführung in die Sonderschuldidaktik*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Koch, K. (2016). Ankunft im Alltag – Evidenzbasierte Pädagogik in der Sonderpädagogik. In B. Ahrbeck, S. Ellinger, O. Hechler, K. Koch & G. Schad (Hrsg.), *Evidenzbasierte Pädagogik. Sonderpädagogische Einwände* (S. 9–41). Stuttgart: Kohlhammer.
- Koch, S., Krüger, H.-H. & Reiss, K. (2012). Forschungsförderung in der Erziehungswissenschaft durch die DFG. Bilanz nach acht Jahren Arbeit des Fachkollegiums. *Erziehungswissenschaft*, 23 (45), 31–39.
- Laubenstein, D. & Scheer, D. (Hrsg.) (2017). *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leeuw, R. de, Boer, A. de & Minnaert, A. (2018). Student voices on social exclusion in general primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33 (2), 166–186.
- Lloyd-Smith, M. & Davies, J. D. (Hrsg.) (1995). *On the Margins. The Educational Experience of ‚Problem‘ Pupils*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Mahlau, K., Voß, S. & Hartke, B. (Hrsg.) (2016). *Grundlagen und Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. Fortbildungseinheiten, -methoden und -materialien*. Hamburg: Kovač.
- Marx, R. (1992). *Integrieren oder aussondern? Die Sonderschule in der Sicht von Schülern und Eltern*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mitchell, D. (2014). *What Really Works in Special and Inclusive Education: Using Evidence-Based Teaching Strategies* (2. Aufl.). Abingdon: Routledge.
- Moser, H. (1995). *Grundlagen der Praxisforschung*. Freiburg i. Br.: Lambertus.
- O’Connor, M., Hodkinson, A., Burton, D. & Torstensson, G. (2011). Pupil voice: listening to and hearing the educational experiences of young people with behavioural, emotional and social difficulties (BESD). *Emotional and Behavioural Difficulties*, 16 (3), 289–302.
- Odom, S. L., Brantlinger, E., Gersten, R., Horner, R. H., Thompson, B. & Harris, K. R. (2005). Research in special education: scientific methods and evidence-based practices. *Exceptional Children*, 71 (2), 137–148.
- Pfahl, L. (2011). *Techniken der Behinderung. Der deutsche Lernbehinderungsdiskurs, die Sonderschule und ihre Auswirkungen auf Bildungsbiografien*. Bielefeld: transcript.
- Rutherford, R. B., Quinn, M. M. & Mathur, S. R. (2007). *Handbook of Research in Emotional and Behavioral Disorders*. New York: Guilford.
- Salmon, G. & Dover, J. (2011). *Pädagogische Psychotherapie bei emotional-sozialen Lernstörungen*. Gießen: Psycho-sozial.
- Schad, G. (2008). Vom Verschwinden der Pädagogik im Wissenschaftsbetrieb der Verhaltensgestörtenpädagogik. In: H. Reiser, A. Dlugosch & M. Willmann (Hrsg.), *Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. Hilfen an den Grenzen der Erziehung* (S. 29–41). Hamburg: Kovač.
- Schönwiese, V. (1998). *Einschätzungen zur Forschung als Entwicklungsförderung im Bereich der Lebensverhältnisse behinderter Menschen*. Abgerufen von <http://bidok.uibk.ac.at/index.html>.
- Sellmann, E. (2009). Lessons learned: student voice at a school for pupils experiencing social, emotional and behavioural difficulties. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 14 (1), 33–48.
- Stechow, E. von (2004). *Erziehung zur Normalität: eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit*. Wiesbaden: VS Sozialwissenschaften.
- Taylor, C. (1975). *Erklärung und Interpretation in den Wissenschaften vom Menschen. Aufsätze*. Frankfurt a.M. Suhrkamp.
- Tellis-James, C. & Fox, M. (2016). Positive narratives: the stories young people with Social, Emotional and Behavioural Difficulties (SEBD) tell about their futures. *Educational Psychology in Practice*, 32 (4), 327–342.
- Tomlinson, S. (1988). Why Johnny can’t read: Critical Theory and special education. *European Journal of Special Needs Education*, 3 (1), 45–58.
- Unger, H. von (2014). *Partizipative Forschung. Einführung in die Forschungspraxis*. Wiesbaden: Springer VS.

- Volkers, A. (2010). Der gesellschaftliche Umgang mit Verhaltensstörungen aus machttheoretischer Perspektiven. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 303–311). Stuttgart: Kohlhammer.
- Walker, H. M. & Gresham, F. M. (Eds.) (2014). *Handbook of Evidence-Based Practices for Emotional and Behavioral Disorders. Applications in Schools*. New York: Guilford.
- Walmsley, J. & Johnson, K. (2003). *Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, Present and Futures*. London; New York: Kingsley.
- Willmann, M. (2012). *De-Psychologisierung der Sonderpädagogik. Kritik und Perspektiven einer Pädagogik für „schwierige“ Kinder*. München: Reinhardt.
- Willmann, M. (2018). Vermessung des Verhaltens, Normierung zur Inklusion? RTI als evidenzbasierte Pädagogik – eine Kritik. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 11 (1), 101–114.
- Wise, S. (2000). *Listen to Me: The Voices of Pupils with Emotional and Behavioural Difficulties*. Bristol: Lucky Duck Publishing.
- Wissenschaftsrat (2001). *Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung*. Drs. 5065/01 vom 16.11.01/mo. Berlin: Wissenschaftsrat.
- Wöhler, V., Arzmann, D., Wintersteller, T., Harrasser, D. & Schneider, K. (2017). *Partizipative Aktionsforschung mit Kindern und Jugendlichen. Von Schulsprachen, Liebesorten und anderen Forschungsdingen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Yell, M. L., Shriver, J. G., Meadows, N. & Drasgow, E. (2008). *Evidence Based Practices for Educating Students with Emotion and Behavioral Disorders*. Upper Saddle River: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

VI Praxis und Theorie

**„Familienklassen“ – ein Präventionsprojekt
zur Vermeidung von Schulversagen!**

Kerstin Gerlach-Haus, Stephanie Sting und Baldur Drolsbach

Abstract

Im Lahn-Dill-Kreis (LDK) in Mittelhessen hat sich seit 2010 das Präventionskonzept „Familienklasse“ etabliert. Dank einer außerordentlich guten Kooperation zwischen Grundschulen, dem Schulträger, einem Jugendhilfeträger, der öffentlichen Jugendhilfe und den regionalen Beratungs- und Förderzentren konnte das Konzept auf inzwischen 13 Standorte ausgebaut werden. Eine Familienklasse ist für fast alle Grundschul Kinder im LDK erreichbar.

Keywords

Familienklassen, Prävention, systemischer Ansatz

1 Einleitung

In Familienklassen lernen Kinder und Eltern gemeinsam, besser mit Herausforderungen des Schulalltags umzugehen. Der Grundgedanke ist, dass Schule komplexe Erziehungs- und Unterrichtsaufgaben nur in Zusammenarbeit mit den Eltern der Kinder bewältigen kann.

Basierend auf dem systemisch ausgerichteten Ansatz des „Marlborough Model of Multi Family Therapy“ von Eia Asen, ist die zentrale Idee der Familienklasse, Familien regelmäßig in die Schule einzuladen. Die Grundlagen des pädagogisch-therapeutischen Arbeitens sind die Prinzipien der Multifamilientherapie. Diese zeichnen sich in ihrer Wirkung besonders dadurch aus, dass sich Familien durch die Arbeit in der Gruppe nicht isoliert mit ihren Problemen erleben. Mit Hilfe unterschiedlicher Methoden schafft das Familienklassenteam einen Kontext, in dem gegenseitige Beratung, Unterstützung, angemessene Kritik, Sensibilisierung für positive sowie negative Verhaltensansätze, Erkennen von Veränderungsmöglichkeiten und das Erlernen von alternativen Verhaltensweisen möglich wird. Die spezifische Wirkung von gruppentherapeutischen Prozessen wird in diesem Setting genutzt (Asen & Scholz, 2009).

Durch die Teilnahme an der Familienklasse werden die Eltern aktiv in die schulische Entwicklung ihrer Kinder einbezogen und gestalten diese mit. Das Team der Familienklasse besteht im LDK aus einer Multifamilientrainerin bzw. einem Multifamilientrainer und einer Förderschullehrkraft. Gezielte Kooperations- und Kommunikationsprozesse sollen sich entwickeln und Veränderungs- und Verbesserungspotentiale sichtbar machen. Schülerinnen und Schüler mit Auffälligkeiten und Schwierigkeiten im emotional-sozialen Bereich, bei denen die schulische Teilhabe gefährdet ist, können so wieder in den Schulalltag integriert werden.

2 Das Konzept der Familienklasse

Durch die Teilnahme der Eltern an der Familienklasse werden sie mit dem schwierigen Verhalten ihres Kindes im schulischen Kontext konfrontiert und anschließend darin unterstützt, Verantwortung für die Probleme ihres Kindes zu übernehmen und mithilfe der Gruppe Lösungsansätze zu erarbeiten. Die Eltern machen selbstwirksame Erfahrung und erkennen, dass sie in der Lage sind, ihre Kinder zu unterstützen. Dafür verbringen die Eltern bzw. Elternteile einen Vormittag in der Woche mit ihren Kindern in der Schule bzw. in der Familienklasse. Ziele, an denen in der Familienklasse gearbeitet wird, beziehen sich u.a. auf die Lernorganisation, die Hausaufgabenbewältigung sowie das Sozialverhalten. Für jedes Kind werden individuelle Verhaltens- und Lernziele erarbeitet. Ein weiterer Fokus des Familienklassenteams liegt auf der Beziehung und dem „Miteinander“ zwischen Eltern und Kind.

Die Familienklasse an Grundschulen ermöglicht es, frühzeitig auf bestehende Schwierigkeiten der Kinder zu reagieren. Durch die aktive Teilnahme der Eltern erleben Kinder und Eltern ihre Wirksamkeit. Auf der kognitiven wie auch sozialen Ebene können sich für die Kinder Lernprozesse anbahnen. Da Eltern verantwortlich für ihr Kind sind, erleben sie sich zunehmend selbst als direkt und erfolgreich unterstützend. Auf der Eltern-Lehrer-Ebene können sich neue gelingende Formen des Zusammenarbeitens entwickeln, wodurch die häufigen gegenseitigen Schuldzuweisungen abgebaut werden.

Die Familienklasse findet einmal wöchentlich in den Räumen der Grundschulen statt. Es nehmen Schülerinnen und Schüler mit ihren Eltern aus Vorklassen bis zu vierten Klassen teil. Die Verweildauer der Familien in dem Projekt beträgt zwischen drei und neun Monaten. Es

nehmen fünf bis neun Familien aus einer Grundschule bzw. einem Verbund an dem „MFT-Schulvormittag“ teil.

Je nach Einzugsgebiet der Schule nehmen sehr unterschiedliche Familien an der Familienklasse teil. Für die mitwirkenden Familien ist es wertvoll, ein Gegenüber zu haben (ähnliche gesellschaftliche Position), um miteinander in Austausch zu kommen. Für die Planung eines solchen Angebotes ist es von Bedeutung, klar zu formulieren, für wen die Hilfe zugänglich sein soll. Unsere Erfahrung zeigt allerdings, dass es für das Sammeln von Problemlösungsmöglichkeiten sinnvoller ist, heterogene Gruppen zu bilden (dazu mehr unter „Wie kommen die Familien in eine Familienklasse?“), da hier unterschiedlichere Lösungen formuliert werden. Homogene Gruppen mit ähnlichen Problemlagen testen ähnliche Lösungsoptionen und haben somit ein kleineres Gesamtrepertoire für die Gruppe.

3 Ablauf des Familienklassentages (5 Schulstunden)

Die Dramaturgie in Familienklassentages wird in der folgenden Übersicht deutlich. Dieser ritualisierte Ablauf trägt maßgeblich zum Erfolg des Konzeptes bei, gibt er doch Sicherheit für die Teilnehmenden. Die Partizipation von Eltern und Kindern hat dabei einen hohen Stellenwert.

1. Stunde:

Der Tag in der Familienklasse beginnt mit einer „Wie geht’s?“-Eingangsrunde, die von den MFT –Trainern und Trainerinnen gerne methodisch gefüllt wird, indem z.B. ein Schild mit dem Begriff „Danke“ genutzt und ein Kind gefragt wird „Wann hast du das letzte Mal „Danke“ zu Mama/Papa gesagt? Wofür könntest du dich bei Mama/Papa bedanken, was hat er/sie in der letzten Woche für dich gemacht?“ Anschließend wird sich an die Elternteile gewandt: „Wofür haben Sie sich bei Ihrem Sohn/Ihrer Tochter das letzte Mal bedankt?“ Den Eltern und Kindern fallen besondere positive oder negative Ereignisse ein, die sie in diesem Zusammenhang nennen können und mit denen sie dem Multifamilientrainer und der Gruppe Einblick in familiäre Situationen geben.

Im Anschluss lesen die Kinder die Rückmeldungen (i.S. von Noten) der Lehrkräfte ihrer Heimatklasse für den besten Tag der vergangenen Woche aus der Laufmappe (Erklärung siehe unten) vor. Es gibt Applaus von der Gruppe bei positiven Noten (1 bis 3), bei negativen sucht die Gruppe nach dem Grund und sammelt Lösungsmöglichkeiten.

Die Eltern wählen sich aus vorgefertigten Elternzielen (z.B. „Ich lobe mein Kind heute mindestens drei Mal!“) ein Ziel aus oder formulieren sich ein eigenes Ziel für diesen MFT-Tag.

2. Stunde:

In dieser Stunde arbeiten die Familien an Tagesplänen, die von den Lehrkräften der Herkunftsklasse vorbereitet werden. Bei dieser Arbeit unterstützen die Eltern ihre Kinder. Die Kinder genießen die alleinige Zuwendung ihrer Eltern. Innerhalb der Gruppensituation zeigen sich die Probleme zeitnah. Die Förderschullehrkraft unterstützt Eltern und Kinder bei den schulischen Belangen, gibt Lerntipps und zeigt den Eltern, wie sie bei Lernschwierigkeiten mit ihren Kindern arbeiten können. Der Multifamilientrainer oder die Multifamilientrainerin nutzt in dieser Phase die Adler- und Specht-Technik, d.h. er bzw. sie beobachtet wie ein Adler und greift ein („hackt wie ein Specht“), oder merkt sich Dinge und Themen, die mit der Gruppe bearbeitet werden können.

3. Stunde:

Die Kinder arbeiten weiter an ihren Aufgaben. Wenn die Förderschullehrkraft eine gemeinsame Unterrichtsphase einsetzt, kann der Multifamilientrainer bzw. die -trainerin mit den Eltern gesondert arbeiten, beispielsweise werden Beobachtungsaufgaben gestellt. Ein möglicher Auftrag könnte sein, dass Eltern ihre Kinder unter einer bestimmten Fragestellung beobachten und das erwünschte Verhalten mithilfe eines Einhand-Zählers zählen. Mögliche Fragestellungen könnten z.B. lauten: „Klicken Sie jedes Mal, wenn Sie denken, dass Ihr Kind gut mitarbeitet.“ Langfristige und regelmäßige Anwendung und Dokumentation können Veränderungen und Entwicklungen sichtbar machen. Die Beobachtung der Kinder durch ihre Eltern im Außenkreis stärkt das Bewusstsein der Eltern für schulische Belange und das gegenseitige Verständnis.

4. Stunde:

In dieser Stunde werden gezielte und vielfältige Methoden der systemischen Arbeit und der MFT eingesetzt und mit der gesamten Gruppe an Themen gearbeitet. Themen sind hier z.B. der erste Schultag, Freunde finden, Streit unter Geschwistern oder der Umgang mit Wut. Jede Möglichkeit wird genutzt, den Austausch zu intensivieren und Eltern mit ihren Ressourcen für eine gelingende schulische Arbeit zu stärken. Emotionen, Vertrauen und Bindung sind elementare Schlüssel zur Gestaltung einer positiven Zukunft.

5. Stunde:

Während der Schulwoche bewerten die unterrichtenden Lehrer und Lehrerinnen die Ziele der Kinder, die in der Laufmappe gesammelt werden. Am Familienklastag nehmen die Eltern die Benotung dieser gleichen Ziele bezüglich des Unterrichts im Familienklassenzimmer vor. Im Stuhlkreis erfolgt dann die Auswertung vor der Gruppe. Positive Noten werden mit Applaus verstärkt. Bei negativen Noten wird mit der Gruppe nach Lösungen gesucht. Die Elternziele werden auf dieselbe Art und Weise ausgewertet.

4 Welche Familien besuchen die Familienklasse?

Die Familien werden von den Klassen- und Förderschullehrerinnen und -lehrern auf die Möglichkeit der Teilnahme an der Familienklasse angesprochen, wenn die emotional-soziale und schulische Entwicklung der Kinder durch Auffälligkeiten gefährdet ist. Voraussetzung für die Teilnahme an der Familienklasse ist der Veränderungswunsch der Eltern und deren regelmäßige Teilnahme.

Diese Kinder fallen in der Regel durch Konflikte in den Pausen, mangelnde Konzentrationsfähigkeit, ängstliches Verhalten, Leistungsabfall oder regelmäßiges grenzüberschreitendes Verhalten auf. Meist zeigt sich schnell, dass die spezifischen Auffälligkeiten des Kindes nur ein Symptom für eine umfassende Problematik ist. Um das sichtbar zu machen und Lösungen für das Problem zu finden, bietet sich die Multifamilientherapie als Zugang an.

Das Angebot wird in unserer Region nicht nur von sozial benachteiligten Familien genutzt, sondern von Familien aller Bildungsschichten. Berufstätige Elternteile nehmen teilweise Urlaub, um an der Familienklasse teilnehmen zu können oder finden andere kreative Lösungen. Die Themen, die in der Familienklasse auftauchen, sind sehr vielschichtig. Bei sexuellem Missbrauch, Kindeswohlgefährdung und akutem Drogenmissbrauch stoßen Familienklassen

an ihre Grenzen. Familien mit derartigen Problemfeldern werden an geeignete Hilfeformen verwiesen oder Schutzkonzepte der Jugendhilfe finden ihre Anwendung.

5 Wie kommen die Familien in eine Familienklasse?

Die Aufnahme von Familien zu Beginn einer Familienklasse ist ein sensibler Prozess. Es ist wichtig, dass alle Beteiligten den Aufzunehmenden das Gefühl geben, nicht stigmatisiert zu werden. Ganz im Gegenteil sollte die Familie von Beginn an das Gefühl haben, an einem besonders wertvollen neuen Projekt beteiligt zu werden, darum ist es auch wichtig, eine gute Mischung der „Problemlagen“ bei der Zusammensetzung herzustellen.

Klassenlehrkräfte benennen Kinder, für die eine Teilnahme hilfreich sein könnte. In einem sensiblen Beratungsprozess wird dann die Startgruppe gebildet. In laufenden Familienklassen werden in einem offenen Gruppenkonzept neue Familien aufgenommen, wenn Familien nach dem Erreichen ihrer Ziele ausscheiden. Dadurch entsteht eine kontinuierliche Gruppendynamik aus „neuen“ Familien und Experten.

Eine weitere sinnvolle Option für die Aufnahme nach Beginn der Familienklasse sind Hospitationen von Interessierten. Durch das Kennenlernen der Akteure und das vertrauensvolle und konstruktive „Miteinander-Arbeiten“ können viele Familien ermutigt werden, sich ihren Fragen zu stellen.

Der wohl größte Stolperstein ist die Stigmatisierung von Familienklasse im Schulsystem („Da kommen nur die Schlimmen hin!“). Nach unserer Erfahrung ist hier ein sorgsamer Implementierungsprozess notwendig, eine transparente Aufklärung über die Prozesse, Ziele und bisher zu verzeichnenden Erfolge der Familienklasse.

6 Die Rolle der Heimatklasse

Für eine erfolgreiche Teilnahme der Familien an der Familienklasse ist die Haltung der Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer von großer Bedeutung. Sie müssen das Projekt verstehen und unterstützen. Deshalb ist es sinnvoll, sie zu Hospitationen einzuladen und sie über die Prinzipien der Arbeit regelmäßig zu informieren.

Für die Lehrkräfte sind der ressourcenorientierte Ansatz und der Kontakt des MFT-Trainers bzw. der -Trainerin mit den Familien auf Augenhöhe oftmals neu. Mittelfristig sind vielfältige schulverändernde Wirkungen bemerkbar. Durch die Kooperation mit den Eltern auf Augenhöhe, verändert sich auch die Einstellung vieler Lehrkräfte. Die positiven Erfahrungen in der Familienklasse verändern die Haltung der Lehrerinnen und Lehrer.

7 Die Rolle der Förderschullehrkraft im Setting Familienklasse

Die Förderschullehrkraft des regionalen Beratungs- und Förderzentrums (rBFZ) – Tandem-Partner im Team der Familienklasse – ist durch ihre Rolle als örtlich zuständige Lehrkraft für die inklusive sonderpädagogische und präventive Arbeit intensiv an der Auswahl der Schülerinnen und Schüler für die Familienklasse beteiligt. Sie kennt die meisten Kinder der Schule mit Problemen unterschiedlichster Art und spielt im Beratungsprozess eine wichtige Rolle.

Die Förderschullehrkraft ist die „Nabelschnur“ zum System der allgemeinen Schule. Sie hat eine Mittlerrolle zwischen Eltern und Lehrern, Jugendhilfe und Schule und vielen Akteuren der regionalen Unterstützungssysteme.

Die Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer übermitteln die Tagespläne an die Förderschullehrkraft, die diese dann in der Familienklasse mit den Kindern und den Eltern bearbeitet. In diesem Setting ist das diagnostische Knowhow der Förderschullehrkräfte sehr hilfreich. Es werden nicht nur schulische Bedarfe der Kinder entdeckt und bearbeitet.

In allen Arbeitsphasen ist die Beratungs- und Kommunikationskompetenz der Förderschullehrkräfte gefragt, und selbstverständlich auch die Fähigkeit, sich in die Probleme der Familien hineinzuversetzen und die Familien dabei zu unterstützen, selbst Lösungsmöglichkeiten zu entwickeln.

In den Familienklassen werden durch unterschiedliche Methoden Probleme offensichtlich gemacht. Durch das Miterleben verstehen viele Eltern besser, welche Probleme die eigenen Kinder in der Schule haben und zeigen größere Bereitschaft, mit Kindern und Lehrern an einer Verbesserung zu arbeiten.

Durch die häufige Anwesenheit in der Schule sind die Förderschullehrkräfte die verlässlichen Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner für die Angelegenheiten der Familienklasse. Die Kollegen und Kolleginnen der allgemeinen Schule setzen die Förderschullehrkräfte auch über positive oder negative Verhaltensweisen in Kenntnis, die nicht in der Zielemappe bewertet werden. Diese Rückmeldungen sind sehr wichtig, bei Bedarf können Ziele verändert werden. Förderschullehrkräfte sind häufig in den Klassen der Familienklassenschülerinnen und -schüler eingesetzt und „erinnern“ dadurch diese immer wieder an die Wünsche der Eltern und Verabredungen aus der Familienklasse.

Das Team der Familienklasse entwickelt Methoden und Arbeitsweisen, die auch im alltäglichen Schulleben bzw. Klassenzimmer eingesetzt werden können. In Konferenzen werden diese Methoden und Arbeitsweisen den Kolleginnen und Kollegen der Allgemeinen Schule vorgestellt.

8 Zur Implementierung von Familienklassen in die regionale Schullandschaft

Die Familienklassen im Lahn-Dill-Kreis haben sich nach unserer Einschätzung und vielen Rückmeldungen von Familien als hochwirksames präventives Angebot erwiesen. Neben der fachlichen Kompetenz der Mitarbeitenden und der hohen Kooperationsbereitschaft der beteiligten Personen und Institutionen hat sich die Sorgfalt bei der Planung und Steuerung des Projektes Familienklassen als entscheidende Gelingensbedingung gezeigt.

Schon beim Aufbau der ersten Familienklasse 2010 wurde die Schule für diesen ersten Versuch mit Bedacht ausgewählt. Neben den äußeren Bedingungen war es vor allem die Bereitschaft und Offenheit der dortigen Lehrkräfte und der Schulleitung, die von Beginn an zum Erfolg beigetragen haben.

Detaillierte Information des Kollegiums, genaue Absprachen zum Aufnahmeverfahren und zur Kommunikation zwischen dem Team der Familienklasse und den Klassenlehrkräften sind zentrale Aspekte der Implementierung. Durch die regelmäßige Präsenz des Projektteams in den Konferenzen der Schule entwickeln sich die Familienklassen zum festen Element der Schule.

Dieser Prozess wurde durch eine Steuergruppe gelenkt, an der neben dem Team die Leitungen der Institutionen und Vertreter der Kommune beteiligt waren. Es zeigte sich, dass gerade in der sensiblen Implementierungsphase eine breite Unterstützung von außen sehr hilfreich war. Viele Stolpersteine und Missverständnisse konnten so frühzeitig ausgeräumt werden. Die zunächst vorläufige Finanzierung konnte nach und nach auf verlässliche Füße gestellt werden.

Dieser stabile äußere Rahmen bot für die Mitarbeitenden in der Familienklasse die nötige Sicherheit, um innovativ mit allen entstehenden Fragestellungen umgehen zu können und eröffnete gleichzeitig die Möglichkeit, die Fachöffentlichkeit der Region und später weit darüber hinaus mit strukturierten Konzepten und vielfältigen Formen der Information und Beobachtung einbeziehen zu können. Es entstand dadurch eine schnelle Akzeptanz bei Politik und Jugendhilfe, die bundesweit auf der Suche nach wirksamen Konzepten ist. Fachbesuch aus verschiedenen Regionen Deutschlands und aus Hochschulen fand schon früh den Weg in die Familienklassen, Besuche von Minister und Staatssekretär, Bildungspolitikern und aus der Schulverwaltung verschafften dem Projekt die wichtige Aufmerksamkeit, die Bedingung für eine dauerhafte Etablierung ist.

Seit dem Start 2010 haben sich die Familienklassen kontinuierlich entwickeln können. Standortbezogene Steuergruppen wurden ergänzt durch ein Gremium für die drei Gruppen im Stadtgebiet Wetzlar (seit 2014) und einen Lenkungskreis unter der Federführung des Schulträgers (seit 2017).

Aus zwischenzeitlich acht Einzelprojekten wurde ein Gesamtprojekt mit aktuell 13 Standorten. Stabile Finanzausgaben des Landkreises und der Stadt Wetzlar sowie die Kontinuität des externen Sponsorings sind verlässliche Grundlagen, erfordern aber auch eine transparente Steuerung, regelmäßige Evaluation, ein Berichtswesen und Öffentlichkeitsarbeit.

Die stabile Kooperation des Jugendhilfeträgers mit den regionalen Beratungs- und Förderzentren, die den personellen Anteil der Schule beitragen, bildet sich im Lenkungskreis ab. Die rBFZ stellen die Schnittstelle zwischen allgemeiner Schule, Jugendhilfe und sonderpädagogischer Förderung dar.

Die ersten Verbundlösungen für schulübergreifende Familienklassen sind inzwischen etabliert, Perspektiven für den weiteren Ausbau vorgezeichnet. Überlegungen für den Versuch, das Konzept „Familienklasse“ in die Sekundarstufe auszuweiten, werden ebenso diskutiert wie die Umsetzung einer intensiveren Arbeit mit Familien als temporäre Lerngruppe unter dem Arbeitstitel „Familienschule“.

Zeit, Sorgfalt und Kommunikation mit allen regional und örtlich Beteiligten aus Schule, Jugendhilfe und Politik sind der Schlüssel für eine erfolgreiche und dauerhafte Implementierung des Projektes. Die aktuelle Initiative des Hessischen Kultusministeriums zur Unterstützung kann hier den entscheidenden Impuls setzen.

Literatur

Asen, E. & Scholz, M. (2009). *Praxis der Multifamilientherapie*. Heidelberg: Karl Auer Verlag.

VII Buchbesprechungen

Buchbesprechung:
„Gesprengte Institution“ in der Bredouille.
Die École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne im
Spannungsfeld von Inklusion, Psychiatriekritik,
Psychoanalyse und neoliberalen Veränderungen.
Eine ethnografisch orientierte Dispositivanalyse

Pierre-Carl Damian Link

Geoffroy, Miriam Anne
Gießen: Psychosozial-Verlag.
2019, 708 Seiten, 79,90€
ISBN-13: 978-3-8379-2856-3

Miriam Anne Geoffroy legt mit ihrer über 700 Seiten starken Doktorarbeit an der FU Berlin eine Publikation vor, die geradezu nach dem Austausch mit der sonderpädagogischen Disziplin Pädagogik bei Verhaltensstörungen ‚schreit‘: »*Gesprengte Institution*« in der *Bredouille*. Vielversprechend erscheint die vorliegende Monografie dahingehend, da sie Verhaltensweisen des Subjekts und institutionellen Strukturen sowie dahinterliegende Machtverhältnisse aus der Perspektive psychoanalytischer Pädagogik und poststrukturalistischer Theorien analysiert, ohne Sonderpädagogin zu sein. So fehlt zwar explizit der spezifisch sonderpädagogische Blick, der sich aber implizit zwischen den Zeilen doch finden lässt.

Trotz des enormen Umfangs ermöglicht die Autorin der Leserschaft sprachlich einen leichten und guten Zugang zu hochkomplexen Sachverhalten. Am Beispiel einer Pariser Institution, der *École Expérimentale de Bonneuil-sur-Marne*, arbeitet sie heraus, welchen schwerwiegenden Veränderungen pädagogische und therapeutische Einrichtungen durch neoliberale Praktiken ausgesetzt sind, die ein zeitintensives Arbeiten am Konflikt zunehmend verunmöglichen. Geoffroy hat keine Angst vor klaren Worten, sondern benennt politische und gesellschaftliche Missstände klar, die pädagogische Handlungsmöglichkeiten durch Finanzierung, Evaluation, flexiblere Arbeitszeiten und Sicherheitsdiskurse zunehmend beschränken. Dabei verdeutlicht sie, mit welchen Antinomien eine inklusive Einrichtung umzugehen hat.

Im Inklusionsdiskurs standen Förderschulen und Sondereinrichtungen lange unter einem Generalverdacht, dass sie sich ihre Subjekte, für die sie vorgibt da zu sein, durch Diagnosen und Förderkategorien selbst hervorbringt. In diesem Sinne galten Sondereinrichtungen als in besonderer Weise legitimierungsbedürftig und waren wirklich in der *Bredouille*. Der Wind dreht sich allmählich und man sucht nun danach, welche Impulse die Sonderpädagogiken in Theorie und Praxis für das Ziel einer zunehmend inklusiveren Gesellschaft beizutragen haben. Schwer und schwerst belastete Subjekte mit Verhaltensauffälligkeiten verweisen auf die Grenzen inklusiver Bemühungen, fordern diese ein und rebellieren gegen eine zunehmende Unsichtbarkeit im Inklusionsdiskurs, in dem gerade diese Klientel zu verschwinden droht.

Im ersten Kapitel führt Geoffroy auf die Institution Bonneuil als einen „Ort zum Fragen“ hin, erläutert den Aufbau und ihre Thesen. Dabei zeigt sie auf, dass eine inklusive Einrichtung permanenter wissenschaftlicher Begleitung bedarf, als eine Hinterfragung eigener Macht/Ohnmacht-Positionen.

Das zweite Kapitel beinhaltet die Frage des Forschungszugangs, der Methodologie und Methode einer ethnografisch orientierten Dispositivanalyse, die neue, vielversprechende Implikationen für sonderpädagogische Wissenschaftszugänge, im Hinblick auf Analyseraster für Macht- und Ohnmachtdynamiken, bereithält. Besonders beeindruckt die systematisch klare und ausführliche Beschreibung der Forschungsmethodik, die die Verbindung eines ethnografischen Zugangs und der Dispositivanalyse sowie den Umgang mit besonders heterogenen Daten für Dritte nachvollziehbar gestaltet. Im dritten Kapitel wird die historische Entstehungsgeschichte, Kontext, Struktur, Konzept und Praxis der gesprengten Institution vorgestellt und die Einflüsse durch Antipsychiatrie und Psychoanalyse verdeutlicht. Poststrukturalistische Theorieansätze zur Analyse der gesprengten Institution stellt die Autorin im vierten Kapitel vor, bevor sie damit im fünften Kapitel die Problemsituationen psychosozialer Institutionen anhand der Aspekte Finanzierung, Evaluation und Akkreditierung und Teamarbeit aufzeigt und hinterfragt.

Kapitel sechs behandelt die Kritik an Geschlechterkonstruktionen, die eine Auseinandersetzung mit aktuellen psychoanalytischen Diskursen mehr berücksichtigen hätte können.

Die Innovationen, die Geoffroy in Bonneuil ausfindig macht, können auf sonderpädagogische Einrichtungen übertragen werden. Im abschließenden siebten Kapitel entwirft sie Mannonis Konzept der „gesprengte Institution“ als Modell und spricht mit ihr von einer „außerordentlichen Erfindung“ (S. 641), benennt dabei aber stets realistisch und ehrlich die Schwierigkeiten *in* und *mit* denen eine solche inklusive Einrichtung (bewusst) umzugehen wissen muss.

Neu an Geoffroys Studie, aber auch passend in die Phase des derzeitigen Inklusionsdiskurses, ist, dass sie der Leserschaft eine inklusive und psychoanalytisch-pädagogische Einrichtung vorstellt, die bisher kaum bis gar nicht wissenschaftliche Rezeption im deutschsprachigen Raum erfahren hat. Positionen innerhalb der Erziehungswissenschaften verstehen Inklusion als dritte Welle der Antipsychiatriebewegung. Auch Geoffroy arbeitet anhand einer inklusiven Einrichtung heraus, wie sehr die Konzeption „gesprengter Institution“ von Antipsychiatrie und strukturaler Psychoanalyse geprägt ist. Viele Sondereinrichtungen sind bereits jetzt „gesprengte Institutionen“ und dennoch könnte die Sonderpädagogik sehr von diesem Konzept profitieren, das versucht, „zwischenmenschliche Beziehungen auf institutionelle Strukturen“ zu übertragen (S. 21). Möchte eine Einrichtung wirklich inklusiv sein, dann tut sie gut daran, sich dieser Sichtweise zu bedienen, allen voran wenn man bedenkt, dass Inklusion zunächst ein konflikthafte Geschehen darstellt.

Besonders genau arbeitet die Autorin auch historische Entwicklungen von Bonneuil heraus, die seit ihrer Gründung durch Maud Mannoni vor 50 Jahren (1969) stattgefunden haben und verknüpft diese mit einem umfassenden interdisziplinären Theoriekorpus.

Für die Sonderpädagogik dürfte Kapitel 7.3 von besonderer Relevanz sein. Geoffroy überträgt dort ihre Thesen auf Diskurse in Deutschland, allen voran auf den Inklusionsdiskurs (S. 677-81). Kritisch zu diskutieren ist hierbei die Leistungsdimension von Erziehung, sowie die Vergabe von Diagnosen und Förderbedarfen. Geoffroys Kritik, dass die Vergabe eines Förderbedarfs als „Etikett“ zu verstehen sei, dass nur dazu diene an zusätzliche Ressourcen zu kommen (S. 677), ist doch etwas zu kurz gedacht, und wird v.a. nicht, was eigentliches Anliegen der Arbeit ist, vom Subjekt aus gedacht. Negative Auswirkungen von Diagnosen werden stellenweise leider undifferenziert in den Blick genommen (S. 678). Diagnostik sei Etikettierung und mit Diskriminierung verbunden, so „dass die betroffenen Kinder daran

›zersprengen‹ können“ (S. 678) und ein „symbiotisches Abhängigkeitsverhältnis“ zwischen Kind und Diagnose vorliege (S. 678).

Geoffroy trägt aber die vielleicht berechtigte Sorge vor, dass die Existenz der Schulen künftig von der Anwesenheit diagnostizierter Kinder abhängt (S. 678), bei Psychiatrien sieht sie das schon als gegeben. So ist doch die Frage zu stellen, ob die Psychiatrien und Fördereinrichtungen nicht gerade deshalb da sind, weil es Subjekte gibt, die an den Umständen, Beziehungen und an sich selbst leiden, dass es seitens der Anderen wirklich eine ethisch begründete Fürsorge- und Erziehungspflicht gibt, und Sondereinrichtungen temporär als Durchgangsorte wirklich *für* leidende Subjekte da sind und sein müssen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass es der Autorin vorwiegend um die Verbindungen und Wechselwirkungen von gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsstrukturen, bestimmter Institutionen, alltäglicher Praktiken und normativer Diskurse gehe (S. 65). Geoffroy ist in der Diskussion ihrer Ergebnisse sympathisch bescheiden und verweist auf eine Wahrheit im Erziehungsgeschehen, die nicht in Vergessenheit geraten darf:

Die Tatsache, dass alle Kinder andere sie anerkennende Subjekte für ihre Subjektwerdung benötigen, ist keine neue Erkenntnis. Dass auch Menschen, die sich *in* Schwierigkeiten befinden und in unserer Gesellschaft meistens ausgeschlossen [...] werden, andere anerkennende Subjekte benötigen, um sich als Subjekte (wieder) zu (re-) konstituieren, stellt ebenfalls keine neue Erkenntnis dar. (S. 675)

Insofern leistet die Autorin wirklich nicht *nur* „einen (kleinen) Beitrag für den komplexen Kampf gegen Diskriminierungen und Ausgrenzungen“ (S. 675f.), sondern einen entsprechend großen. Sie schlägt vor pädagogische „Handlungsspielräume zu erweitern oder zumindest noch vorhandene besser zu verteidigen, bevor es zu spät wird“ (S. 676). Für alle besonderen Einrichtungen gilt auch in inklusiven Zeiten: „Keine Abschaffung, sondern Sprengung“ (S. 189). Mit Sprengung der Institution meint Geoffroy die „Entschleierung von pathologisierenden und sklerotisierenden Funktionen“ (S. 7). Letztlich geht es der Autorin bei ihrer Reflexion von Macht-Ohnmachtdynamiken sozialer Institutionen, ihrer Akteure und adressierten Subjekte um eine *apersive*, also eine öffnende, durchlässigere Funktion besonderer Einrichtungen. Fördereinrichtungen können, insofern sie es nicht jetzt schon sind, zu konstitutiven Orten *für* Subjekte *in* Schwierigkeiten werden, die sich der kollektiven Verantwortung *füreinander* nicht entziehen, und die Subjektwerdung aller beteiligten zu ermöglichen suchen, als Durchgangsorte zum Leben und zum Fragen (S. 19).

VIII Forum: Kurzbericht aus den Bundesländern

Die Umkehr eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern (M-V)

Janet Langer

Im Jahr 2016 beschloss der Landtag in M-V ein Strategiepapier zur Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems. Jedoch kam der Landtag im November 2019 über eine Novellierung des Schulgesetzes überein (Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur [MBWK], 2019), die sich aus Sicht von Fachverbänden, Expertinnen und Experten in Hinblick auf ein inklusives Bildungssystem eher als Rückschritt denn als Fortschritt erweist (Verband Sonderpädagogik e.V. M-V, 2018). Die Novellierung des Schulgesetzes wird im Folgenden am Beispiel der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung (esE) dargestellt.

Ausgangssituation

In M-V lag die Förderschulbesuchsquote im Schuljahr 2011/12 mit 10,1 Prozent lange Zeit über dem Bundesdurchschnitt von 6,8 Prozent (Klemm, 2015). Im Land entschied man sich daher für die Einsetzung einer Expertenkommission, die 2012 Empfehlungen zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems erarbeitete (Expertenkommission, 2012). Daraus erwuchs ein Strategiepapier der Landesregierung, das eine Umsetzung dieser Empfehlungen bis 2023 beschloss. Gleichzeitig wurde ein so genannter „Schulfrieden“ vereinbart, der die Fortführung der Inklusionsstrategie über die einzelnen Wahlperioden hinaus vorsah (MBWK, 2017). In das Strategiepapier flossen Erkenntnisse des Rügener Inklusionsmodellprojektes (RIM) ein, das seit 2010 evaluiert wurde (Hartke, 2017; Mahlau, Diehl, Voß & Hartke, 2011). Für den Förderschwerpunkt (FSP) esE konnte nach vier Jahren präventiver, inklusiver Grundschule auf Rügen im Vergleich zur nicht inklusiven Beschulung verkürzt dargestellt festgestellt werden, dass signifikant weniger Kinder der Interventionsgruppe (IG) im Vergleich zur Kontrollgruppe (KG) einen Förderbedarf in esE aufwiesen, Kinder mit Risiken in esE tendenziell eine günstigere Entwicklung in ihren Schulleistungen und sonstigen Entwicklung nahmen und die Kinder der IG seltener auffälliges Verhalten und mehr prosoziales Verhalten zeigten (Hartke, 2017). Ein Auslaufen von Förderschulen schien demnach nicht nur angesichts der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK), sondern auch der Evaluationsbefunde folgerichtig. Die Inklusionsstrategie beinhaltete somit für den FSP esE den sukzessiven Abbau von Förderschulen, wenn auch temporäre Lerngruppen weiterhin vorgehalten wurden (MBWK, 2017).

Schulgesetzerneuerung

Wenige Jahre nach Veröffentlichung der Inklusionsstrategie tritt nun zum 01.01.2020 ein neues Schulgesetz in Kraft, das die Beschulung von Kindern mit einem Förderbedarf neu regelt (MBWK, 2018b).

Kinder mit einem Förderbedarf werden fortan in zwei Gruppen eingeteilt: Kinder mit einem Förderbedarf und Kinder mit einem besonders stark ausgeprägten Förderbedarf. Für Kinder mit einem besonders starken Förderbedarf in esE soll die Beschulung an Förderschulen oder Sonderklassen erfolgen. Die Schulgesetznovellierung sieht für diesen FSP Neugründungen und das „dauerhafte“ (MBWK, 2019a) Aufrechterhalten von Schulen bzw. Klassen vor (MBWK, 2019b). Kinder mit einem Förderbedarf in esE, die nicht das Kriterium eines besonders stark ausgeprägten Förderbedarfs erfüllen, jedoch zusätzlich eine Empfehlung zur Beschulung in Kleingruppen erhalten, sollen zukünftig „temporär“ in separaten Klassen („Schulwerkstätten“) innerhalb der Regelschule unterrichtet werden. Der dehnbare Begriff „temporär“ bezieht sich hierbei auf den Zeitraum von (max.) zwei Schuljahren. Liegt im Anschluss weiterhin eine Empfehlung zur Beschulung in Kleingruppen vor, ist ein besonders stark ausgeprägter Förderbedarf zu prüfen. Nur Kinder mit einem nicht besonders stark ausgeprägten Förderbedarf in esE und keiner Notwendigkeit zur Kleingruppenbeschulung werden weiterhin im gemeinsamen Unterricht beschult (Haferkamp, persönliche Kommunikation, 28. November 2019)¹.

Neben den Schulwerkstätten bestehen an Grundschulen in M-V weitere Lerngruppen in Form von Familienklassenzimmern. Familienklassenzimmer existieren in M-V bereits seit 2014 und sollen im Zuge der Novellierung weiter ausgebaut werden. Im Familienklassenzimmer findet der Unterricht an einem Vormittag in der Woche gemeinsam mit einer Bezugsperson des Kindes statt (MBWK, 2018a). Angesichts dessen, dass sich sowohl Lern- als auch Verhaltensprobleme in primären Beziehungen entwickeln und dann in diesen auch nur grundlegend gelöst werden können (Julius, 2014), erscheint die Einbeziehung von Bezugspersonen vielversprechend.

In Hinblick auf die Umsetzung der Familienklassenzimmer bleibt abzuwarten, inwieweit Eltern von Kindern mit Problemen im Verhalten und Lernen für eine Zusammenarbeit im Familienklassenzimmern gewonnen werden können. Hierbei sind zeitliche Ressourcen und die Bereitschaft zur Teilnahme am Schulunterricht vor dem Hintergrund z. T. eigener negativer Einstellungen zur Institution Schule zu berücksichtigen (Hoffmann, 2011). Ferner steht ein stetiger Wechsel von Lerngruppen einer beziehungsorientierten Pädagogik entgegen, die auf Kontinuität statt Diskontinuität von Beziehungen fokussiert (Julius, 2014).

Allgemein führt die Schulgesetznovellierung zu einer Ausdifferenzierung des Förderbedarfs in schwere und leichte Formen, der jedoch keine angepasste Förderung in heterogenen Lerngruppen oder die Bereitstellung zusätzlicher Hilfen wie ursprünglich angedacht und legitimiert (MBWK, 2017), sondern in Form einer Zuweisungsdiagnostik für eine äußere Differenzierung genutzt wird (Grünke & Greisbach, 2013). Eine passgenaue Förderung, die die Heterogenität im FSP (internalisierendes vs. externalisierendes Verhalten) berücksichtigt, ergibt sich daraus jedoch nicht. Stattdessen werden Kinder mit starken Beeinträchtigungen erneut aus dem allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen. M-V schreibt damit seinen wei-

¹ M. Haferkamp, Abteilung „Schulaufsicht und berufliche Bildung“ des MBWK M-V, Schwerpunkt schulische Inklusion.

ten Inklusionsbegriff, ausgehend von zwei Gruppen (Koch, 2015), um weitere Kategorien innerhalb der FSP fort.

Eine temporäre Sonderbeschulung von Kindern mit Förderbedarf im Bereich eSE ist vor dem Hintergrund international und bundesweit divergierender Befunde zur Effektivität inklusiver Beschulung in diesem FSP mitzudenken (Stein & Ellinger, 2018). Angesichts regionaler positiver Evaluationsbefunde ist der Grund für die Umkehr in der Inklusionsstrategie jedoch nicht aus einer mangelhaften Umsetzung einer inklusiven Beschulung in diesem FSP in M-V ableitbar. Offen bleibt auch, wie auf Dauer angelegte Sonderbeschulungsmaßnahmen zur Umsetzung eines inklusiven Schulsystems bis 2027/28 beitragen können (MBWK, 2019).

Literatur

- Expertenkommission (2012). *Zur Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2020: Bericht mit Empfehlungen der Expertenkommission „Inklusive Bildung in M-V bis zum Jahr 2020“*. Schwerin.
- Grünke, M. & Greisbach, M. (2013). Sonderpädagogische Förderung. In F. Petermann (Hrsg.), *Lehrbuch der Klinischen Kinderpsychologie* (7. Aufl.) (S. 756–772). Göttingen: Hogrefe.
- Hartke, B. (2017). *Handlungsmöglichkeiten Schulische Inklusion: das Rügener Modell kompakt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hoffmann, I. (2011). Inklusion – auch für böse Jungs? *Zeitschrift für Inklusion*, 5 (1). Abgerufen von <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/102>
- Julius, H. (2014). Bindung und schulische Entwicklung. Behinderte Menschen: *Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 37 (6), 29–47.
- Klemm, K. (2015). *Inklusion in Deutschland. Gutachten im Auftrag der Bertelsmann Stiftung*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Koch, K. (2015). Integration versus Inklusion. Differenzlinien im wissenschaftlichen Diskurs und ihre Konsequenzen für die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems am Beispiel Mecklenburg-Vorpommerns. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 67 (3). doi: 10.1515/zpt-2015-0304
- Mahlau, K., Diehl, K., Voß, S. & Hartke, B. (2011). Das Rügener Inklusionsmodell (RIM). *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 62 (11), 464–472.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2019a). Rede der Ministerin Bettina Martin zu TOP 6 Zweite Lesung des „Entwurfs eines Sechsten Gesetzes zur Änderung des Schulgesetzes“ (Drs. 7/3012), Entwurf der Landesregierung. Abgerufen von https://www.regierung-mv.de/serviceassistent/_php/download.php?datei_id=1619175
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2017). Strategie der Landesregierung zur Umsetzung der Inklusion im Bildungssystem in Mecklenburg-Vorpommern bis zum Jahr 2023. Inklusionsstrategie unseres Landes im Überblick. Abgerufen von <https://www.regierung-mv.de/serviceassistent/download?id=1590777>
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2018a). *klasse!: Das Schulmagazin für Mecklenburg-Vorpommern*. Schuljahr 2018/2019. Abgerufen von <https://www.regierung-mv.de/serviceassistent/download?id=1601881>
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2018b). *Entwurf eines sechsten Gesetzes zur Änderung des Schulgesetzes: Gesetzesentwurf der Landesregierung*. (Drs. 7/3012). Abgerufen von https://www.regierung-mv.de/serviceassistent/_php/download.php?datei_id=1611323
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2019b). Landtag beschließt ein neues Schulgesetz. Abgerufen von <https://www.regierung-mv.de/Landesregierung/bm/Presse/Aktuelle-Pressenmitteilungen/?id=155141&processor=processor.sa.pressemitteilung>
- Stein, R. & Ellinger, S. (2018). Zwischen Separation und Inklusion. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. Aufl.) (S. 80–114). Stuttgart: Kohlhammer.
- Verband Sonderpädagogik e.V. M-V (2018). *Stellungnahme des vds zum Entwurf eines sechsten Gesetzes zur Änderung des Schulgesetzes*. Abgerufen von https://www.verband-sonderpaedagogik.de/vds-mv/vds_stellungnahme_schulgesetz_9.18.pdf

Mitwirkende

Herausgeberinnen und Herausgeber

Prof. Dr. Werner Bleher
Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung
PH Ludwigsburg
bleher@ph-ludwigsburg.de

WM Dr. Lars Dietrich
Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen
Humboldt-Universität Berlin
lars.dietrich@hu-berlin.de

WM Dr. Ulrike Fickler-Stang
Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen
Humboldt-Universität Berlin
ulrike.fickler-stang@hu-berlin.de

Sprecher der Redaktion:

Prof. Dr. Stephan Gingelmaier
Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung
PH Ludwigsburg
gingelmaier@ph-ludwigsburg.de

Prof. Dr. Birgit Herz
Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Leibniz-Universität Hannover
birgit.herz@ifs.uni-hannover.de

Vertr. Prof.in Dr. Janet Langer
Pädagogik im Förderschwerpunkt Sprache und Sonderpädagogische Frühförderung
Universität Rostock
janet.langer@uni-rostock.de

Redaktionelle Assistenz

Anna Beyer

Studentin der Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

beyer.anna@yahoo.de

Autorinnen und Autoren

Nathan Beerheide,

Studienreferendar für Gymnasial- und Gesamtschullehramt

Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung Münster

nathan.heringer@web.de

Dr. Andrea Bethge

Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien

Andrea.Bethge@thillm.de

WM Tijs Bolz

Pädagogik bei Verhaltensstörungen/emotionale und soziale Entwicklung;

Sonder- und rehabilitationspädagogische Psychologie

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

tijds.bolz@uni-oldenburg.de

Francesco Ciociola

Student der Sozialen und Emotionalen Entwicklung in Rehabilitation und Pädagogik

Technische Universität Dortmund

francesco.ciociola@tu-dortmund.de

Prof. Dr. Christoph de Oliveira Käppler

Soziale und emotionale Entwicklung in Rehabilitation und Pädagogik

Technische Universität Dortmund

christoph.kaeppler@tu-dortmund.de

Prof. Dr. Andrea Dlugosch

Pädagogik bei erschwertem Lernen und auffälligem Verhalten

Universität Koblenz Landau

dlugoschan@uni-landau.de

WM Fredericke Dopheide

Historisch-systematische und vergleichende Erziehungswissenschaft

Universität Paderborn

balu@campus.upb.de

Baldur Drolsbach
Schulleiter der Schule für Erziehungshilfe des Lahn-Dill-Kreises, Hessen
baldur.drolsbach@sfeh.de

Prof. Dr. Christine Freitag
Historisch-systematische und vergleichende Erziehungswissenschaft
Universität Paderborn
christine.freitag@mail.uni-paderborn.de

Kerstin Gerlach-Haus
Förderschullehrerin an der Schule für Erziehungshilfe des Lahn-Dill-Kreises, Hessen
gerlach-haus@t-online.de

StR i.H. Dr. Tobias Hagen,
Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung
Universität zu Köln
t.hagen@uni-koeln.de

Prof. Dr. Thomas Hennemann
Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung
Universität zu Köln
thomas.hennemann@uni-koeln.de

Prof. Dr. Birgit Herz
Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Leibniz-Universität Hannover
birgit.herz@ifs.uni-hannover.de

Prof. Dr. Clemens Hillenbrand
Pädagogik und Didaktik bei Beeinträchtigungen des Lernens
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
c.hillenbrand@uol.de

WM Dr. Tony Hofmann
Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Universität Würzburg
tony.hofmann@uni-wuerzburg.de

Vertr.-Prof. Dr. Dennis C. Hövel
Vertretung des Lehrstuhls für Didaktik des inklusiven Unterrichts
Universität zu Köln
dennis.hoewel@uni-koeln.de

Dr. Andreas Jantowski
Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien
andreas.jantowski@thillm.de

WM Lea Koch
Historisch-systematische und vergleichende Erziehungswissenschaft
Universität Paderborn
leamarie@mail.uni-paderborn.de

WM Hannah Küwen
Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Leibniz-Universität Hannover
hannah.thiel@ifs.uni-hannover.de

Vertr. Prof. Dr. Janet Langer
Pädagogik im Förderschwerpunkt Sprache und Sonderpädagogische Frühförderung
Universität Rostock
janet.langer@uni-rostock.de

Dipl.-Psych. Robert Langnickel, M.A.
Lacan Seminar Zürich
forschung@robert-langnickel.info

LkfbA Jochen Liesebach
Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Leibniz-Universität Hannover
jochen.liesebach@ifs.uni-hannover.de

WB Pierre-Carl Damian Link OSA
Inklusive Bildungsprozesse mit Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung
Universität Erfurt
pierre-carl.link@uni-erfurt.de

PD Dr. Thomas Müller
Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
thomas.mueller1@uni-wuerzburg.de

LkfbA u. WM Katharina Obens
Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen
Humboldt-Universität zu Berlin
katharina.obens@hu-berlin.de

WM Dr. Igor Osipov
Methoden in der Bildungsforschung
Universität Wuppertal
osipov@uni-wuppertal.de

Prof. Dr. Christian Rietz
Servicestelle Forschungsmethoden
Pädagogische Hochschule Heidelberg
christian.rietz@ph-heidelberg.de

OStR i.H. Dr. Stefanie Roos
Soziale und Emotionale Entwicklung in Rehabilitation und Pädagogik
TU Dortmund
stefanie.roos@tu-dortmund.de

Prof. Dr. Roland Stein
Pädagogik bei Verhaltensstörungen,
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
roland.stein@uni-wuerzburg.de

Stephanie Sting
Förderschullehrerin an der Schule für Erziehungshilfe des Lahn-Dill-Kreises, Hessen
stephanie.sting@gmx.de

WM Caroline Struchholz
Historisch-systematische und vergleichende Erziehungswissenschaft
Universität Paderborn
cstruch@mail.uni-paderborn.de

AOR Dr. Ramona Thümmeler
Soziale und emotionale Entwicklung in Rehabilitation und Pädagogik
Technische Universität Dortmund
ramona.thuemmler@tu-dortmund.de

WM Dr. Mareike Urban
Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung
Universität zu Köln
mareike.urban@uni-koeln.de

WM Dr. Petra Westphal
Institut für Romanistik
Universität Paderborn
petra.westphal@upb.de

Prof. Dr. Marc Willmann
Pädagogik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen mit dem Schwerpunkt schulische
Erziehungshilfe
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg
marc.willmann@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Manfred Wittrock
Pädagogik bei Verhaltensstörungen – emotionale und soziale Entwicklung
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
manfred.wittrock@uni-oldenburg.de

Begutachtende

(Die Nennungen sind ein Auszug aller für diese Ausgabe tätigen Begutachtenden. Die Nennung erfolgt nur im Einvernehmen mit den Begutachtenden.)

Prof. Dr. Andreas Benk
Ökumenischen Institut für Theologie und Religionspädagogik
Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd
andreas.benk@ph-gmuend.de

Gastprofessorin Dr. Yvonne Blumenthal
Entwicklung im Kindes- und Jugendalter mit dem Schwerpunkt Entwicklung des Lernens
Freie Universität Berlin
yvonne.blumenthal@fu-berlin.de

WM Dr. Marlen Eisfeld
Frühe Sonderpädagogische Entwicklungsförderung
Universität Rostock
marlen.eisfeld@uni-rostock.de

Prof. Dr. Rolf Göppel,
Allgemeine Pädagogik
Pädagogische Hochschule Heidelberg
goeppel@ph-heidelberg.de

JProf. Dr. Kathrin Müller
Institut für Erziehungswissenschaft
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
k.mueller@ph-ludwigsburg.de

WM Marcus Schmalfuß
Pädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung
Universität Leipzig
marcus.schmalfuss@uni-leipzig.de

Abkürzungen

A(O)R = Akademische (Ober)Rätin, Akademische (Ober)Rat

Dipl.-Päd. = Diplompädagogin, Diplompädagoge

Dipl.-Psych. = Diplompsychologin, Diplompsychologe

Dr. = Doktorin, Doktor

em = Emerita, Emeritus

JProf. = Juniorprofessorin, Juniorprofessor

LB = Lehrbeauftragte, Lehrbeauftragter

LkfbA = Lehrkraft für besondere Aufgaben

M.A. = Magistra Atrium, Magister Atrium

Mag = Magistra, Magister

Prof. = Professorin, Professor

PD = Privatdozentin, Privatdozent

(O)StR i.H. = (Ober)Studienrätin im Hochschuldienst, (Ober)Studienrat im Hochschuldienst

WM = Wissenschaftliche Mitarbeiterin, Wissenschaftlicher Mitarbeiter

ESE

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

Heft 2

Macht und Ohnmacht in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen

Die wissenschaftliche Jahreszeitschrift ESE will Inhalte und aktuelle Entwicklungen des Faches Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen einer breiten Öffentlichkeit zugänglich machen. Aufgrund der hohen gesellschaftlichen Relevanz ihrer Themen dient sie dem kritischen fachlichen Austausch, der Dokumentation der Jahrestagungen und als Informationsplattform der (Bildungs)Politik.

Macht und Ohnmacht in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen

Viele der thematischen Beiträge der Jahreszeitschrift ESE knüpfen an die Inhalte der Bundesdozierendenkonferenz 2019 an. Die Arbeit mit hoch belasteten jungen Menschen und Familien bedarf in besonderer Weise der Reflexion von Macht-Ohnmacht-Dynamiken, weil sie diesen überproportional häufig ausgesetzt sind. Gerade die herausragende Bedeutung von intensiven professionellen Beziehungen in Settings non-formaler und formaler Bildung und Erziehung kann durch Macht- und damit auch Ohnmachtsbedingungen für die Akteurinnen und Akteure geprägt sein. Aus pädagogischer Perspektive sind die aktiven Macht-Ohnmacht-(Re-)Produktionen der Handelnden und der Anteil des institutionellen Gefüges dabei als ineinander verschränkt zu denken. Nicht zu vergessen sind schließlich die Bedeutung von Macht- und Ohnmachtserfahrungen für Kinder, die auffälliges Verhalten zeigen, im gesellschaftlichen Kontext, weil Herrschafts- und Machtverhältnisse, soziale Milieus und psychosoziale Barrieren (soziales) Lernen, (psychische) Gesundheit und Teilhabe massiv behindern können.

978-3-7815-2380-7



9 783781 523807

ISSN 2629-0170

ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik
der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen