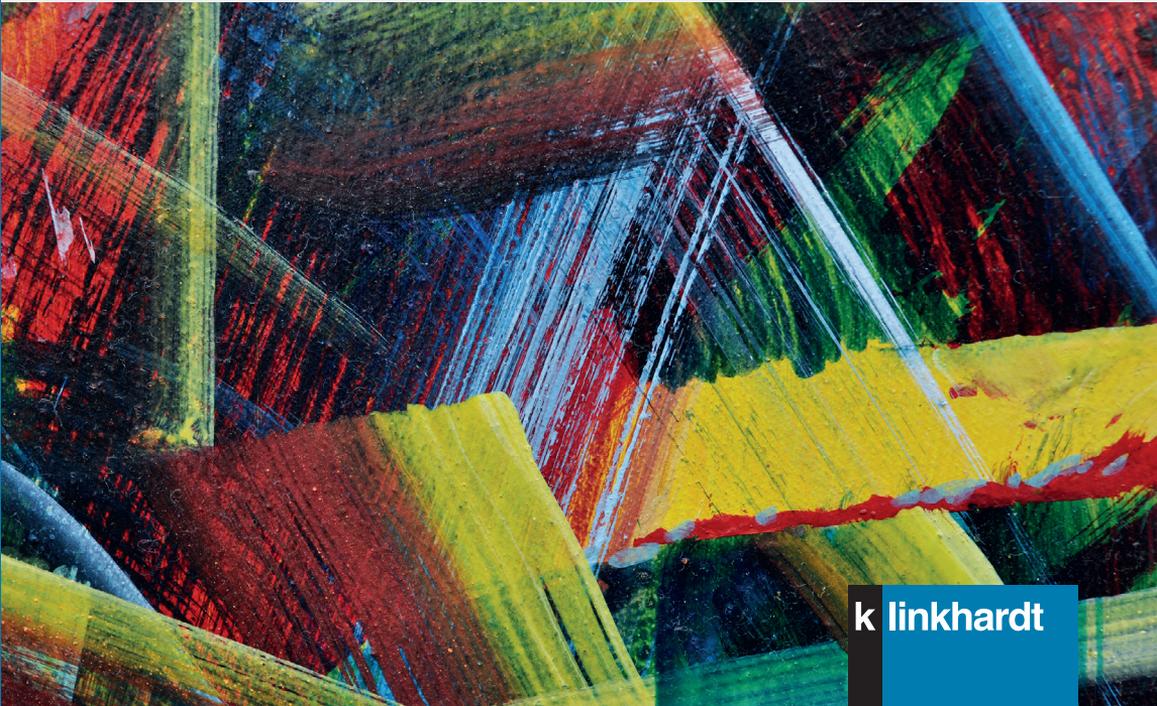


ESE

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

Heft 3

**Kompetent im NETZwerk:
Realität – Illusion – Vision?!**



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 (Sprecher der Redaktion)

Werner Bleher

Birgit Herz

Janet Langer

Lars Dietrich

Reinhard Markowetz

Redaktionelle Unterstützung

Anna Beyer

ESE

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

3. Jahrgang (2021)

Heft 3

**Kompetent im NETZwerk:
Realität – Illusion – Vision?!**

Die Open Access-Publikation der Zeitschrift ESE wurde von verschiedenen Lehrstühlen und Personen der Dozierendenkonferenz der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ / des Förderschwerpunkts „emotionale und soziale Entwicklung“ finanziert.

Korrespondenzadresse:

Prof. 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>.

2021.1. © by Julius Klinkhardt.

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 2021.

GEDRUCKT AUF CHLORFREI GEBLEICHTEM ALTERUNGSBESTÄNDIGEM PAPIER.



Die Publikation (mit Ausnahme aller Fotos, Grafiken und Abbildungen) ist veröffentlicht unter der Creative Commons-Lizenz: CC BY-NC-ND 4.0 International

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

ISBN 978-3-7815-5903-5 Digital

doi.org/10.35468/5903

ISBN 978-3-7815-2467-5 Print

ISSN 2629-0170

Inhaltsverzeichnis

Editorial der Herausgebenden	7
I Originalia	13
Perspektiven von Bediensteten des Jugendstrafvollzugs auf pädagogische Beziehung – tiefenhermeneutische Einsichten aus einer qualitativ-empirischen Studie <i>Janet Langer, Pierre-Carl Link, Ulrike Fickler-Stang und David Zimmermann</i>	14
Erfassung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung – ein Überblick über Erhebungsverfahren und -instrumente für die (sonder-)pädagogische Forschung und Praxis <i>Tatjana Leidig, Tijs Bolz, Émilie Niemeier, Jannik Nitz und Gino Casale</i>	30
II Tagungsbeiträge und weitere Fachbeiträge	53
Multiprofessionalität und Netzwerke als Generallösung? – Ein Plädoyer für einen Perspektivwechsel <i>Andrea Bethge</i>	54
Mentalisieren im Netzwerk? Das Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) als (inter-)professioneller Ansatz im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen <i>Andrea Dlugosch</i>	66
Professionalität in pädagogischen Zwangskontexten: Eine Annäherung aus der Perspektive der Pädagogik bei Verhaltensstörungen <i>Birgit Herz</i>	78
Professionalisierung im Kontext externalisierender Verhaltensprobleme – Entwicklung eines Qualifizierungs- und Begleitkonzepts für Lehrkräfte an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung <i>Tatjana Leidig, Charlotte Hanisch, Ulrike Vögele, Émilie Niemeier, Silke Gerlach und Thomas Hennemann</i>	88
Kunstunterricht im Kontext von Unterrichts- und Verhaltensstörungen – Zur Konzeption eines didaktischen Planungsmodells für Kunst- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen <i>Daniel Ricci</i>	100
Netzwerk B ² : Betrieb und Berufsschule in der inklusiven Ausbildungsvorbereitung – eine Fragebogenstudie zu zentralen Bedingungs- und Wirkfaktoren <i>Francesco Ciociola, Stefanie Roos und Christoph de Oliveira Käppler</i>	114
aRT – ein Ansatz zur wissenschaftlich gestützten Schulberatung <i>Janna Rühl, Pascal Schreier, Stephanie Blatz und Roland Stein</i>	128

6 | Inhaltsverzeichnis

Praxis-Forschungs-Netzwerke am Beispiel des Projekts „Geschwisterklassen“ <i>Désirée Laubenstein und David Scheer</i>	142
III Praxis und Theorie	153
Netzwerkarbeit im Kinderschutz. Visionen für die Kooperation bei Gefährdung des Wohls von sonderpädagogisch markierten Kindern <i>Susanne Leitner</i>	154
Umsetzung und Evaluation eines multiprofessionellen und systemübergreifenden Inklusionskonzeptes für Kinder und Jugendliche im Schulalter <i>Karolina Urton, Sophia Hertel und Thomas Hennemann</i>	164
IV Buchbesprechungen	173
Das eigensinnige Kind. Über unterdrückten Widerstand und die Formen ungelebten Lebens – ein gesellschaftspolitischer Essay <i>Pierre-Carl Link</i>	174
V Forum: Kurzberichte aus den Bundesländern	181
Bayern: Neuer Standort der Pädagogik bei Verhaltensstörungen in Regensburg <i>Bernhard Rauh, Pierre-Carl Link und Philipp Abelein</i>	182
VI Neues aus dem Fach (Zeitraum 2020 – Frühjahr 2021)	189
Mitwirkende	196

Editorial der Herausgebenden

Editorial zur dritten Ausgabe der Wissenschaftlichen Jahreszeitschrift

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

Thema:

Kompetent im NETZwerk: Realität – Illusion – Vision?!

**Liebe Leserinnen und Leser,
liebe Kolleginnen und Kollegen,
liebe an unserem Förderschwerpunkt und unserer Fachrichtung Interessierte,**

seit März 2020 beherrscht das Coronavirus weltweit unseren Alltag. In nahezu allen gesellschaftlich relevanten Bereichen spüren wir die Pandemie. Ihre Auswirkungen lähmen und beschäftigen uns alle, in den Mikrosystemen genauso wie auf der Makroebene. Auch die Bundesdozierendenkonferenz im Mai 2020 in München musste schweren Herzens abgesagt werden. An der dritten Ausgabe der Zeitschrift ESE haben wir dennoch festgehalten. Gerade das Tagungsthema „*Kompetent im NETZwerk: Realität – Illusion – Vision?!*“ sollte nicht unter den Tisch fallen, auch weil sich in den zur Tagung bereits eingereichten Beiträgen Wege aus Krisen und Lösungen für den Umgang unsere fachspezifischen Probleme andeuteten, ohne damals zu wissen, dass Corona die Bewältigung solcher Herausforderungen spürbar verschärfen würde.

Unmissverständlich lehrt uns die Pandemie, dass einzelne Personen gegenüber der Komplexität und Unplanbarkeit von Schieflagen nahezu machtlos sind und nur funktionierende Netzwerke und Verbände in der Lage sind, mit vereinten Kräften die notwendigen und nachhaltig wirkenden Veränderungen zu erreichen und Antworten auf Fragen zu geben, die sich uns in Theorie und Praxis gleichermaßen aufdrängen.

Mit der ESE III wollten wir ein Forum schaffen, uns als Fachrichtung und unsere manchmal gefühlte Omnipotenz kritisch hinterfragen und Beiträge einfangen, um die Innenansichten über unseren Kreis hinaus der Öffentlichkeit vor- und zur Diskussion zu stellen.

Mit Blick auf unser Fachgebiet sollten seinerzeit im Call for Papers zur Münchener Tagung die folgenden Überlegungen anregen und im Nachgang zu Beiträgen für diese Ausgabe einladen:

Unabhängig davon, ob in quantitativer wie qualitativer Hinsicht Art und Ausprägung von Verhaltensstörungen tatsächlich zunehmen, geben die unterschiedlichsten institutionalisierten Hilfe- und Versorgungssysteme mit ihren professionellen Expertinnen und Experten (z.B. Kinder- und Jugendpsychiatrie, Jugendhilfe, Schulen, Heimeinrichtungen, Gerichtshilfe, Jugendstrafvollzug) vermehrt zu erkennen, dass sie vor immer größeren Herausforde-

rungen stehen. In der Pädagogik bei Verhaltensstörungen und im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) wird hierbei davon ausgegangen, dass die Probleme von Menschen und Systemen mit den unterschiedlichsten Verhaltensstörungen über deren Lebensspanne hinweg von einer Disziplin allein nicht zielführend und nachhaltig bewältigt werden kann, sondern fundamental ein kompetentes Netzwerk und qualitativ hochwertiges, effektives Zusammenarbeiten zwingend einfordern.

Im Rahmen der ESE III fragen wir deshalb, ob wir uns tatsächlich schon kompetent genug im NETZwerk bewegen und wie zielführend und nachhaltig all jene Disziplinen bereits erfolgreich kooperieren, die theoretisch wie berufspraktisch mit hoch belasteten Kindern und Jugendlichen in ihrem Umfeld arbeiten, Lösungen suchen, Bildung, Erziehung und Beziehung in unterschiedlichsten Maßnahmen und Therapien anbieten, aber auch über den gesellschaftlichen Umgang mit den individuellen und sozialen Problemen dieser marginalisierten Gruppe unserer Gesellschaft reflektieren (z.B. aus den Feldern Medizin, Psychologie, Therapie, Schule, Soziale Arbeit, Kriminologie, Philosophie, Soziologie und andere). Auch Grenzen der Kooperation und Kollaboration werden in einzelnen Beiträgen kritisch beleuchtet.

Das Thema „Kompetent im NETZwerk“ lädt ein, aus unterschiedlichsten Perspektiven die Realitäten und Konflikte aufzufalten, Illusionen an- und auszusprechen, aber auch Visionen aufzuzeigen, um das Gelingen der Netzwerkarbeit in den unterschiedlichsten Handlungs- und Arbeitsfeldern an den Schnittstellen von Prävention, Intervention, Rehabilitation, Resozialisierung, Erziehung, Bildung, Förderung und Therapie für hoch belastete Menschen zwischen gesellschaftlicher Inklusion und Exklusion in die Zukunft zu befördern.

Nun hat die Pandemie die Bedeutung des Themas um ein Vielfaches erhöht, die Auseinandersetzung beschleunigt und auf den Plan gerufen. Schon heute sprechen wir von der „*Generation Corona*“, wissen um die Breite und Tragweite der Belastungen, können noch nicht abschätzen welche Spätfolgen sich einstellen werden und wie sich die Erfahrungen in den diffus erlebten Coronazeiten auf das Leben jenseits von Schule in allen Lebensbereichen auswirken könnte. Fest steht, dass hoch belastete Kinder und Jugendliche unter Pandemiebedingungen noch stärker leiden und noch schneller an Grenzen kommen. Offene Hilfen und institutionalisierte Förder- und Unterstützungsmaßnahmen kamen und kommen noch immer wieder teilweise vollständig zum Erliegen. Auf Kontaktbeschränkungen folgen nicht nur Beziehungsverluste. Sie schränken viele natürliche Bedürfnisse ein, minimieren den Aufenthalt in sozialen Räumen und verbieten immer wieder auf unbestimmte Zeit die für eine heranwachsende Generation doch so wichtigen soziale Begegnungen für das Zusammenleben und Zusammenhandeln der Menschen. Das soziale und emotionale Erleben unserer Personengruppe wird auf eine harte Probe gestellt. Rückschläge sind vorprogrammiert und Entwicklungen mehr als gefährdet. In den Familien spielen sich auf oft engstem Raum – das seelische und körperliche Wohl der Kinder und Jugendlichen gefährdende – Szenen ab, die wiederum zu Beschädigungen bei den Heranwachsenden führen. So verwundert nicht, dass sich Kinder und Jugendliche hochgradig irritiert und allein gelassen fühlen, symptomatisch auf die pandemische Eskalation antworten und in ihrem Verhalten noch auffälliger und herausfordernder werden. Umso mehr braucht es jetzt sehr gut organisierte Netzwerke und ein Mehr an Netzwerkforschung, um diese Gefahren für eine ohnehin schon *überlastete*, marginalisierte und teilweise schon abgeschriebene Generation abzuwenden. Wenn kein Kind verloren gehen soll, braucht es der Hin- und Zuwendung, zielführende Angebote und insbesondere das Zusammenwirken aller Disziplinen in Netzwerken! Und so schließt sich das Thema *Soziales Lernen und Bildung*, wie es bei der Bundesdozierendenkonferenz im Juli 2021

von Susanne Jurkowski und ihrem Team der Universität Erfurt aufgegriffen und in der ESE IV dann abgebildet werden wird, hier nahtlos wie notwendig an.

In der dritten Ausgabe der ESE, die Sie als Leserinnen und Leser nun in den Händen halten, nähern sich über die Rubrik I der Originalia dem Thema Kompetent im NETZwerk zunächst zwei blind begutachtete Beiträge an. Diesen folgen acht Aufsätze in der Rubrik II *Tagungsbeiträge und weitere Fachbeiträge*, die wie alle weiteren Beiträge eine intensive Begutachtung durch die Herausgebenden über mehrere Feedbackschleifen hinweg durchlaufen haben. Zwei weitere Beiträge aus *Praxis und Theorie* in Rubrik III schließen daran gut an. Des weiteren finden die Leserinnen und Leser in der Rubrik IV eine Buchbesprechung und in der Rubrik V einen Bericht aus den Ländern und deren Studienorten. Zum ersten Mal präsentieren wir in Rubrik VI *Neues aus dem Fach – Lesens- und Wissenswertes für den Berichtszeitraum 2020 bis Frühjahr 2021*. Damit haben wir die Möglichkeit geschaffen, über Ernennungen, Preise, Berufungen, Promotionen, Habilitationen usw. aus unserer Scientific Community zu informieren. Als Ausdruck unserer Wertschätzung werden wie immer in Rubrik VII alle Kolleginnen und Kollegen genannt, die zum Gelingen dieser dritten Ausgabe der ESE beigetragen haben. Auch und gerade wegen der anhaltend bedrückenden Lage seit März 2020 arbeiten wir an den unterschiedlichsten Standorten wissenschaftlich und in fachpraktischen Projekten, um die Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten von hochbelasteten Kindern und Jugendlichen zu verbessern und deren Teilhabe in allen Bereichen der Gesellschaft zu sichern. Als bundesweites Kollegium im deutschsprachigen Raum haben wir nach einer Idee und auf Einladung von Reinhard Markowetz über zwei anregende und kurzweilige Online-Treffen (im November 2020 und März 2021) den Kontakt gehalten. Wir haben uns intensiv ausgetauscht, sind in konstruktive und zielführende Diskussionen eingetreten, so dass alle spüren konnten, wie wichtig es ist, uns selbst als Netzwerk zu verstehen und zu etablieren, um zusammen mit unseren Expertisen nachhaltig wirken zu können.

Deshalb freuen wir uns auch, berichten zu können, dass die Arbeit an unserem noch jungen Vorhaben der ESE-Zeitschrift sehr gut läuft. Wir haben das Gefühl, wahrgenommen zu werden und uns allmählich am pädagogischen Zeitschriftenmarkt etablieren zu können. Möge diese dritte Ausgabe dazu beitragen!

Mit jedem Erscheinen ist die Redaktion erleichtert und dankbar! Auch wenn wir noch den einen oder anderen Fehler machen, lernen wir mit jeder Ausgabe. Natürlich machen wir auch die Erfahrung, dass für die Produktion einer qualitativ hochwertigen Zeitschrift als Ausdruck einer wissenschaftlich intakten wie gesellschaftskritischen Fachgemeinschaft die Einhaltung von Standards unverzichtbar ist. Wenn die Herausgebenden deshalb gelegentlich Beiträge ablehnen oder zur Optimierung einladen, hoffen wir, dass das stets nachvollziehbar ist und transparent bleibt. Gino Casale und Christian Huber (beide Uni Wuppertal) gilt deshalb unser Dank dafür, dass sie sich auf dem Weg zu noch mehr Professionalität aufgemacht haben, um einen wissenschaftlichen Beirat für die ESE zu gewinnen und zu organisieren. Nicht zuletzt danken wir Anna Beyer für die äußerst wertvolle redaktionelle Assistenz und dem gesamten Klinkhardt-Verlag, insbesondere unserem Verleger Andreas Klinkhardt und Thomas Tilsner, von dem wir uns optimal beraten und betreut fühlen, um stets rechtzeitig vor der nächsten Bundesdozierendenkonferenz mit einer druckfrischen Ausgabe aufwarten zu können.

Als Herausgeberinnen- und Herausgeber-Team bedanken uns für Ihr Vertrauen, Ihre fachliche Expertise, Ihre (finanzielle) Unterstützung und Ihre Mitarbeit an dieser Ausgabe und freuen uns auf ihre kritisch-konstruktiven Rückmeldungen.

Mit herzlichen und kollegialen Grüßen bis zu einem Wiedersehen in Erfurt aus Ludwigsburg, Hannover, Rostock, Berlin & München im April 2021,

Stephan Gingelmaier, Werner Bleher, Birgit Herz, Janet Langer, Lars Dietrich
und Reinhard Markowetz

Und bitte denken Sie daran: Die ESE verzichtet bewusst auf eine Kofinanzierung durch Werbung und lebt ausschließlich von Abonnements. Wir laden deshalb Sie, Ihre Kolleginnen und Kollegen, Ihre Bibliotheken, Ihnen bekannte Schulen, Träger und Verbände ein, die ESE zahlreich zu abonnieren!

I Originalia

**Perspektiven von Bediensteten des Jugendstrafvollzugs
auf pädagogische Beziehung – tiefenhermeneutische
Einsichten aus einer qualitativ-empirischen Studie**

*Janet Langer, Pierre-Carl Link, Ulrike Fickler-Stang und
David Zimmermann*

Abstract

Deviantes Verhalten stellt eine Anpassung an dysfunktionale Lebenswelten Heranwachsender dar, das sich erst durch die Berücksichtigung des komplexen Zusammenspiels der Innen- und Außenwelt des Subjekts unter Einbezug interdisziplinärer Wissensbestände verstehen lässt. Aus der Ätiologie devianten Verhaltens werden eine Erziehungsbedürftigkeit und -notwendigkeit von jungen Gefangenen abgeleitet. Pädagogische Konzeptualisierung und gesetzlicher Erziehungsauftrag in Jugendstrafanstalten korrespondieren demnach. Aus pädagogischer Sicht vollzieht sich eine gelingende Erziehung und Entwicklung in Beziehungen, weshalb Erziehung und Entwicklung nicht ohne eine förderliche pädagogische Beziehung gedacht werden können.

Der vorliegende Beitrag geht, Bezug nehmend auf das Setting des Jugendstrafvollzugs, der Frage nach, wie sich pädagogische Beziehungen in ‚totalen Institutionen‘ darstellen und welche Perspektiven Bedienstete innerhalb des Jugendstrafvollzugs auf pädagogische Beziehungen mit jungen Inhaftierten haben. Dazu wurden im Rahmen eines Forschungsprojektes pädagogische Interaktionen dokumentiert sowie Gruppendiskussionen mit Bediensteten einer Jugendstrafanstalt durchgeführt. Auf Grundlage einer tiefenhermeneutischen Auswertung werden nun erste Ergebnisse zur Bedeutung und Qualität pädagogischer Beziehungen aus Sicht der Werkmeister präsentiert. Hierbei zeigt sich, dass Beziehungen zu Inhaftierten eher abgewehrt werden. Daraus lassen sich Schlussfolgerungen für eine Professionalisierung für die Beziehungsgestaltung von Bediensteten im Jugendstrafvollzug ziehen.

Keywords

Beziehung, Erziehung, Jugendstrafvollzug, Psychodynamik, Tiefenhermeneutik

1 Die Jugendstrafanstalt als Erziehungsanstalt

Der Jugendstrafvollzug ist ein sensibles Thema, das zwischen Tabuisierung und besonderer öffentlicher Wahrnehmung oszilliert (Walkenhorst, 2015). Bis ins 21. Jahrhundert hinein durchläuft die Institution des Jugendstrafvollzugs transformatorische Optimierungsprozesse, die angestoßen sind durch ein Gewebe von gesellschaftlichen, rechtlichen und ethischen Ansprüchen und Anfragen an die disziplinäre Realität des Strafens und der Resozialisierung. Neben kritischen Stimmen, die an eine Abschaffung des Jugendstrafvollzugs appellieren (Nicolai, 2011; Cornel, 1984) finden sich auch jene, die eine pädagogische Transformation der Jugendstrafanstalt fordern (Stelly & Thomas, 2011). Jugendstrafvollzugsanstalten haben den Auftrag, ein differenziertes Erziehungs- und Behandlungsangebot anzubieten (§2 des Jugendgerichtsgesetzes). Diesem Erziehungsgedanken liegt die Annahme zugrunde, dass jugendliche Inhaftierte aufgrund einer noch nicht vollständig ausgereiften Urteilsfähigkeit nicht umfassend Verantwortung für ihr Handeln übernehmen können (Walkenhorst, 2015). Darüber hinaus wird die Ursache delinquenten Verhaltens von Heranwachsenden in einem sozialisatorischen Mangel verortet, der eine Erziehungsbedürftigkeit nach sich ziehe (Koesling, 2010). Die Bedeutung biografischer Erfahrungen zeigt sich darin, dass jugendliche Strafgefangene im Vergleich zu nicht inhaftierten Gleichaltrigen von einer Vielzahl an Belastungsfaktoren betroffen sind (Boxberg, 2018; Stelly, Thomas, Vester, & Schaffer, 2014). Die Mehrheit der jungen Inhaftierten eint Erfahrungen in traumatischen oder hoch inkohärenten primären Beziehungen (Zimmermann, 2020). Die Häufigkeit delinquenten Verhaltens geht dabei mit dem Ausmaß an aktuellen Belastungen in der Lebenswelt der Jugendlichen einher (Boxberg, 2016). Mit Walkenhorst (2015) ist Erziehung im Jugendstrafvollzug – unter Bezug auf Brezinka (1990) – als „Leitung von Entwicklungen“ zu verstehen. Erziehung versteht sich dabei allgemein und auch unter Bedingungen des Strafvollzugs als „gezielte Aktivität von Menschen“ (Walkenhorst, 2015, S. 490), die auch „einen Absichts-, keinen Wirkungsbegriff“ (Walkenhorst, 2015, S. 490) bezeichnet. Gleichwohl besteht aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive jenseits von Allgemeinplätzen kein Konsens darüber, was der Kern von Erziehung in einer „totalen Institution“ (Goffman, 1973) sein könnte (Apelt, 2008). Denn, totale Institutionen zeichnen sich durch machtvolle Kontextbedingungen aus, denen die Insassen unterworfen sind und die auf ihre Identitätsausbildung und Anpassungsleistungen zurückwirken (Dollinger & Schmidt, 2015). Im Jugendstrafvollzug ergibt sich so ein Spannungsverhältnis zwischen Erziehung und Strafe (Bereswill, 2011). Umgesetzt werden soll Erziehung im Jugendstrafvollzug von den Bediensteten, genauer zwischen den Inhaftierten und den Professionellen, ergo in pädagogischen Beziehungen. Aus einer psychodynamischen Perspektive, die dem vorliegenden Beitrag zugrunde liegt, setzt (Re-)Sozialisation bzw. Erziehung jugendlicher Inhaftierter korrigierende Erfahrungen in kontinuierlichen Beziehungen voraus (Zimmermann, 2020). Walkenhorst (2014) geht davon aus, dass „auch unter Berücksichtigung der strukturell bedingten Erschwernisse und Beeinträchtigungen Menschen die Atmosphäre des Zusammenlebens unter Bedingungen des Freiheitsentzugs gestalten, und zwar sowohl Bedienstete als auch Inhaftierte“ (S. 244).

Der Jugendstrafvollzug ist eine Krisen- und Abweichungsheterotopie und adressiert als diese nicht nur die inhaftierten Subjekte, sondern auch die im Vollzug tätigen Professionellen in machtvoller Weise (Link, 2020), weshalb der Fokus des Interesses in diesem Beitrag auf Seiten der Bediensteten respektive der Werkmeister liegt. Mit einem Fokus auf die Perspektiven der Bediensteten schließt sich in der theoretischen Verortung des Beitrags zugleich ein

Kreis: Denn sie sind Teil eines institutionellen Gefüges, das in soziologischer Lesart als totale Institution analysiert werden kann und deren Funktionsträger in allererster Linie die dort Tätigen sind. Zugleich aber bringen sie individuelle und damit biografisch geprägte Psychodynamiken in diese Institution ein, die die institutionellen hierarchischen Beziehungen ebenso maßgeblich prägen. Eine psychodynamisch-pädagogische Perspektive ist deshalb unabdingbar zum differenzierten Verständnis der Interaktionen und Beziehungen in der Institution. Die affektive Dynamik eines Be- und Erziehungsverhältnisses im Jugendstrafvollzug kann insofern über die verschiedenen theoretischen Verortungen hinweg immer nur im Wechselspiel von innerpsychischer Gewordenheit und sozialen inklusive der räumlichen Bedingungen verstanden werden (Herz & Zimmermann, 2015).

Die leitende Forschungsfrage bezieht sich demnach darauf, wie sich die Haltung und Perspektive von Bediensteten auf Erziehung und pädagogische Beziehung im Jugendstrafvollzug darstellt und unter den Bedingungen der totalen Institution konstituiert. Im Fokus stehen dabei zwei Werkmeister in einem Jugendstrafvollzug, deren Auftrag die berufliche Qualifizierung im Jugendstrafvollzug darstellt.

2 Beziehung und Erziehung aus psychodynamischer Perspektive

Erziehung vollzieht sich immer in Interaktionen und damit zwischenmenschlichen Beziehungen. Dies gilt nicht nur für innerfamiliäre, sondern ebenso für außerfamiliäre, professionelle Erziehungskontexte (Prenzel, 2013). Spätestens seit Bernfelds (1925) kritischen Ausführungen zur Pädagogik ist hinlänglich bekannt, dass die die Erziehung fundierende pädagogische Beziehung durch sehr hohe affektive Belastungen auf Seiten der zu Erziehenden oder aber der erwachsenen Bezugsperson massiv eingeschränkt sein kann. Hohe affektive Belastungen lassen sich aus psychodynamischer Perspektive auf primäre Bindungs- und Beziehungserfahrungen und damit einhergehende Konflikte zurückführen, die sich im Hier und Jetzt der pädagogischen Beziehung reinszenieren. Unter optimalen Bedingungen bieten primäre Bezugspersonen dem Individuum Schutz und Sicherheit, unterstützen bei der Emotions-, Verhaltens- und Stressregulation und fördern die Exploration der Umwelt und damit die Autonomieentwicklung. Die primären Bedürfnisse nach Bindung und Exploration sind somit ausbalanciert, sodass dem Heranwachsenden optimale Entwicklungsbedingungen geboten werden (Bowlby, 2003). Weitere zentrale Bedingungsfelder für die kindliche und adoleszente Entwicklung stellen Fantasien, Reflexionsfähigkeiten, unbewusste Bedürfnisse und Ängste der Beziehungsperson dar (z.B. Madigan et al., 2006). Zugleich aber ist es der „Soziale Ort“ der Entwicklung (Bernfeld, 1929), das heißt, die soziale und organisationale Rahmung für pädagogische Beziehungen, die maßgeblichen Einfluss auf die affektive Dynamik und die Möglichkeitsräume eines Erziehungsverhältnisses haben (Dörr, 2019).

2.1 Pädagogische Beziehungen zu Bediensteten in Jugendstrafanstalten

Im Kontext des Strafvollzugs werden interpersonelle Beziehungen nicht nur für die Lösung von Entwicklungsaufgaben, sondern insbesondere auch für die Resozialisierung und Erziehung heranwachsender Inhaftierter als zentral angesehen. Die Beziehungen zwischen Inhaftierten und Bediensteten und das professionelle Handeln der Bediensteten sind das, was Lieblich (2011) als „Herz“ (S. 484) innerhalb des Gefängnisses beschreibt.

Professionelle Beziehungen im Jugendstrafvollzug sind eingebunden in die geschlossene Institution und durch Macht- und Verwaltungsstrukturen durchbrochen. Während innerhalb

der Gruppe der Inhaftierten eine erzwungene räumliche Nähe besteht, werden wiederum Beziehungen nach draußen durch die Haft reglementiert und auf Distanz gehalten (Koesling, 2010). Damit sind es vor allem die Bediensteten im Schul-, Werk- und Wohnbereich des Jugendstrafvollzugs, die als erwachsenes Gegenüber für die Lösung von Entwicklungsaufgaben den Jugendlichen zur Verfügung stehen. Aus einer psychodynamischen Perspektive schaffen Situationen der Übertragung und Gegenübertragung Gelegenheiten für korrigierende, sicherheitsspendende Beziehungserfahrungen, Veränderung der kognitiven Beziehungsrepräsentationen und damit Erziehung (z.B. Julius, Uvnäs-Moberg & Ragnarsson, 2020; Zimmermann, 2019). In solchen konfliktreichen Auseinandersetzungen in Beziehungen können intrasubjektive und interpersonelle Konflikte gelöst werden, wenn sich die professionelle Bezugsperson affektiv verwickeln lässt und an der inneren und äußeren Welt der Jugendlichen emotional teilhat (Zimmermann, 2019), ohne die eigene professionelle Rolle aufzugeben. Indem die Bezugsperson nicht den Erwartungen der Jugendlichen entsprechend reagiert, können sodann neue, sichere Beziehungserfahrungen ermöglicht werden (Gingelmaier, 2018; Julius et al., 2020). Die Herausforderungen in der Interaktion mit den psychisch belasteten Jugendlichen (Boxberg, 2016) verdeutlichen die Notwendigkeit einer Sensibilität der Bediensteten in Jugendstrafanstalten für die psychischen Prozesse der Inhaftierten (Walter, 2012) und für Professionalisierung in Hinblick auf die Beziehungsgestaltung (Fickler-Stang & Zimmermann, 2019).

Intrapersonell können durch das Ohnmachtserleben innerhalb der geschlossenen Institution in einer Phase der Ablösung und Autonomie zum Schutz des Individuums innerpsychische Abwehrmechanismen aktiviert werden (Link, 2018). Darüber hinaus werden interpersonell primäre Beziehungserfahrungen wiederholt und die Erfahrung der Haft vor dem Hintergrund der eigenen Biographie interpretiert (Koesling, 2010). Gleichzeitig trägt ein System der Verweigerung und Asymmetrie quasi zu einer Infantilisierung der Inhaftierten bei (Bereswill, 2017), die sich im Verlust individueller Kontrolle, privater Güter und der Befriedigung alltäglicher Bedürfnisse äußert (Bereswill, 2011). Inhaftierte müssen sich einer „Logik [...] undurchschaubarer Bürokratie [...] unterwerfen, deren Regeln für Inhaftierte nicht nur undurchsichtig, sondern auch unsinnig sind“ (Bereswill, 2011, S. 550).

Auf der anderen Seite kann die Inhaftierung wiederum Kontinuität vermitteln, aufgrund ihrer massiven Strukturiertheit entlastend und haltgebend wirken sowie als Bindungsangebot verstanden werden (Bereswill, 2017; 2019). In einem solchen Fall kann die Haft als erleichternd erlebt werden, insbesondere, wenn sehr hohe soziale Belastungen die Lebensumstände in Freiheit geprägt haben.

2.2 Aktuelle Forschungsperspektiven auf pädagogische Beziehungen im Jugendstrafvollzug

Die Gestaltung und das Gelingen von Beziehungen Bediensteter zu adolescenten Inhaftierten in Vollzugsanstalten wurde bisher selten empirisch erforscht. In einer Untersuchung von Kersten und Wolffersdorff-Ehlert (1980) wurden Bedienstete von den Inhaftierten als Repräsentanten der Strafe angesehen und dem Vollzug ein wenig erzieherisches Klima attestiert (Vehre, 1980). Die Ergebnisse sind jedoch aufgrund institutioneller Veränderungen und gesetzmäßiger Bestimmungen nicht mehr auf die heutige Situation übertragbar (Cornel, 2018). Eine eingeschränkte Übertragbarkeit der Ergebnisse auf den deutschen Jugendstrafvollzug trifft ebenso für Untersuchungen aus dem europäischen Ausland zu, deren Vollzugsformen und unterschiedlich starke Betonungen des Erziehungsgedankens sich vom deutschen Ju-

gendstrafvollzug unterscheiden (Dünkel, 2018). Studien der Forschungsgruppe um Liebling verweisen jedoch darauf, dass Bedienstete im Vollzugsdienst als Vermittler von Normen und Werten fungieren können, deren Entscheidungen einem Ermessensspielraum unterliegen, der sich wiederum an der Beziehungsqualität zu den Inhaftierten orientiert (Liebling, Price & Elliott., 1999). Das Handeln der Bediensteten ist damit immer in Beziehungen eingebunden. Das Verhalten in Haft ist dabei ebenso von der Qualität des sozialen Kontextes abhängig. Heynen, van der Helm, Cima, Stams & Korebrits (2017) konnten in ihrer Untersuchung zeigen, dass ein repressives, wenig unterstützendes Klima in Wohngruppen Aggressionen der Inhaftierten begünstigt.

Die Relevanz von Beziehungen für die psychische Gesundheit von Inhaftierten arbeitete Hosser (2001) heraus. Im Ergebnis stellen interpersonelle Beziehungen eine wichtige Bewältigungsressource für die Haft dar. Die wahrgenommene soziale Unterstützung gilt als protektiver Faktor für die psychische Gesundheit in Haft. Allerdings wurden Bedienstete nicht als Quelle sozialer Unterstützung gesehen. Als belastend empfundene Beziehungen zu Bediensteten haben einen negativen Einfluss auf die psychische Gesundheit der Inhaftierten, während positive Beziehungen zu Mitinhaftierten das psychische Wohlbefinden stärken (Hosser, 2001; Werner, 2006).

Bedeutsame Einsichten aus psychodynamischer Perspektive auf Beziehungen zu Bediensteten aus Sicht adoleszenter Inhaftierter in Deutschland bietet die qualitativ-empirische Untersuchung von Koesling (2010). In der wahrgenommenen Beziehungsqualität zu Bediensteten zeigt sich eine Re-Aktualisierung primärer und zumeist traumatischer Bindungs- und Beziehungserfahrungen (Liebling, 2012). Gleichzeitig behindert das Bedürfnis nach Kontinuität und Ablösung der Inhaftierten die Transformation maladaptiver Konfliktmuster in Beziehungen (Koesling, 2010).

Um jedoch einen umfassenden Blick auf pädagogische Beziehungen aus psychodynamischer Perspektive zu erhalten, bedarf es einer Triangulation unterschiedlicher Blickwinkel innerhalb der Institution des Jugendstrafvollzugs auf Erziehung in pädagogischen Beziehungen. Um diesem Ziel Rechnung zu tragen, wurde von Zimmermann an der Humboldt-Universität zu Berlin das Forschungsprojekt „Pädagogische Beziehungen im Jugendstrafvollzug“ initiiert (Zimmermann, 2020). Die im vorliegenden Beitrag vorzustellenden und zu diskutierenden Ergebnisse geben lediglich einen kleinen Ausschnitt aus diesem Forschungsprojekt wieder.

3 Methodologische und methodische Anmerkungen

Im vorgestellten Forschungsprojekt sind von 2019 bis 2021 durch Zimmermann in verschiedenen Bereichen einer Jugendstrafanstalt Beobachtungsprotokolle angefertigt und Interviews sowie Gruppendiskussionen geführt worden, die die Materialbasis für den Auswertungsprozess bilden. Die verfügbaren Daten werden in einer Gruppe psychodynamisch versierter Forschenden ausgewertet, die sich durch ein hohes Maß an personeller Verbindlichkeit auszeichnet. Um eine gegenstandsangemessene Erkenntnis zu ermöglichen, ist die Wahl des methodischen Zugangs ein entscheidendes Kriterium. Die Besonderheiten des hoch sensiblen Settings einer totalen Institution und das Ziel, Interaktions- und Beziehungsdynamiken im empirischen Material zu dechiffrieren, liefert die Begründung für einen tiefenhermeneutischen Zugang (Zimmermann, 2020).

3.1 Zur Genese des empirischen Materials

Die hier vorgestellten Ergebnisse beziehen sich auf Beobachtungen und Interviews im Werkbereich einer Jugendstrafanstalt, die über einen Zeitraum von mehreren Monaten von Zimmermann im Rahmen eines Forschungsprojekts durchgeführt worden sind. Insgesamt haben im Werkbereich acht Beobachtungen im Abstand von jeweils einigen wenigen Wochen stattgefunden. Die Frequenz der Beobachtungen ist so gewählt worden, dass einerseits eine gewisse Kontinuität in der Zusammensetzung der Gruppe der inhaftierten jungen Männer gewährleistet war, zugleich aber auch einige Wechsel stattgefunden haben, die Einfluss auf die Dynamik innerhalb des Settings hatten.

Beobachtet worden sind keine vorab markierten Szenen oder Situationen, sondern es ging zunächst darum, den Haftalltag aller Beteiligten zu dokumentieren. Auch in den sich an die Beobachtungen anschließenden Interviews mit Inhaftierten und Gruppendiskussionen mit Bediensteten wurden nur Gesprächsimpulse genutzt, die Schwerpunktsetzung gleichwohl den Interviewten überlassen. Die methodische Verschränkung von durch psychoanalytische Haltung getragenen Beobachtungen in Kombination mit themenzentrierten Interviews (Schorn, 2000) und Gruppendiskussionen lassen sich auf einer methodenkritischen Ebene über die besonders ausgeprägte Einhaltung von Gütekriterien qualitativer Forschung begründen (Calderón Gómez, 2009), ermöglichen aber vor allem umfassende Zugänge zu einer hoch komplexen pädagogischen Beziehungsdynamik. Dem Umstand, dass die die Protokolle verfassende und Interviews durchführende Person Teil der tiefenhermeneutischen Interpretationsgruppe ist, wurde mit besonderer Sensibilität in der Datenauswertung Rechnung getragen. Die Reflexion der Beziehung, die die Forschenden in den Beobachtungen und Interviews mit den Beforschten eingehen, ist dabei ein eminenter Aspekt des Auswertungs- und Analyseprozesses.

„Im transkribierten Interviewtext schlägt sich immer auch nieder, wie Forschende und Beforschte ihre Beziehung erleben. Manches ist bewusst, vieles unbewusst. Gerade die unbewussten Anteile der Forschungsbeziehung sind es aber, die einen Rahmen abstecken, in dem die Forschungsfrage verhandelt wird: was gesagt werden kann und was nicht“ (Haubl & Lohl, 2020, S. 563).

Die Interpretationsgruppe selbst setzt sich aus vier Forschenden zusammen, die allesamt erfahren in der Methode tiefenhermeneutischer Auswertung vor dem Hintergrund psychodynamischer Theoriebildung sind. Die stetige Analyse und konsequente Dokumentation des Forschungsprozesses zur Herstellung intersubjektiver Nachvollziehbarkeit als ein wesentliches Gütekriterium qualitativer Forschung ist in der Auswertung zentral (Kleining, 2010).

3.2 Tiefenhermeneutische Auswertung und szenisches Verstehen

Aus der affektiven Teilhabe und der mentalisierenden Reflexion des beobachteten und schriftlich dokumentierten Geschehens und Gesprochenen lassen sich Rückschlüsse auf subjektive und interpersonale Beziehungsdynamiken ziehen, die selbstverständlich als in einen sozialen und institutionellen Zusammenhang eingebettet verstanden werden müssen. Die psychoanalytische Hermeneutik nach Lorenzer gilt als Methode der Wahl, soll die Tiefendimension menschlicher Interaktion rekonstruiert werden. Um die Distanz zur latenten Ebene in den Forschungsdaten zu verringern, bedarf es des Einbezugs einer Übertragungs- und Gegenübertragungsreflexion im Forschungsprozess (Lorenzer, 1976). Diese Form der systematisch-wissenschaftlichen Auseinandersetzung ermöglicht den Erkenntnisgewinn über subjektive Sinnstrukturen, die dem Individuum selbst nicht selten verborgen blieben. Das methodische

Erkenntnisinstrument für diese Form des tiefenhermeneutischen Zugangs zum Material bildet das szenische Verstehen.

Alles Verstehen im psychoanalytischen Prozeß ist zentriert und bezogen auf die Verstehensweise des »szenischen Verstehens«. In dieser Form stellt sich das Verstehen auf einen ganz bestimmten Gegenstand ein: die »szenischen Entwürfe«, die »Interaktionsformen« [...]. Denn jedes lebenspraktische Verstehen, das die konkrete soziale Wirklichkeit [...] nicht ausklammert, muß den Weg über die subjektiven Beziehungsentwürfe suchen, sich also auf die szenisch ausgebreiteten Interaktionsformen einstellen. (Lorenzer, 1977, S. 125)

Das Verstehen als zentrale Kompetenz im Prozess der Analyse des zugrundeliegenden Materials geht über das Verstehen objektiver Aspekte hinaus. Dieses Verstehen setzt erst ein, wenn man sich den Interaktionsformen auf allen Ebenen zuwendet. Dann ist es näherungsweise möglich, den Bedeutungszusammenhang von Inszenierungen ohne Sprache mit ihren vorschprachlichen Repräsentanzen zu erfassen. Im Forschungsprozess kann das vor allem „über die Analyse der subjektiven Teilhabe an der angebotenen Szene“ (Klein, 2017, S. 218) gelingen. Dafür ist die dynamische und prozessuale Reflexion der subjektiven Position der Forschenden von entscheidender Bedeutung, um sich über immer wieder neue Lesarten die latente über die manifeste Sinnebene zu erschließen. Diese Form der Reflexion wird durch die Arbeit an den Szenen des Materials in der Forschungsgruppe ermöglicht. Die Erschließung der latenten Sinnebene durch das zueinander in Beziehung setzen der divergierenden Positionen innerhalb der Forschungsgruppe ermöglicht schlussendlich die Konstruktion einer Deutung und zeigt, wie „sich die Bedeutung des Textes in der Spannung zwischen einem manifesten und einem latenten Sinn entfaltet“ (König, 2019, S. 29). Das dabei dem Nicht-Verstehen eine zunehmend konstruktive Funktion zugeschrieben wird (u.a. Storck, 2017) oder Konflikte in der Übertragung und Gegenübertragung (die sich z. T. als nur schwer aufzulösende kontroverse Interpretationen innerhalb von Forschungsgruppe zeigen) als eine neue Chance der Erkenntnis in tiefenhermeneutischen Prozessen markiert werden (u.a. Morgenroth, 2010), spricht zudem für einen reflexiven Umgang auf methodischer und methodologischer Ebene.

4 Ergebnisse

Die Darstellung von Forschungsergebnissen tiefenhermeneutischer Provenienz im Kontext eines Fachbeitrags unterliegt zweierlei Vorbehalten: Erstens können aufgrund der Komplexität des hermeneutischen Zugriffs nur ausschnittsweise Verstehenszugänge zum Material und damit dem Interaktionsgeschehen vorgestellt werden. Zweitens kann die Verschränkung eigener affektiver Beteiligung, rekonstruierter, ebenfalls affektiver Dynamik der Beforschten und manifester Interaktionsanteile, wie sie kennzeichnend für den tiefenhermeneutischen Zugang sind, nicht bruchlos und verlustfrei in wissenschaftliche Sprache übersetzt werden. Die hier vorgestellten Interpretationszugänge haben ihren Ausgangspunkt deshalb in einer konkreten Szene.

A.¹ sagt, dass gestern genau der richtige Tag für mich [dem Beobachter] gewesen wäre. Da wären sieben Männer da gewesen, die meisten davon total „daneben“, kein Bock. Ich verstehe nicht genau, was er meint, auch nicht, warum auf einmal so viele [junge Männer, Auslassung

1 A. und B. sind Werkmeister in einem Handwerksbetrieb im Jugendstrafvollzug. Alle anderen Buchstaben bezeichnen junge Inhaftierte, die in diesem Betrieb tätig sind.

im Protokoll] zur Tischlerei gehören sollen. Heute seien es nur drei, die anderen hätten keinen Bock gehabt, aufzustehen. B. sagt, die drei seien ja aber trotzdem total unterschiedlich. Ich freue mich über die ruhige Atmosphäre im Raum und stelle mich an eine schwere Zwinge, an der man sich gut anlehnen kann. Ich beobachte Z. Er hat eine Art Rahmen aus vier von diesen Stäben, die er beim letzten Mal bearbeitet hat, zusammengesteckt. Auf dem Boden und auf der Werkbank ist flüssiger Leim ausgelaufen. Z. sagt (wohl entschuldigend), er habe es genau so gemacht, wie er sollte. B. sagt (zynisch?), na klar sei er (also B.) schuld, wer denn sonst? Ich habe Mitleid mit Z. Ich fühle mich an eigene Erfahrung von handwerklichen Tätigkeiten erinnert, wo es nie gut genug sein konnte.

B. sagt, Z. solle erstmal den Boden saubermachen, mit einem Spachtel und einer Pappe. A. spricht schnell. Ich wundere mich wie schon so oft, dass A. und B. in ihrer Sprache keine Rücksicht nehmen auf die jungen Männer, die nicht gut deutsch sprechen. Z. wirkt ruhig, ich habe die Fantasie, in ihm müsse es brodeln. Er macht alles sauber. A. kommt und fragt, ob er ihm zeigen solle, wie das geht. Z. bejaht. B. zeigt Z. eine Technik, mit der man Leim aus dem Kübel in eine Flasche füllen kann, ohne, dass etwas daneben geht. Ich habe diese Technik noch nie gesehen. Wieder hab ich Mitleid mit Z. B. bleibt bei Z. Er sagt ihm, wie er die Stäbe einleimen soll, damit sie dann wieder zusammengesteckt werden können. Z. führt das so aus. Irgendwas geht schief, ich verstehe es nicht richtig. B. sagt zu Z., er hätte ihm schon 100-mal gesagt, dass er sich einen Vormerker für den Augenarzt machen solle. Nach dem Zusammenstecken setzt Z. Schraubzwingen um diesen Rahmen. B. kommt wieder zurück, zeigt Z. eine Verschiebung des Rahmens und macht die Schraubzwingen ab. Er legt Presspappe um den Rahmen und zieht die Schraubzwingen fest. Ich habe die Fantasie, dass er total genervt ist.

B. kommt bei mir vorbei. Er sagt: „Wir werden ja automatisch mit beobachtet. Das würde mich schon mal interessieren.“ Ich sage, dass es natürlich stimme, denn es gehe ja um die Interaktion. B. geht weg. Kurze Zeit später kommt er wieder. Er sagt: Naja, ich bin ja seit 25 Jahren hier, so viel kann ja da nicht falsch gewesen sein. (Prot. T 4, Z. 5-33).

Im Kontext der Reflexion dieser vierten von insgesamt acht Beobachtungen steigt die subjektiv empfundene Nähe der Forschenden zu den Inhaftierten, zugleich findet eine schärfere Abgrenzung gegenüber den Werkmeistern statt. Auch der Beobachter scheint sich in dieser Szene stärker von den Werkmeistern zu distanzieren, während in den Beobachtungen zuvor noch eine gewisse affektive Nähe zu ihnen, auch als Reaktion auf die Einladung in den „Meisterraum“ aufscheint². So benötigt der Beobachter offenbar eine „schwere Zwinge“, um – so die geteilte Fantasie in der Interpretationsgruppe – die schwer aushaltbaren Interaktionsdynamiken noch in möglichst freischwebender Aufmerksamkeit wahrnehmen zu können. Zugleich gibt es zwei andere wirkmächtige emotionale Beteiligungen, Wut und Angst, die sich unmittelbar aus dem Protokoll zu ergeben scheinen. Der Beobachter vermutet, Z. müsse wütend sein, während dieser aber keinen Ausdruck für dieses Erleben findet oder finden darf. Der nur latent aufscheinenden Wut steht manifest ein wohl nur als unterwürfig zu kennzeichnendes Verhalten von Z. gegenüber. Auch im Verhalten von B. könnte eine große Menge an Wut vermutet werden. Angst scheint zu verschwinden und kommt wohl am ehesten in der Sorge von B., selbst beobachtet und beurteilt zu werden, zum Tragen. Die Angst, selbst unfähig zu sein, den jungen Männern etwas beizubringen, könnte hinter der Aggressi-

2 Der Meisterraum ist ein abgetrennter Raum innerhalb des Werkbetriebs, den Inhaftierte nur nach Aufforderung betreten dürfen. In den ersten Beobachtungsprotokollen laden die Werkmeister den Beobachter mehrfach zu ausgiebigen Pausen und langen Gesprächen in diesen Meisterraum ein.

on gegen Z. verschwinden. Die Verschiebung auf den Augenarzt hilft nun auch, das eigene Aneinander-Vorbei-Sprechen und –Schauen nach außen auszulagern.

Die alles dominierende emotionale Beteiligung aber ist die Traurigkeit. Im Sinne eines nicht bewussten Symbols dafür könnte der ausgelaufene Leim stehen, der alles zusammenhalten soll und nun auf dem Boden zerfließt. Nähe und Beziehung erscheinen als etwas Verbotenes. Das Angebot B.s, Z. zu zeigen, wie er den Leim in eine Flasche füllen kann, kann insofern als Versuch verstanden werden, pädagogische Beziehung partiell wiederherzustellen. Dass auch dabei Angst bedeutsam sein könnte, Z. könne explodieren – wie in der Gegenübertragung des Beobachters repräsentiert –, müsste an anderer Stelle genauer diskutiert werden. Die Symbolik des Triangulären, des Teilens von Wissen im Werkstattbereich und zugleich der Nutzbarmachung von etwas Klebenden ist hier kaum zu übersehen.

Dem Beobachter wird eine Position zuerkannt, er sei für die wirklich „Schwierigen“ da. Ein Mitglied der Interpretationsgruppe formuliert den Satz „Gestern, wo wir Sie gebraucht hätten, waren Sie nicht da.“ Während sich manifest also eine Besorgnis um das Forschungsanliegen des Beobachters ausmachen ließe, lässt sich latent deutlich eine Bedürftigkeit der Werkmeister rekonstruieren. Der Einwand von B. kann als Versuch verstanden werden, die eigene Meisterposition wieder zu erlangen, eine eigene Bedürftigkeit („waren Sie nicht da“) nicht in den Vordergrund geraten zu lassen. Zugleich löst die Formulierung „kein Bock“ eine starke Identifikation mit den Inhaftierten in der Interpretationsgruppe aus. „Wer hat hier keinen Bock?“ ist eine mehrfach formulierte Aussage, die sich als Abgrenzung von den „Meistern“ verstehen lässt. Zugleich aber benötigt der Beobachter etwas zum Anlehnen (die schwere Zwing). Hat auch er „keinen Bock“? Oder ist er identifiziert mit den Meistern, weil er sich über die Ruhe freut?

Etwas Ähnliches geschieht nun auch am Ende dieses Protokollauschnitts: B. stellt fest, die „Meister“, würden mitbeobachtet. Mehrere Mitglieder der Interpretationsgruppe nehmen in der Perspektivübernahme eine deutliche Bedürftigkeit von B. wahr, zugleich eine große Verunsicherung im eigenen Handeln. Sie seien doch eigentlich „Meister“, gefühlt aber wie Gefangene. Ein Kränkungserleben, das – an anderer Stelle – auch den Beobachter befällt, erscheint als sehr prägend für die Interaktion in dieser Szene und in den Beobachtungen im Werkbereich. Der Beobachter erscheint nun endgültig als subversives Element, seine Forscherposition scheint nur schwer aushaltbar zu sein. Er wird sprachlich ins Passiv gesetzt („werden mitbeobachtet“). Emotionale Spannungen entstehen auch bei den an der Beobachtung unbeteiligten Interpretationsgruppen-Mitgliedern. Zwischen Meister und Beobachter gibt es keinen echten Kontakt, der Beobachter drückt sich eher akademisch aus („es gehe ja um die Interaktion“); auf der Symbolebene scheint der Dialog zu scheitern und zerreißt dann endgültig, als B. sich auf die Ebene der weitgehenden Unfehlbarkeit („kann ja nicht viel falsch gewesen sein“) zurückzieht. Wird dieser Satz beziehungs-dynamisch verstanden, könnte er auch heißen: „Wir brauchen Sie doch nicht“. In seiner Beobachterrolle spricht dieser nicht oder kaum mit den Meistern. B.s Wunsch, ein Feedback zu bekommen, wird in ganz ähnlicher Weise wie Z.s Wunsch nach Anerkennung und Kontakt ignoriert. Das wechselseitige Nicht-Verstehen wird so zu einem Grundmotiv des pädagogischen Miteinanders.

Auch die Beziehungsangebote des Meisters an Z. können als kränkend verstanden werden. Wut und Verletzung zunächst auf Seiten der Mitarbeitenden – so wird in der Interpretationsgruppe spürbar – benötigen eine institutionell legitimierte Abwehrkonstellation über eine Kränkung der Inhaftierten. Hier mag besonders wichtig sein, dass Z. in den Beobachtungsprotokollen als „Anleiter“ unter den Inhaftierten, zugleich als eher autonom und teils

versteckt vor den Meistern agierender Inhaftierter beschrieben wird. Es könnte interpretiert werden, dass Z. Dinge sieht, die nicht immer gesehen werden sollen und dass Z. die Grenzen zwischen den doch eigentlich starr getrennten Gruppen partiell aufhebt. Dass nunmehr ihm die Sehtüchtigkeit abgesprochen wird, ist vermutlich mehr als eine nur zufällige Interaktionsstörung.

Eine hier offenbar auf allen Seiten spürbare Kränkung ist in der Pädagogik generell und ganz besonders im Jugendstrafvollzug mit Scham und Beschämung assoziiert. Dort, wo Gefühle von Insuffizienz und Ohnmacht dominieren, müssen die eigenen Grenzen besonders stark geschützt werden. Übertreten nun aber Werkmeister und Inhaftierte wechselseitig die Grenzen des Gegenübers, spiegeln und verstärken sie die Selbstrepräsentanzen der Ohnmacht, des Scheiterns und der Angst. Genau dies ist das Kernmerkmal von Scham. Dass es sich hier nicht etwa um ein Zwei-Personen-Geschehen zwischen Z. und B. unter Beteiligung des Beobachters handelt, sondern als Kernmerkmal des interpersonalen und institutionellen Gefüges herausgearbeitet werden kann, ließe sich an zahlreichen Stellen im Material zeigen. Zwei – emotional nicht leicht aushaltbare – Beispiele sollen hier herausgegriffen werden:

„Herr A. steht jetzt mit Y. an einer Maschine, die ich noch nie bemerkt habe. Y. soll in lange Seitenteile für Schränke Löcher machen. Die genaue Funktionsweise der Maschine erschließt sich mir nicht. Y. grinst, er macht auch ein paar Sprüche, an die ich mich nicht genau erinnern kann. Ich habe das Gefühl, dass Herr A. sich die ganze Zeit über Y. lustig macht. Er sagt zu mir: ‚Ne rote Mütze auf, und dann könnte der im Zirkus tanzen.‘“ (Prot. T5, Z. 81-85).

„Also ich_ ich für mich kann aber sagen, dass ich eben keinen an mich heranlasse und mir auch nichts zu Herzen nehme, was die mir so erzählen. Das berührt mich erstmal nicht.“ (Gruppendisk. 1, Z. 527-529). „Man erinnert (◊) sich zwar an manche - ja - aber die meisten verschwinden so, dafür ist der Durchgang einfach zu groß. Aber wie gesagt, ich bemühe mich, denen eigentlich nicht zu zeigen, dass sie mir - egal sind.“ (Gruppendisk. 1, Z. 547-550).

Beide hier in Auszügen wiedergegebene und nicht en détail zu besprechenden Textstellen lösen Wut und Abgrenzung in der Interpretationsgruppe aus. Sie lassen sich aber über das gesamte Material mit der Unaushaltbarkeit der heftigen Beziehungsanfragen der Inhaftierten assoziieren. Gerade das „Nicht-Berührt-Sein“ könnte zugleich für einen Schutzpanzer gegenüber selbst empfundener Demütigung stehen, so erlebter fehlender Wertschätzung und Isolation. Auch in der Interpretationsgruppe wird die Arbeit der Werkmeister wenig wertgeschätzt, Anteile der Beobachter–Werkmeister–Interaktion lassen ebenso diesen Schluss zu. Zugleich gibt es eine starke Irritation in der Interpretationsgruppe über die Fantasie von Hr. B., die Inhaftierten bräuchten ihn zum „Schuhe binden, Pflaster kleben, Mama sein.“ (Gruppendisk. 1, Z. 41-47). Die Irritationen sind auch deshalb so stark, weil sie einerseits nicht mit den in den Protokollen sichtbaren Interaktionsmodi in Verbindung gebracht werden können, andererseits von A. und B. an späterer Stelle aber genau diese mütterliche Beziehungsdynamik massiv entwertet und abgelehnt wird. Die Irritation entstammt also manifest völlig unverbundener Anteile zwischen diesem professionellen Selbstverständnis mit dem beobachteten Geschehen, das gleichwohl subjektiv durch den Beobachter gefärbt ist. Wie auch andere Textpassagen lässt sich eine scharfe Abgrenzung von den Werkmeistern seitens der Forschenden als Folge dieser Irritation ausmachen. Diese Abgrenzung kann als Wunsch der Forschenden verstanden werden, im auf Spaltung hinweisenden Interaktionsgeschehen auf der „richtigen“, der „haltenden“ Seite zu stehen.

Es ist also davon auszugehen, dass die hier auf der interpersonalen Ebene rekonstruierten Affekte (Angst, Scham, Ohnmacht) sich in komplexer Weise mit den institutionellen Dynamiken einer totalen Institution mischen und wechselseitig verstärken und deshalb durch wirkmächtige institutionelle Abwehrdynamiken (Distanzierung, Entwertung, Strafpraxen) vom Bewusstsein ferngehalten werden müssen (Gratz, 2020).

5 Diskussion

Die Bedeutung der professionellen Beziehung zwischen Inhaftierten und Bediensteten im Jugendstrafvollzug begründete die Forschungsfrage, die Sicht auf Beziehung am Beispiel der Werkmeister zu untersuchen. Die hier vorgelegten Interpretationen einer einzelnen Szene, ergänzt durch kurze Auszüge aus einer weiteren Beobachtung und einer Gruppendiskussion, belegen, trotz der im Fachartikel gebotenen Kürze, wie stark sich Merkmale der geschlossenen Institution sowie die Psycho- und Soziodynamiken der Beteiligten in den hierarchischen Beziehungen vermischen und eine häufig unheilvolle Kollusion eingehen. Die vorläufigen Ergebnisse der tiefenhermeneutischen Auswertung geben somit einen Hinweis darauf, dass sowohl innere Konflikte der Bediensteten, wirkmächtige Übertragungsdynamiken als auch soziale und institutionelle Konfigurationen innerhalb der untersuchten Jugendstrafanstalt einen Einfluss auf die Beziehungswahrnehmung und -gestaltung zu den jungen Inhaftierten haben. Der vorsichtige Hinweis kann damit als Ergänzung zu den Untersuchungen u.a. von Koesling (2010) und Liebling (2012) verstanden werden, indem auch Bedienstete primäre Erfahrungen in Beziehungen einzubringen scheinen. Deshalb kann von „unbewältigter Nähe“ gesprochen werden, da letztlich nicht die Distanz, sondern die Möglichkeit von Nähe so bedrohlich und unaushaltbar sein könnte. Die hier auszugsweise wiedergegebene Forschung ist damit anschlussfähig an soziologisch fundierte Überlegungen zu Auswirkungen geschlossener Institutionen auf die Individuen (Neuber & Zahradnik, 2019), an subjekt- und biografieorientierte Forschung in geschlossenen Einrichtungen (Bereswil, 2019) und zugleich an psychodynamisch-pädagogische Konzeptualisierungen zur pädagogischen Professionalität (Müller, 2012). Die Ergebnisse des gesamten Forschungsprojekts verweisen deutlich auf notwendige reflexive Professionalisierung und Institutionsentwicklung unter Beachtung der Verletzlichkeit und Nähewünsche von Professionellen, ohne die erheblichen Schwierigkeiten dieser Anliegen im Kontext gesellschaftlicher Ausgrenzung und Fantasmen zu verleugnen.

Zunehmend sind im Justizvollzug Behandlungsprogramme und Kontraktpädagogiken und -psychologien (Petersen, 2013; Bröckling, 2017) zu beobachten, die das Ziel einer Verhaltensmodifikation und -optimierung verfolgen. Weitaus seltener finden hingegen psychodynamische Ansätze Anwendung, die an der Innenwelt und dem Werden der inhaftierten Subjekte und der Professionellen ansetzen (Link, Müller & Stein, 2017). Der Gewinn letzterer Ansätze liegt jedoch in der Verarbeitung innerer Konflikte, die äußere Konflikte vermindern, zur Verantwortungsübernahme und Schuldeinsicht beitragen können (Langnickel & Link, 2018).

Eine sonderpädagogische Perspektive auf den Jugendstrafvollzug ermöglicht eine pädagogische Transformation der Institution hin zu einem Erziehungs- und Chancenvollzug. Erziehung ist ein prominenter Gegenstand der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen (Schad & Stein, 2006), wenn auch keine einheitliche Theorie von Erziehung existiert (Müller & Stein, 2018). Erziehung im Jugendstrafvollzug stellt damit jedoch „eine sonderpädagogi-

sche Herausforderung [dar], welcher sich vorrangig auch die Pädagogik bei Verhaltensstörungen vermehrt stellen sollte“ (Tulke, 2018, S. 51).

In einem weiteren Schritt sollte diese Perspektive in Beziehung zu derer weiterer Berufsgruppen im Jugendstrafvollzug und den Inhaftierten selbst gebracht werden. Insbesondere in Hinblick auf die Gestaltung von Nähe und Distanz, lassen sich dennoch bereits auf Grundlage der vorliegenden Ergebnisse Forderungen für eine Professionalisierung von Beschäftigten im Jugendstrafvollzug ableiten (Zimmermann, Fickler-Stang, Dietrich, & Weiland, 2019). Nur durch eine Transformation des Strafvollzugs in einen Erziehungs- und Chancenvollzug, in dem die Bediensteten eine pädagogische Eignung und Befähigung einbringen, kann Entwicklung der Inhaftierten unterstützt werden.

Literatur

- Apelt, M. (2008) Sozialisation in „totalen“ Institutionen. In K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 372–383). Weinheim: Beltz.
- Bereswill, M. (2011). Straftaft als biographischer Einschnitt. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hg.), *Handbuch Jugendkriminalität* (S. 545–556). Wiesbaden: VS.
- Bereswill, M. (2017). Lernen und Arbeiten im Jugendstrafvollzug als ambivalente Erfahrung. In M. Schweder (Hg.), *Jugendstrafvollzug – (k)ein Ort der Bildung?* (S. 130–140). Weinheim: Beltz Juventa.
- Bereswill, M. (2019). Freiheitsentzug als biographischer Einschnitt. *Forum Strafvollzug*, 68(4), 286–289.
- Bernfeld, S. (1925/2013) Sisypheos und die Grenzen der Erziehung. In S. Bernfeld (Hg.), *Theorie und Praxis der Erziehung – Pädagogik und Psychoanalyse* (Bibliothek der Psychoanalyse, S. 11–130) Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Bernfeld, S. (1929). Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. *Imago*, 15(3–4), 299–312.
- Bowlby, J. (2003). Ethologisches Licht auf psychoanalytische Probleme. In K. E. Grossmann & K. Grossmann (Hg.), *Bindung und menschliche Entwicklung* (S. 55–69). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Boxberg, V. (2018). *Entwicklungsintervention Jugendstrafe*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Boxberg, V. (2016). Deviantes Verhalten in krisenhaften Lebenskonstellationen. *Soziale Passagen*, 8(1), 137–156.
- Brezinka, W. (1990). *Grundbegriffe der Erziehungswissenschaften*. München, Basel: Reinhardt.
- Bröckling, U. (2017). *Gute Hirten führen sanft – Über Menschenregierungskünste*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bundesministerium für Justiz und Verbraucherschutz (BMJV). *Jugendgerichtsgesetz (JGG)*. Berlin: BMJV. <https://www.gesetze-im-internet.de/jgg/>. Zugegriffen: 01.12.2019.
- Calderón Gómez, C. (2009). Assessing the Quality of Qualitative Health Research. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum*, 10(2). <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1294>.
- Cornel, H. (1984). *Geschichte des Jugendstrafvollzugs. Ein Plädoyer für seine Abschaffung*. Weinheim: Beltz.
- Cornel, H. (2018). Der Erziehungsgedanke im Jugendstrafrecht. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hg.), *Handbuch Jugendkriminalität* (S. 533–558). Wiesbaden: Springer.
- Dollinger, B. & Schmidt, H. (2015). Zur Aktualität von Goffmans Konzept „totaler Institutionen“. In M. Schweder (Hg.), *Handbuch Jugendstrafvollzug* (S. 245–259). Beltz Juventa.
- Dörr, M. (2019). Soziale Orte im Spannungsfeld von Professionalisierungsanforderungen und organisationaler Rahmung. In D. Zimmermann, B. Rauh, K. Trunkenpolz & M. Wininger (Hg.), *Sozialer Ort und Professionalisierung* (S. 77–89). Leverkusen: Budrich.
- Dükel, F. (2018). Internationale Tendenzen des Umgangs mit Jugendkriminalität. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hg.), *Handbuch Jugendkriminalität* (S. 89–118). Wiesbaden: Springer
- Fickler-Stang, U. & Zimmermann, D. (2019). Pädagogik im Jugendstrafvollzug. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 64(4), 343–344.
- Gingelmaier, S. (2018). Nähe zulassen, die Balance halten, Distanz wahren. In T. Müller & R. Stein (Hg.), *Erziehung als Herausforderung* (S. 178–189). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Goffman, E. (1973). *Asyle*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gratz, W. (2020). Jugendstrafvollzug als dynamisches Organisieren – ein realisierbares Konzept? *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65(3), 234–245.
- Haubl, R. & Lohl, J. (2020). Tiefenhermeneutik. In G. Mey & K. Mruck (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 555–577). Wiesbaden: Springer.
- Heynen, E., van der Helm, P., Cima, M., Stams, G.-J. & Korebrits, A. (2017). The Relation Between Living Group Climate, Aggression, and Callous-Unemotional Traits in Delinquent Boys in Detention. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 61(15), 1701–1718.

- Herz, B. & Zimmermann, D. (2015). Beziehung statt Erziehung? In R. Stein & T. Müller (Hg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 144-169). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hosser, D. (2001). *Soziale Unterstützung im Jugendstrafvollzug* (Interdisziplinäre Beiträge zur kriminologischen Forschung, Bd. 20). Baden-Baden: Nomos.
- Julius, H., Uvnäs-Moberg, K. & Ragnarsson, S. (2020). *Am Du zum Ich*. Kerlingarhóll: Independently Published.
- Kersten, J. & von Wolffersdorff-Ehlert, C. (1980). Jugendstrafe. Innenansichten aus dem Knast. Berlin: Fischer.
- Klein, R. (2017). Tiefenhermeneutik. Eine reflexive Kritik der Macht. In D. Heseler, R. Iltzsche, O. Rojon, J. Rüp- pel & T.D. Uhlig. (Hg.). *Perspektiven kritischer Psychologie und qualitativer Forschung* (S. 191- 225). Wiesbaden: Springer.
- Kleining, G. (2010). Qualitative Heuristik. In G. Mey & K. Mruck (Hg.). *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 65-78). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- König, H.-D. (2019). Einführung in die Methodologie und Methode der Tiefenhermeneutik. In ders. *Die Welt als Bühne mit doppeltem Boden* (S. 13-61). Wiesbaden: Springer.
- Koesling, A. (2010). *Erziehungs- und Beziehungserfahrungen jugendlicher und heranwachsender Inhaftierter*. Münster: LIT-Verlag.
- Langnickel, R. & Link, P.-C. (2018). Unbewusste Motive der Delinquenz. *AndersOrt 1*, 12–16.
- Liebling, A. (2011). Distinctions and distinctiveness in the work of prison officers. *European Journal of Criminology*, 8(6), 484–499.
- Liebling, A. (2012). Young adult offenders in custodial institutions. In F. Lösel, A. E. Bottoms, & D. P. Farrington (Eds.), *Cambridge criminal justice series: Vol. 8. Young adult offenders* (S. 81–89). London: Routledge.
- Liebling, A., Price, D. & Elliott, C. (1999). Appreciative inquiry and relationships in prison. *Punishment & Society*, 1(1), 71–98.
- Link, P.-C., Müller, T. & Stein, R. (2017). Die sonderpädagogische Wirksamkeit von Trainings- und Förderpro- grammen und die Komplexität von Erziehung. In D. Laubenstein & D. Scheer (Hg.), *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik* (S. 163–170). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Link, P.-C. (2018). Zur Dialektik von Allmacht und Ohnmacht pädagogischer Beziehungsarbeit. *Behinderte Men- schen*, 41(4/5), 37–40.
- Link, P.-C. D. (2020). Gott im Knast – Machtvollen Spiralen der Verwundbarkeit befreiend begegnen – human- wissenschaftliche Perspektiven. In H. Keul & T. Müller, (Hg.), *Verwundbar* (S. 188–200). Würzburg: echter.
- Lorenzer, A. (1976). *Die Wahrheit der psychoanalytischen Erkenntnis*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Lorenzer, A. (1977). *Sprachspiel und Interaktionsformen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Madigan, S., Bakermans-Kranenburg, M. J., van Ijzendoorn, M. H., Moran, G., Pederson, D. R. & Benoit, D. (2006). Unresolved states of mind, anomalous parental behavior, and disorganized attachment. *Attachment & Human Development*, 8(2), 89–111.
- Morgenroth, Ch. (2010). Tiefenhermeneutik und szenisches Verstehen im Forschungsprozess. In Ch. Morgenroth (Hg.). *Die dritte Chance* (S. 45-72). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Müller, B. (2012). *Sozialpädagogisches Können* (7. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.
- Müller, T. & Stein, R. (2018) (Hg.). *Erziehung als Herausforderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Neuber, A. & Zahradnik, F. (2019) (Hrsg.): *Geschlossene Institutionen – Theoretische und empirische Einsichten*. Wein- heim: Beltz Juventa.
- Nickolai, W. (2011). Ein Plädoyer zur Abschaffung des Jugendstrafvollzugs. In W. Stelly & J. Thomas (Hg.), *Erzie- hung und Strafe* (S. 19–24). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.
- Petersen, J. P. (2013). *Kontraktualismus – eine Option für die Pädagogik?*. Dissertation Universität Kiel, Deutsch- land. Abgerufen von [https://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00004945/ Diss_JPP_Kontrakt.pdf](https://macau.uni-kiel.de/servlets/MCRFileNodeServlet/dissertation_derivate_00004945/Diss_JPP_Kontrakt.pdf)
- Prenzel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen [u.a.]: Budrich.
- Schad, G. & Stein, R. (2006). Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In S. Ellinger & R. Stein (Hg.), *Grundstudium Sonderpädagogik* (S. 428–450). Oberhausen: Athena.
- Schorn, A. (2000). Das „themenzentrierte Interview“. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(2). <http://www.qualita- tive-research.net/index.php/fqs/article/view/1092/2393>.
- Stelly, W., Thomas, J., Vester, T. & Schaffer, B. (2014). Lebenslagen von Jugendstrafgefangenen – ein Forschungs- bericht. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform*, 97(4), 267–279.
- Stelly, W. & Thomas, J. (2011). Vorwort. In ders. (Hg.), *Erziehung und Strafe* (S. XI–XIV). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.
- Storck, T. (2017). Die Bedeutung des Nicht-Verstehens in psychotherapeutischen Prozessen. *Forum Psychoanalyse*, 33 (1), 109-124

- Tulke, A. (2018). Erziehung im Jugendstrafvollzug – eine sonderpädagogische Herausforderung? *behinderte menschen* 4/5, 50–52.
- Vehre, E. (1980). *Vom Wärter zum Erzieher*. Vechta: Verein für kriminalpädagogische Praxis.
- Walkenhorst, P. (2014). Skizzen zur Notwendigkeit berufsethisches Denkens und Handelns im (Jugend-)Strafvollzug. In M. Becka (Hg.), *Ethik im Justizvollzug* (S. 223–248). Stuttgart: Kohlhammer.
- Walkenhorst, P. (2015). Pädagogisches Denken und Handeln im Jugendstrafvollzug. In M. Schweder & J. Borchert (Hg.), *Handbuch Jugendstrafvollzug* (S. 482–506). Weinheim: Beltz Juventa.
- Walter, M. (2012). *Tätigkeitsbericht des Justizvollzugsbeauftragten des Landes Nordrhein-Westfalen*. Köln. Der Justizvollzugsbeauftragte des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Werner, E. (2006). Protective factors and individual resilience. In S. Meisels & J. Schonkoff (Hg.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (2. Aufl.) (S. 97–116). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmermann, D. (2019). Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen – eine Einführung. In D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich & K. Weiland (Hg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen*. *Dialog Erziehungshilfe* (S. 12–22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zimmermann, D., Fickler-Stang, U., Dietrich, L., & Weiland, K. (Hg.). (2019). *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen*. Dialog Erziehungshilfe. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Zimmermann, D. (2020). Jugendstrafvollzug als Feld sonderpädagogischer Forschung. *Sonderpädagogische Förderung heute* 65 (3), 279–289.

**Erfassung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung¹
– ein Überblick über Erhebungsverfahren und
-instrumente für die (sonder-)pädagogische
Forschung und Praxis**

*Tatjana Leidig, Tijs Bolz, Émilie Niemeier, Jannik Nitz
und Gino Casale*

¹ In diesem Beitrag wird aus grammatischen Gründen als Ausnahme der „Gender-Stern“ in Abweichung zur Fußnote 1 im Editorial verwendet.

Abstract

In der schulischen Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensproblemen ist eine positive und tragfähige Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung sowohl für die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, als auch für das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften von zentraler Bedeutung. Der Beitrag gibt einen Überblick über deutschsprachige Erhebungsverfahren und -instrumente zur Erfassung der affektiven Beziehungsqualität. Diese werden kriteriengeleitet analysiert sowie hinsichtlich ihrer Einsatzmöglichkeiten im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung diskutiert. Es wird ein Ausblick auf die potenzielle Nützlichkeit der Adaption internationaler Verfahren gegeben.

Keywords

Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung, Erhebungsinstrumente, Verhaltensprobleme, Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

1 Einleitung

Die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung (LSB) hat im schulischen Kontext eine hohe Relevanz. Empirische Studien zeigen übereinstimmend die förderliche Wirkung einer unterstützenden, durch Nähe und Wärme gekennzeichneten LSB auf die schulische, soziale und emotionale Entwicklung der Schülerinnen und Schüler sowie auf die Berufszufriedenheit und psychische Gesundheit der Lehrkräfte (z.B. Aldrup, Klusmann, Lüdtke, Göllner & Trautwein, 2018; Curby, Brock & Hamre, 2013; Roorda, Jak, Zee, Oort & Koomen, 2017; Spilt, Koomen & Thijs, 2011; Tian, Tian & Huebner, 2016). Eine konfliktreiche LSB wiederum korreliert positiv mit Lern- und Verhaltensproblemen sowie schulischem Dropout (z.B. Lei, Cui & Chiu, 2016; Roorda et al., 2017). Gleichzeitig gelten Verhaltensprobleme von Schülerinnen und Schülern als Prädiktor für die Entwicklung der Qualität der LSB über die Zeit, wobei Studienbefunde differenzielle Effekte externalisierender und internalisierender Verhaltensprobleme (Roorda, Verschueren, Vancraeyveldt, Van Craeyvelt & Colpin, 2014) sowie Unterschiede zwischen Allgemeiner Schule und Förderschule (Breeman et al., 2015) nahelegen.

Im Schuljahr 2018/19 wurden bundesweit 1,3% aller Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FSP EsE) gefördert (KMK, 2020). Die vielfältigen Beeinträchtigungen der Schülerinnen und Schüler „im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns“ (KMK, 2000, S. 5) werden fachwissenschaftlich häufig in externalisierende (nach außen gerichtet, z.B. Aggressivität, Impulsivität, Hyperaktivität) und internalisierende (nach innen gerichtet, z.B. Ängstlichkeit, Traurigkeit, Zurückgezogenheit) Verhaltensprobleme unterschieden (Myschker & Stein, 2018). Vor dem Hintergrund epidemiologischer Daten zu psychischen Störungen ist allerdings davon auszugehen, dass eine deutlich höhere Zahl von Schülerinnen und Schülern aufgrund internalisierender und externalisierender Verhaltensprobleme einen Unterstützungsbedarf im Kontext des FSP EsE hat (z.B. Polanczyk, Salum, Sugaya, Caye & Rohde, 2015). In der Arbeit mit diesen Schülerinnen und Schülern gilt eine positive und tragfähige LSB als „Voraussetzung für wirkungsvolles pädagogisches Handeln“ (KMK, 2000, S. 356) und Basis für Unterricht, Diagnostik und Förderung (Bolz, Wittrock & Koglin, 2019; Conroy & Sutherland, 2012). Obwohl die wichtige Rolle der LSB in der Entwicklung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensproblemen in internationalen Überblicksarbeiten übereinstimmend nachgewiesen wird (z.B. McGrath & Van Bergen, 2015; Roorda et al., 2017) und in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern im FSP EsE sowohl die Beziehungsgestaltung als auch die Reflexion der mentalen Repräsentationen der LSB durch die Lehrkräfte als sehr bedeutsam eingeschätzt werden (Gingelmaier & Schwarzer, 2019; Herz & Zimmermann, 2018; Koenen, Vervoort, Verschueren & Spilt, 2018), liegen international und vor allem national kaum empirische Forschungsbefunde zu Schülerinnen und Schülern mit massiven Verhaltensproblemen sowie zum Förderschulkontext vor (Bolz et al., 2019; Breeman et al., 2015; Plantin Ewe, 2019). Außerdem fehlen Studien zur Erfassung der Perspektive der Schülerinnen und Schüler (Van Bergen, Graham & Sweller, 2020). Dies liegt u.a. daran, dass die vorliegenden Verfahren zur Messung der LSB weder theoretisch noch psychometrisch für die sehr spezifische Zielgruppe der Schülerinnen und Schüler im FSP EsE validiert wurden (Van Loan & Garwood, 2018). Um die Beziehungsqualität und ihre Relevanz bei der Entwicklung von Gefühls- und Verhaltensstörungen zu beschreiben sowie ihre Bedeutsamkeit in der Diagnostik, Förderung und Unterricht im FSP EsE zu untersuchen, bedarf es allerdings sowohl für Forschung als auch

für Praxis Erhebungsverfahren, die theoretisch wie empirisch für die spezifische Zielgruppe entwickelt und validiert wurden.

Ausgehend von einer Klärung des Konstrukts der LSB und einer Schwerpunktsetzung im Bereich der affektiven LSB skizziert der vorliegende Beitrag Möglichkeiten der Erfassung und gibt auf dieser Basis einen kriteriengeleiteten Überblick über deutschsprachige Erhebungsverfahren und -instrumente unter besonderer Berücksichtigung ihrer Einsatzmöglichkeiten in Forschung und Praxis im FSP EsE.

2 Das Konstrukt Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung

Die LSB wird je nach theoretischer Basis unterschiedlich operationalisiert (Teistler, Umlauf & Wolgast, 2019; Wettstein & Raufelder, 2020). Rekurrierend auf sozialpsychologische Theorien besteht eine soziale Beziehung – und damit auch die Beziehung zwischen Schülerin bzw. Schüler und Lehrkraft – aus durch über einen längeren Zeitraum hinweg stattfindenden sozialen Interaktionen, in denen sich die Beteiligten „in ihrem Erleben und Verhalten gegenseitig beeinflussen“ (Werth, Seibt & Mayer, 2020, S. 2). Im pädagogischen Kontext wird die LSB als spezifische Form einer sozialen Beziehung aus mindestens vier theoretischen Perspektiven konzeptualisiert, nämlich dem transaktionalen Modell von Nickel (1976; kognitions- und sozialpsychologische Perspektive), dem in Anlehnung an die Erziehungsstilforschung entwickelten Dimensionenkonzept von Tausch und Tausch (1998; entwicklungspsychologische Perspektive), der Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan (1993) und der von Wubbels et al. (2015) adaptierten interpersonellen Theorie. Dem Konstrukt der LSB liegen meist relativ unterschiedliche Begriffsdefinitionen und Benennungen zugrunde, die oft nicht trennscharf theoretisch fundiert voneinander abgegrenzt werden. Für die Analyse der Qualität der LSB im schulischen Kontext und insbesondere im FSP EsE ist hierbei vor allem die Berücksichtigung der affektiven Beziehungskomponente von besonderer Bedeutung (z.B. Bolz, 2021). Darüber hinaus muss bei der LSB zwischen (1) der individuellen, dyadischen Beziehung zwischen Lehrkraft und Schülerin oder Schüler und (2) einer LSB auf Klassenebene differenziert werden (Wubbels et al., 2015), um die Beziehungsqualität möglichst fokussiert und präzise zu erfassen.

Im konzeptionellen Beziehungsmodell von Pianta (1999) finden die affektiven Komponenten sowie eine Differenzierung zwischen verschiedenen Interaktionsleveln besondere Berücksichtigung. Das Modell basiert auf bindungstheoretischen Grundannahmen, der systemisch orientierten *developmental system theory* (kurz: DST; Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003) sowie dem ökologischen Kontextmodell von Bronfenbrenner (1989) und stellt somit eine Integration bisheriger theoretischer und methodischer Traditionen dar (Pianta et al., 2003; Verschueren & Koomen, 2012). Nach Pianta (1999, 2006) ist das Konstrukt der LSB in der Schule als ein dynamisches, mehrdimensionales, multifaktorielles, komplexes System zu verstehen, in dem mindestens zwei Individuen involviert sind. Die Beziehung zwischen Schülerin oder Schüler und Lehrkraft ist kontextgebunden und bildet die Infrastruktur schulischer Bildungsprozesse, auf deren Basis Schülerinnen und Schüler sozial-emotionale, kognitive sowie akademische Kompetenzen erwerben und entwickeln werden (Bolz et al., 2019; Pianta, 1999). Kerndimensionen des Modells sind die Komponenten (1) *individuelle Eigenschaften* der Interakteure (Schülerin bzw. Schüler und Lehrkraft), (2) *individuelle Repräsentation der Beziehung*, (3) *dynamische Wechselwirkung* zwischen den Interakteuren und (4) *Umwelteinflüsse* (s. Abb. 1; Bolz et al., 2019; Glüer, 2013; Pianta 2006). Die einzelnen Komponenten

und Merkmale der LSB finden zunehmend empirische Bestätigung (siehe ausführlich dazu Bolz et al., 2019).

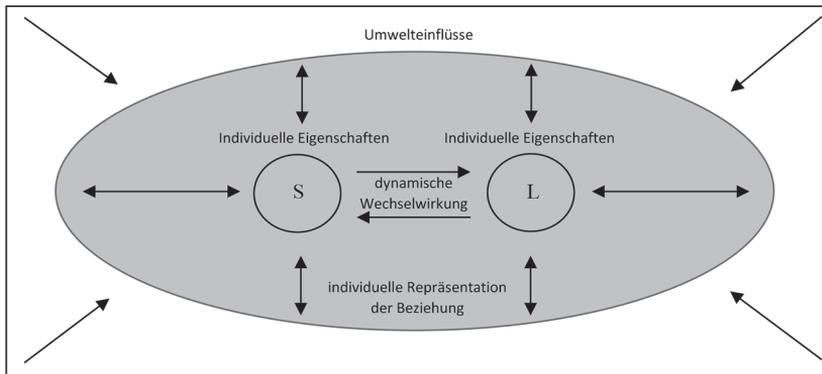


Abb. 1: Konzeptionelles Lehrkraft-Schüler*in-Beziehungsmodell (Bolz et al., 2019, S. 564) orientiert an Pianta (1999); S = Schüler bzw. Schülerin und L = Lehrkraft

Zu den *individuellen Eigenschaften der Interakteure* zählen biologische Faktoren und Prozesse (Temperament, genetische Disposition, Responsivität bei Stressoren), Entwicklungsmerkmale/-fähigkeiten (z.B. Persönlichkeit, Selbstwertgefühl, Intelligenz) und die internalen Repräsentationen (Pianta, 1999; 2006). Dabei wirkt sich die selbst erlebte Entwicklungsgeschichte insbesondere aus einer bindungstheoretischen Perspektive auf die aktuelle Gestaltung von Beziehungen aus (z.B. Bowlby, 1969; Zimmermann, 2000). Die individuellen Beziehungserfahrungen nehmen ausgehend von diesen ausgebildeten Bindungsrepräsentationen Einfluss auf die Erwartungen innerhalb der Interaktion zwischen Schülerin bzw. Schüler und Lehrkraft. In diesen *individuellen Repräsentationen* sind ebenfalls beziehungsbezogene Emotionen und Überzeugungen gespeichert, die das Verhalten und die eigene Wahrnehmung in Beziehungen steuern. Unter Berücksichtigung bindungstheoretischer Grundannahmen stellen interne Repräsentationen ein inneres Bild von erlebten Bindungs- und Beziehungserfahrungen dar und münden im Verlauf der ersten Lebensjahre in der Ausprägung unterschiedlicher Bindungsmuster (Ainsworth, Blehar, Water & Wall, 1978; Bretherton, 1990). In Abgrenzung zum Bindungsbegriff versteht Pianta (1992) Bindungsqualität als eine Komponente der Beziehungsqualität. Es stellt ein Verhaltenssystem innerhalb des Beziehungsmodells dar. Die *wechselseitige Interaktion* beeinflusst einerseits die LSB und die Wahrnehmung ihrer Qualität, andererseits wirkt sich diese wiederum auf die Gestaltung der konkreten sozialen Interaktion aus (Hamre et al., 2013; Scherzinger, Roth & Wettstein, 2020). Die Interaktion und die darin verorteten Verhaltensmuster sind unter Berücksichtigung der Zeit, verschiedener Situationen und des jeweiligen Kontextes zu beobachten und zu analysieren. Faktoren wie der Grad der Mitwirkung und der Responsivität, emotionale Färbung und das Fürsorgeverhalten der Lehrkraft beeinflussen die dyadische Wechselwirkung zwischen Schülerin bzw. Schüler und Lehrkraft, sind beobachtbar und stellen einen bedeutsamen Indikator für die Qualität der LSB-Dyade dar (Pianta, 1999; Pianta et al., 2003). Sie sind geprägt von der Qualität der Kommunikation, der Wahrnehmung sowie der Aufmerksamkeit der Individuen. Besonders im Fokus stehen dabei die Verhaltensmuster der Lehrkraft, die sich mit den Dimensionen emotionale Unterstützung der Lehrkraft, Klassenorganisation sowie Lernunterstützung im

Rahmen des Modells übergeordnet beschreiben lassen (z.B. Hamre et al., 2013; Pianta & Hamre, 2009). Die beschriebenen Komponenten des Modells müssen vor dem Hintergrund außerschulischer (z.B. familiäre Herkunft, Beziehung zu Gleichaltrigen, übergeordnete Gesellschaftssysteme oder kulturelle Wertvorstellungen) sowie schulischer *Umweltfaktoren* (z.B. personelle und räumliche Ressourcen, methodisch-didaktisches Vorgehen) betrachtet und darin eingebettet werden (Pianta, 1999). Ausgehend von einer systemischen Perspektive wird eine wechselseitige Beeinflussung angenommen (Prinzip der Wechselseitigkeit; Pianta, 1999). Das dargestellte konzeptionelle LSB-Modell hebt zum einen die Funktion der Lehrkraft zur Gestaltung förderlicher LSB hervor. Zum anderen fokussiert eine bindungstheoretische Perspektive, die sich innerhalb des Modells vor allem durch die empirisch nachgewiesene Relevanz von Nähe, Konflikt und Abhängigkeit in der LSB äußert, die Bedeutung affektiver Qualität der LSB-Dyade (Bolz et al. 2019; Verschueren, 2015). Besondere Charakteristika dieses Modells – und darin setzt es sich von anderen Modellen ab – stellen die direkte Fokussierung der *Bestimmung*, *Erfassung* und *Bedeutung* der LSB dar. Die fundierte Einschätzung der Beziehungsqualität kann nur erfolgen, wenn die verschiedenen Perspektiven (Lehrkraft, Schülerin bzw. Schüler und Beobachtende) kombiniert werden (Pianta & Hamre, 2009). Das Modell wird im englischen Sprachraum als Grundlage für diverse empirische Studien (z.B. Brock & Curby, 2016) sowie die Konzeptualisierung von Förder- und Unterstützungsmaßnahmen (z.B. Williford & Pianta, 2020) in schulischen Handlungsfeldern hinzugezogen. In diesem Beitrag wird auf der Basis des Modells die Erfassung der affektiven Beziehungsqualität in der LSB fokussiert.

3 Erfassung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung (im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung)

Basierend auf heterogenen theoretischen Grundlagen werden Beziehungs- und Interaktionsqualität in der LSB vielfach über Beurteilungsverfahren aus Lehrkraft- oder Schüler*innenperspektive erhoben, zudem mittels in-vivo- und videogestützter Beobachtungsverfahren sowie Interviews mit Schülerinnen und Schülern und/oder Lehrkräften (Überblicke z.B. bei Wettstein & Raufelder, 2020, und Wubbels et al., 2015). Für Forschung und Praxis ist es wichtig, zwischen der Erfassung der *dyadischen Beziehung* und der *Beziehung zur Klasse* zu unterscheiden, da von unterschiedlichen Beziehungsqualitäten sowie von einem levelbedingten Beurteilungsunterschied auszugehen ist. So kann es sein, dass eine starke, als positiv wahrgenommene Beziehung zwischen Klasse und Lehrkraft besteht, während einige dyadische Beziehungen durch starke Konflikte und wenig Nähe geprägt sind, andere wiederum durch eine große Nähe und wenig Konflikte, und weitere durch große Nähe und große Konflikte – jeweils in unterschiedlichem Ausmaß – gekennzeichnet sind (Wubbels et al., 2015). In der Folge führt eine Erfassung der LSB aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit vom fokussierten Level zu unterschiedlichen Ergebnissen, wie den Brok, Brekelmans und Wubbels (2006) in einer vergleichenden Analyse von Befragungen aus Sicht von Schülerinnen und Schülern nachweisen konnten. Wenn Schülerinnen und Schüler bspw. gefragt werden: „*Wie hilfsbereit verhält sich eure Lehrkraft gegenüber eurer Klasse?*“, spiegelt das Antwortverhalten der Schülerinnen und Schüler deren gemeinsame Sicht auf ihre Lehrkraft, während die Frage: „*Wie hilfsbereit verhält sich deine Lehrkraft dir gegenüber?*“ die Wahrnehmung der dyadischen LSB fokussiert. Dies ist sowohl bei der Konstruktion als auch bei der Auswahl von Verfahren zu berücksichtigen. Wird im FSP EsE die Qualität der LSB erhoben, um Un-

terschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern einer Klasse zu erfassen, beziehungsfördernde Maßnahmen individuell auf die Bedürfnisse des einzelnen Kindes bzw. Jugendlichen abzustimmen oder den individuellen Fördererfolg zu überprüfen, sind Methoden erforderlich, die die LSB-Dyade fokussieren. Dies ist auch für Vorhaben in der Interventionsforschung relevant, in denen die Qualität der LSB vor dem Hintergrund des Forschungsstandes nicht nur als Outcome-, sondern auch als wichtige Moderatorvariable bspw. für das akademische Engagement in den Blick zu nehmen ist (Roorda et al., 2017).

Internationale Studienergebnisse weisen darauf hin, dass die bislang verwendeten Instrumente für den Einsatz im FSP EsE ggf. modifiziert werden müssen, da angesichts des hohen Niveaus von Verhaltens- und komorbiden Problemlagen sowie aufgrund schulstruktureller Spezifika im Förderschulkontext zum einen die soziale Validität, zum anderen die psychometrische Zuverlässigkeit und Gültigkeit über verschiedene Messbedingungen eingeschränkt sein könnte (Cipriano, Barnes, Bertoli & Rivers, 2018; Van Loan & Garwood, 2018). Da außerdem von einer Veränderung der Beziehungswahrnehmung im Jugendalter auszugehen ist (Phillippo, Conner, Davidson & Pope, 2017) und die Forschung darauf hinweist, dass die Bedeutung einer positiven LSB insbesondere für Jungen mit Lern- und Verhaltensproblemen in der Adoleszenz hoch ist (Roorda et al., 2017), ist zudem die Eignung für verschiedene Altersgruppen in Bezug auf die Messinvarianz zu hinterfragen, wobei gleichzeitig die spezifischen Problemlagen von Schülerinnen und Schülern mit FSP EsE berücksichtigt werden müssen (Van Loan & Garwood, 2018).

Das für den deutschsprachigen Raum vorliegende systematische Review von Teistler et al. (2019) gibt einen fundierten Überblick über deutschsprachige Instrumente zur Erfassung der LSB, die jeweils fokussierte Komponente des komplexen Konstrukts sowie die Testgüte, berücksichtigt jedoch nicht die Unterscheidung zwischen dyadischer und Klassenebene sowie die Eignung für Praxiszusammenhänge. Außerdem liegt der Schwerpunkt nicht auf der affektiven Beziehungsqualität. Ähnlich wie in weiteren Beiträgen, in denen Erhebungsmethoden entlang verschiedener theoretischer Ansätze der LSB skizziert werden (z.B. Wettstein & Raufelder, 2020), wird zudem der FSP EsE nicht explizit berücksichtigt. Aus inhaltlicher und psychometrischer Sicht erscheint eine kritische Prüfung der Instrumente vor dem Hintergrund der spezifischen Anforderungen in diesem Forschungs- und Praxisfeld sinnvoll (Cipriano et al., 2018; Knowles, Murray & Toste, 2020; Van Loan & Garwood, 2018). Daher verfolgen wir die Zielsetzung, einen kriteriengeleiteten Überblick über Methoden zur Erfassung der affektiven Beziehungsqualität der LSB zu geben und diese hinsichtlich der Eignung für den FSP EsE kritisch zu diskutieren. Folgende Fragestellungen liegen zugrunde:

- Welche Erhebungsverfahren und -instrumente zur Erfassung der affektiven Beziehungsqualität der LSB liegen deutschsprachig vor?
- Welche spezifischen Merkmale weisen sie auf?
- Wie und mit welchen inhaltlichen Schwerpunkten wird die affektive Beziehungsqualität der LSB erfasst?
- Welche psychometrische Güte weisen die Verfahren und Instrumente auf?
- Inwiefern sind sie in der schulischen Förderung im FSP EsE anwendbar?

4 Recherche, Auswahl und Analyse

Neben einer Sichtung einschlägiger Überblicksarbeiten (Teistler et al., 2019; Wettstein & Raufelder, 2020), Lehr- und Herausgeberwerken (Hagenauer & Raufelder, 2020; Schweer, 2017), aktuellen empirischen Untersuchungen zur LSB aus dem deutschen Sprachraum und Forschungsarbeiten zur LSB aus dem FSP EsE erfolgte eine Recherche in den Datenbanken FIS Bildung, PsychINFO, ZPID sowie FDZ Bildung mittels der Suchbegriffe *Lehrer-Schüler-Beziehung*, *Schüler-Lehrer-Beziehung*, *Lehrer-Schüler-Interaktion*, *Schüler-Lehrer-Interaktion*, *Beziehungsarbeit*, *Beziehungsmanagement* und *Beziehungsförderung*, die in einer weiteren Suche mit *Test*, *Instrument*, *Skala*, *Beobachtungsverfahren*, *Interviewverfahren* und *Beurteilungsverfahren* kombiniert wurden. Das Autor*innenteam extrahierte vor dem Hintergrund der in Kap. 2 erfolgten Begriffsbestimmung und Schwerpunktsetzung in der affektiven Beziehungsqualität alle Erhebungsverfahren und -instrumente, die in zugänglichen Publikationen vollständig dokumentiert waren und deren Entwicklung bzw. Vorgehensweise nachvollziehbar dargestellt wurde. Bei Verfahren, die aus dem internationalen Sprachraum adaptiert wurden, beinhaltet dies auch die intersubjektiv nachvollziehbare Darstellung des Übersetzungsprozesses, da für eine angemessene Beurteilung der Analysekriterien diverse Detailinformationen notwendig sind. Zudem handelt es sich bei der LSB um ein kulturell beeinflusstes Konstrukt (z.B. Beyazurk & Kesner, 2005), sodass bei interkulturellen Übersetzungen oder Entwicklungen von Instrumenten die kulturelle Äquivalenz des Messverfahrens nachgewiesen werden sollte (Hambleton, Merenda & Spielberger, 2004). Einbezogen wurden alle Verfahren und -instrumente, die insgesamt oder in einzelnen Skalen bzw. Beobachtungskategorien Aspekte der emotionalen Qualität der Interaktion zwischen Schülerinnen und Schülern und Lehrkräften bzw. Gefühle und Überzeugungen der Lehrkräfte und Schülerinnen und Schülern für- und übereinander sowie über ihre wechselseitige Beziehung (Pianta et al., 2003) fokussieren. Auf der Basis der Konstruktklärung sowie des in Kap. 3 skizzierten Forschungsstandes zur Erfassung der LSB (im FSP EsE) leiteten wir folgende Analysekriterien ab: (1) Erhebungsmethode (Interview, Beurteilungs- oder Beobachtungsverfahren), (2) Perspektive (Schülerin bzw. Schüler, Lehrkraft, Beobachtende), (3) Level der LSB (dyadische LSB und LSB auf Klassenebene), (4) inhaltliche Schwerpunkte, Umfang und Altersgruppe, (5) theoretische Fundierung, (6) psychometrische Güte, (7) Anwendbarkeit in der schulischen Förderung im FSP EsE. Die psychometrische Güte geben wir anhand ausgewählter Formen von Reliabilität (interne Konsistenz, Retest- und Interraterreliabilität) und Validität (externe und faktorielle Validität) an¹. Die externe Validität setzen wir als geprüft voraus, sobald in der jeweiligen Publikation der Zusammenhang mit mindestens einem externen Kriterium (z.B. konvergente und/oder diskriminante Validität) benannt bzw. beschrieben wurde. Wir geben an, wenn für ein Erhebungsinstrument die entsprechende Reliabilität oder Validität von den Autorinnen und Autoren berichtet wird; eine inhaltliche Beurteilung nehmen wir nicht vor.

1 An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Reliabilität und Validität eines Erhebungsinstruments sehr viel mehr umfasst als die hier angeführten Aspekte. Aus Platzgründen kann eine ausführliche Diskussion der psychometrischen Güte jedoch nicht erfolgen.

5 Darstellung der Ergebnisse

Insgesamt wurden 28 Verfahren extrahiert, die zwischen 1979 und 2020 publiziert wurden. Fünf Verfahren sind multiperspektivisch ausgerichtet. In Tabelle 1 sind die absoluten Häufigkeiten für die verwendeten Methoden der Erfassung, die einbezogenen Perspektiven sowie die berücksichtigten Level der LSB dargestellt.

Tab. 1: Absolute Häufigkeiten – Methoden, Perspektiven und Level der Erfassung

Perspektive	GES	Methode							
		Beurteilungsverfahren				Beobachtungsverfahren			
		D	K	M	M*	D	K	M	M*
Schüler*in	22	4	12	3	3	–	–	–	–
Lehrkraft	7	1	6	–	–	–	–	–	–
Beobachter*in	7	–	1	–	–	2	2	2	–
GES	36			30				6	

Anmerkungen. Mehrfache Zuordnung bei Mehrperspektivität möglich; Level der Erfassung: D = dyadische Beziehung, K = Beziehung auf Klassenebene, M = Mischform: dyadische Beziehung und Beziehung auf Klassenebene, M* = Mischform: Beziehung eines Schülers/einer Schülerin zur Gruppe der unterrichtenden Lehrkräfte; GES = Gesamt.

Die Erfassung der LSB erfolgt methodisch am häufigsten über Beurteilungen und seltener über Beobachtungen. Interviewverfahren konnten nicht ermittelt werden. Bis auf wenige Ausnahmen fokussieren alle Verfahren die LSB auf Klassenebene. Kein Verfahren berücksichtigt die LSB-Dyade aus mehreren Perspektiven.

Tabelle 2 gibt einen detaillierten Überblick über alle Verfahren und Instrumente mit Klassifikationen (Methode, Perspektive, Level), relevanten Skalen bzw. Beobachtungskategorien, einer Kurzbeschreibung inklusive theoretischem Hintergrund, Angaben zur psychometrischen Güte sowie – sofern vorhanden – Bezug zum FSP EsE in der Verfahrensentwicklung bzw. Adaption.

Die identifizierten Verfahren rekurren bei der Konzeptualisierung und Operationalisierung der LSB vielfach auf die in Kap. 2 aufgeführten „klassischen“ theoretischen Traditionen der Forschung zur LSB sowie auf Forschungen aus den Bereichen Schulentwicklung, Klima, Unterrichtsqualität bzw. Klassenmanagement, häufig auch kombiniert. In acht Publikationen fokussieren die Autorinnen und Autoren Zusammenhänge mit Unterrichtsstörungen (n = 3) resp. internalisierenden und/oder externalisierenden Verhaltensproblemen (n = 4) bzw. zu beiden Bereichen (n = 1); einzelne Publikationen stellen Bezüge zu Aspekten des Erlebens und Verhaltens her. Hinsichtlich der Stichprobe erfolgt nur bei Langer (2019) eine ausdrückliche Berücksichtigung von Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensproblemen; zwei weitere Instrumente beziehen Grundschülerinnen und Grundschüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen bzw. Förderschulen mit dem FSP Lernen ein.

Tab. 2: Überblick über deutschsprachige Verfahren und Instrumente zur Erfassung der Lehrer*innen -Schüler*innen-Beziehung

Referenz	Verfahren/ Instrument	Klassifikation			Relevante Skalen/Beobachtungs- kategorien (Anzahl der Items)	Kurzbeschreibung (Hintergrund, Bezug zum FSP ESE, Itemformat, Zielgruppe)	Psychometrische Güte					
		1	2	3			IK	RT	IR	FV	EV	
Abs, Diedrich & Klieme (2003)	Demokratie leben und lernen (BLK Modellprogramm)	BU	S	K	1 SK: Erziehungsstil des Lehrers: Fürsorge (5) 2 SK: Unterstützendes Klima: Beziehung zur Lehrperson (9), Klassenklima: Schüler-Lehrer-Beziehung (6)	Schulentwicklungsforschung FB: 4-stufig; Kl. 7 & 9	.85	x			x	x
Bos, Bansen, Kummer & Lintorf (2007)	Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS)	BU	S	K	jeweils 5 SK: Wertschätzung (4), Humor (3), Lob Verstärkung-Verhaltensaufbau (7), reaktive Emotionalität (7), Objektivität-Gerechtigkeit (9), Partnerschaftlichkeit des Lehrerverhaltens (14) 8 BK auf L-Ebene, modifiziert auf Basis der SK der BU; 2 BK auf S-Ebene: Resonanz der Schüler auf den Lehrer, Konzentration der Klasse auf den Unterricht	Unterrichtsqualitätsforschung (mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht) FB: 4-stufig bzw. 5-stufig; Kl. 1-4	.78-.86				x	
Dutka (1985)	Unterrichtsrückkopplungsfragebogen	BU	S	K	6 SK: Päd. Engagement (3), Restriktivität (3), Mitsprache (3), Vermittlungsqualität (3), Gerechtigkeit (3), Wärme & Strenge (17)	zirkuläres Modell auf Basis verschiedener Theorien Bezug zu selbstbezogenen Kognitionen (u.a. Prüfungsangst, Schulunlust, Hilflosigkeit) S-FB: 2-stufig; L-FB: 6-stufig; KS: 5-stufig; Kl. 1-4	.57-.81 .71-.93	x	x		x	x
Eder & Mayr (1998, 2000)	Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima (LFSK 4-8 & LFSK 8-13)	BU	S	K	3 SK: Lernfreude (9), Schülerorientierung der Lehrkräfte (6), Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler in der Schule (6) 2 SK mit jeweils 5 BK: Emotionale Wärme (5), Emotionale Kälte (5)	Klimaforschung Bezug zu Befindens-, Verhaltens- und Entwicklungsmerkmalen (u.a. Unterrichtsstörungen, Absentismus, psychische Belastungen) FB: 5-stufig; Kl. 4-13	.48-.72	x			x	x
Fischer et al. (2011)	Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)	BU	S	K	1 SK: Schüler-Lehrer-Beziehung (5)	Schulentwicklungsforschung FB: 4-stufig; Kl. 5-10	.82					
Gerecht, Steinert, Klieme & Döbrich (2007)	Schulentwicklung und Lehrarbeit (DIPF SEL)	BU	S	M*	3 SK: Lernfreude (9), Schülerorientierung der Lehrkräfte (6), Wohlbefinden der Schülerinnen und Schüler in der Schule (6)	Schulentwicklungs- & Unterrichtsqualitätsforschung FB: 4-stufig; Kl. 7 & 9	.64-.88					x
Glüer (2011)	Schüler-Lehrer-Beziehungsmaß (SLBM)	BO	B	D	2 SK mit jeweils 5 BK: Emotionale Wärme (5), Emotionale Kälte (5)	Bindungstheorie Beziehungsqualität zur Hauptlehrperson BS: Notizen & 7-stufiges KS; Kl. 1-4	.87 ^a				x	x

Referenz	Verfahren/ Instrument	Klassifikation			Relevante Skalen/Beobachtungs- kategorien (Anzahl der Items)	Kurzbeschreibung (Hintergrund, Bezug zum FSP ESE, Itemformat, Zielgruppe)	Psychometrische Güte					
		1	2	3			IK	RT	IR	FV	EV	
Hertel, Hochweber, Mildner, Steinert & Jude (2014)	Skalen aus dem Projekt „PISA 2009“	BU	S	M*	1 SK: Lehrer-Schüler-Beziehung (5)	Unterrichtsqualitätsforschung FB: 4-stufig; 15-Jahre	.83				x	
Kemna (2012)	Test zur persönlichen Schüler-Lehrer-Beziehung	BU	S	M	2 SK: Sympathie für Lehrperson (9), Verhalten der Lehrperson gegenüber Schülerinnen und Schülern (9)	Unterrichtsqualitätsforschung FB: 4-stufig; Kl. 5-12	.86-.93				x	x
Kuntsche, Gmel & Rehm (2006)	Swiss Teaching Style Questionnaire	BU	L	K	3 SK: Wärme und Unterstützung (11), Regeln und Kontrolle (5), Psy- chologischer Druck (7)	Erziehungsstilforschung Bezug zu Verhaltensproblemen in der Adoleszenz FB: 4-stufig; Kl. 8-10	.58-.75				x	x
Langer (2019)	KS zur Beobachtung des komplementären Verhaltens der Lehrperson gegenüber dem Kind	BO	B	D	14 BK zu bindungsbezogenen Re- aktionen der Lehrkraft (Handlungen, Affekte, nonverbales Verhalten, Gesten, verbale Äußerungen)	Bindungstheorie Stichprobe: Kinder mit internalisie- renden und/oder externalisierenden Verhaltensproblemen Kodierung mit Solomon Coder; 7-10 Jahre	.81 ^a		x			x
Leitz (2015)	Fragebogen zur Erfassung der Beziehungskompetenz	BU	S	D	21 BK zu bindungsbezogenen Strategien des Kindes (Handlungen, Affekte, nonverbales Verhalten, Gesten, verbale Äußerungen) Mitschüler	Motivationsforschung, Erziehungs- stilforschung, Bindungstheorie, Selbstbestimmungstheorie & Modell der Beziehungskompetenz FB: 4-stufig; Kl.: 4	.65-.85				x	x
Lukesch, Haenisch, Kischkel & Fend (1982)	Lehrerverhaltensinventar (LVI)	BU	S	K	1 SK: Strenge vs. Schülerorien- tierung (10)	Lehrereffektivitätsforschung FB: 5-stufig; Kl. 5-10	.80-.84 ^c					x
Masendorf, Tücke, Kretsch- mann & Bartram (1976), Masendorf (1987)	Dortmunder Skala zur Erfassung von Lehrerwer- halten durch Schüler (DSL)	BU	S	K	1 SK: eindimensional mit den Polen Strenge und Unterstützung (25)	Erziehungsstilforschung Bezug zu Schulangst und schulischer Anstrengungsvermeidung Normierung: u.a. Förderschulen Lernen FB: vierstufig; Kl. 5-9	0.92 ^b	x			x	x

Referenz	Verfahren/ Instrument	Klassifikation			Relevante Skalen/Beobachtungs- kategorien (Anzahl der Items)	Kurzbeschreibung (Hintergrund, Bezug zum FSP ESE, Itemformat, Zielgruppe)	Psychometrische Güte					
		1	2	3			IK	RT	IR	FV	EV	
Mayr, Eder, Farracek, Lenske & Pflanzl (2018)	Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK)	BU	S	K	jeweils 2 SK: Beziehungsförderung (8), Kontrolle (8)	Forschung zum Klassenmanagement, Klimaforschung Fokussierung von Unterrichtsstörungen FB: 5-stufig; KI: 1-12 Reliabilität & Validität werden aktuell neu analysiert	.90				x	
Milatz, Güler, Harwardt, Heinecke, Kappler & Ahnert (2014)	Student-Teacher-Relationship-Scale (STRS; Adaption der Originalversion von Pianta, 2001)	BU	L	D	3 SK: Nähe (12), Konflikt (11), Abhängigkeit (5)	Bindungstheorie Berücksichtigung von Verhaltensproblemen bei der Verfahrensadaptation FB: 5-stufig; KI: 1-2	.54-.80				x	x
Petillon (1984)	Sozialfragebogen für Schüler (SFS 4-6)	BU	S	D	2 SK: Sozialfähigkeiten mit dem Lehrer – Wertschätzung (28), Sozialerfähigkeiten mit dem Lehrer – Strenge (26)	Klimaforschung, transaktionales Modell, Erziehungstisforschung Bezug zu Schulangst, Sozialinteresse, Kontaktbereitschaft und Konfliktverhalten FB: 4-stufig; KI: 4-6	.95	x			x	x
Plwowitz (2013)	Kompetenzen des Klassenmanagements (KODEK-S, -L & -B)	BU	S	K	4 SK: Lehrer-Schüler-Beziehung (5), Unterstützung bei Schülerkonflikten (4), Mitarbeit der Schüler im Unterricht (4), Störungen im Unterricht (4) 3 SK: Arbeitsbündnis mit den Schülern (4), Umgang mit Konflikten unter Schülern (3), Störungsintervention (4) 3 SK: Arbeitsbündnis (2), Schuleraktivierung (2), Störungsintervention (2)	Forschung zum Klassenmanagement Fokussierung von Unterrichtsstörungen S-FB: 4-stufig; L-FB: 8-stufig; B-FB: 7-stufig; KI: 7-10 (ggf. früher einsetzbar)	.64-.89	x	x		x	x
Rauer & Schuck (2003, 2004)	Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfähigkeiten von Grundschulkindern (FEESS 1-2 & FEESS 3-4)	BU	S	M*	1 SK: Gefühl des Angenommenseins (13)	Selbstbestimmungstheorie, Theorie der Selbstwirksamkeit Verfahrensentwicklung unter Berücksichtigung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Integration) FB: 2-stufig (KI: 1-2) bzw. 4-stufig (KI: 3-4)	.83-.85	x			x	x

Referenz	Verfahren/ Instrument	Klassifikation					Relevante Skalen/Beobachtungs- kategorien (Anzahl der Items)	Kurzbeschreibung (Hintergrund, Bezug zum FSP ESE, Itemformat, Zielgruppe)	Psychometrische Güte				
		1	2	3	D	S			IK	RT	IR	FV	EV
Raufelder, Drury, Jagenow, Hoferichter & Bukowski (2013)	Relationship and Motivation (REMO)	BU	S	D			2 SK: Lehrkräfte als positive Moti- vatoren (6), Lehrkräfte als negative Motivatoren (10)	transaktionales Modell Bezug zu akademischer Motivation FB: 4-stufig; Kl. 5-10	.78-.82	x	x	x	x
Raufelder & Hoferichter (2015)	Teacher and Motivation Scale (TEMO)	BU	S	D			4 SK: Lehrerengagement (4), Fehlendes Lehrerengagement (4), Lehrkräfte als positiver Motivator (4), Lehrkräfte als negativer Motivator (4)	transaktionales Modell Bezug zu akademischer Motivation FB: 4-stufig; Kl. 5-10	.74-.86	x			x
Richey, Petra (2016)	Normative Erwartungen in der Lehrer-Schüler- Beziehung	BU	S	M			4 SK: Beliebtheit der Lehrperson (3), Beziehungszufriedenheit (5), Freundlich (4), Vertrauen (3)	Interaktionsmodell des L- & S- Verhaltens FB: 4-stufig; Kl. 7-9	.64-.89				
Saldern & Lüttig (1985); Sai- dern (2001)	Landauer Skalen zum Sozialklima in Schulklassen (LASSO)	BU	S	K			5 SK: Fürsorglichkeit des Lehrers (8), Autoritärer Führungsstil des Lehrers (11), Aggression gegen den Lehrer (10), Bevorzugung und Benach- teiligung durch den Lehrer (14), Zufriedenheit mit dem Lehrer (7)	Klimaforschung unter Einbezug der Relevanz von Beziehungsdynamiken FB: 4-stufig; Kl. 4-12 LASSO X derzeit in der Entwicklung	.76-.85			x	
Scherzinger, Roth & Wettstein (2020)	Wahrnehmung sozialer Interaktionen im Unterricht	BO	B	K			2 BK: Agency (Einfluss und Kon- trolle), Communion (menschliche Wärme)	interpersonelle Theorie, Erziehungs- stilforschung Kodierung videografierter Unterrichts- stunden; KS: 5-stufig; Kl. 5-6 Auswertung mittels State Space Grid	.65 ^a		x		x
Schwertfeger (2012)	Skalen aus der Dissertation „Pädagogische Genera- tionsbeziehungen in der Schule“	BU	L	K			2 SK: Schülerorientierte Lernbe- gleitung (18), Leistungsorientierte Autorität (5)	Erziehungsstilforschung FB: 5-stufig; Kl. 10	.54-.87			x	
		BU	S	K			3 SK: Schülerorientierte Lernbe- gleitung (16), Leistungsorientiert- autoritär (10), Leistungsorientierte Pädagogik (7)		.72-.90			x	
Tausch & Tausch (1998)	Schätzskalen zu förder- lichen Dimensionen von Erwachsenen	BO	B	M			5 SK: Achtung – Wärme – Rück- sichtnahme, Einführendes Verhalten, Echtheit, Fördernde nicht-dirigieren- de Tätigkeiten, Dirigierung – Lenkung	Erziehungsstilforschung in Einzelstudien Bezüge zu verschie- denen Aspekten des Erlebens & Verhaltens FB: 5-stufig; BS: 5-stufig; Kl. 1-13	k. A.*		x	x	x

Referenz	Verfahren/ Instrument	Klassifikation			Relevante Skalen/Beobachtungs- kategorien (Anzahl der Items)	Kurzbeschreibung (Hintergrund, Bezug zum FSP EsE, Itemformat, Zielgruppe)	Psychometrische Güte					
		1	2	3			IK	RT	IR	FV	EV	
Wettstein, Ramseier, Scherzinger & Gasser (2016)	Fragebogen zur Erfassung von Störungen im Unterricht	BU	L	K	jeweils 2 SK: Beziehung (6), Klassensführung (3)	interpersonelle Theorie, Unterrichtsqualitäts- & Klassenmanagementforschung Unterrichtsstörungen als expliziter inhaltlicher Schwerpunkt FB: 4-stufig; KI: 5-6	.55-.82				x	x
Wittern (1979)	Schülerfragebogen zur Beurteilung des Lehrers, der Klasse, sich selbst und den Unterricht	BU	S	K	11 SK: Wertschätzung des Lehrers (11), Verstehen von Schülergefühlen (4), Offenheit/Echtheit (6), Selbstbestimmungsmöglichkeiten der Schüler (4), Spaß am Unterricht (1), Vertrauensvolle Beziehung zwischen Schüler und Lehrer (5), Angst des Schülers im Unterricht (5), Zufriedenheit des Schülers mit sich selbst (5), Zufriedenheit des Schülers mit dem Lehrer (4), Klassenzusammenhalt (4), Echtheit (1)	Erziehungstilforschung unter Einbezug des personenzentrierten Ansatzes Bezug zu Schulangst FB: 5-stufig; KI: 1-13	.82-.95		x		x	x
		BU	S	M			.47-.80 ^b				x	x

Anmerkungen. Klassifikation: 1 = Methode; BU = Beurteilungsverfahren, BO = Beobachtungsverfahren; 2 = Perspektive des Verfahrens; S = Schüler*innen, L = Lehrkraft, B = Beobachter*in; 3 = Level; D = dyadische Beziehung, K = Beziehung auf Klassenebene, M = Mischform: dyadische Beziehung und Beziehung auf Klassenebene, M* = Mischform: Beziehung eines Schülers/einer Schülerin zur Gruppe der unterrichtenden Lehrkräfte.
 Abkürzungen: BS = Beobachtungssystem; FB = Fragebogen; KS = Kategoriensystem; KI = Klasse; SK = Skala.
 Psychometrische Güte: IK = interne Konsistenz (Cronbachs α); IR = Interrater-Reliabilität; EV = externe Validität; FV = faktorielle Validität. ^aCohens Kappa (κ), ^bKuders Richardson (ρ), ^cHoyt (rrt). Die Angaben erfolgen auf der Basis der Referenzliteratur.
 * Mit Verweis auf Einzelveröffentlichungen erfolgt in der zusammenfassenden Darstellung von Tausch und Tausch (1998) keine konkrete Angabe.

6 Diskussion

Im Rahmen dieser Übersichtsarbeit wurde die Zielsetzung verfolgt, einen kriteriengeleiteten Überblick über Verfahren und Instrumente zur Erfassung der affektiven Beziehungsqualität der LSB im FSP EsE zu geben. Es konnten 28 deutschsprachige Verfahren identifiziert werden, davon fünf mit mehreren Perspektiven. Zusammenfassend sind eine Dominanz von Beurteilungsverfahren, eine vorrangige Berücksichtigung der Perspektive der Schülerinnen und Schüler bei gleichzeitig primärer Erfassung der LSB auf dem Level der Klasse und eine hohe Heterogenität hinsichtlich der theoretischen Hintergründe zu konstatieren. Nur in wenigen Verfahren ist in der Verfahrensentwicklung und/oder in der inhaltlichen Schwerpunktsetzung ein eindeutiger Bezug zum FSP EsE zu erkennen. Die Validierungsstichproben stammen bis auf eine Ausnahme ausschließlich aus der Allgemeinen Schule. Lediglich die Beobachtungsverfahren von Langer (2019), die im Grundschulkontext mit Kindern mit externalisierenden und/oder internalisierenden Verhaltensproblemen entwickelt wurden, fokussieren explizit den FSP EsE auf der Schüler*innenebene; in der Lehrkraftstichprobe werden auch hier keine Lehrkräfte aus dem FSP EsE berücksichtigt. Darüber hinaus werden in den gesichteten Verfahren und Instrumenten keine settingspezifischen Aspekte unterschiedlicher Förderorte im FSP EsE oder die Einsatzmöglichkeiten bei Schülerinnen und Schülern mit FSP EsE und Lehrkräften für sonderpädagogische Förderung in diesem FSP explizit thematisiert. Zur psychometrischen Güte wird i.d.R. die interne Konsistenz berichtet, jedoch liegen kaum Angaben zur Retest-Reliabilität vor. Bezüglich der Überprüfung der externen Validität wurde überwiegend auf verschiedene Aspekte zurückgegriffen. In den meisten Fällen bleibt die Bezugnahme auf Variablen aus dem Kontext von Unterrichtsstörungen und Verhaltensproblemen aus. Zudem wurde nicht überprüft, ob die jeweiligen Skalen über die Gruppen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne FSP EsE oder auch deren Lehrkräften (z.B. Lehrkraft der Allgemeinen Schule vs. Förderschullehrkraft) hinweg invariant messen, sodass beim Einsatz der Instrumente nicht sicher ist, dass die Instrumente das latente Konstrukt der LSB in den verschiedenen Gruppen ähnlich messen. Aus sonderpädagogischer Perspektive ist die Messinvarianzüberprüfung dringend anzuraten, um eine systematische Verzerrung der Effekte aufgrund unterschiedlicher Ausgangslagen in der sozial-emotionalen oder kognitiven Entwicklung und damit fehlerhaften Interpretationen von Gruppenvergleichen zu begegnen (Nusser, Carstensen & Artelt, 2015; Schwab & Helm, 2015). Die bei einzelnen Verfahren vorgenommenen Messinvarianzüberprüfungen über Geschlechter und Kontext (Milatz et al., 2014) oder die Zeit (Piwowar, 2013) sollten angesichts der zu vermuteten Spezifika im FSP EsE (Van Loan & Garwood, 2018) mit diesem Fokus ergänzt werden.

Im Vergleich zum internationalen Forschungsstand (Koomen & Jellesma, 2015; Van Bergen et al., 2020) erfassen die recherchierten Verfahren die Qualität der affektiven LSB unerwartet häufig aus Perspektive der Schülerinnen und Schüler, allerdings fast immer auf dem Level der Klasse. Dies könnte u.a. darauf zurückzuführen sein, dass viele deutschsprachige Verfahren aus der Schulentwicklungs-, Klima- und Unterrichtsqualitätsforschung heraus sowie in der Tradition der Erziehungsstilforschung das Lehrkraftverhalten gegenüber der Klasse in den Blick nehmen, während international stärker Modelle rezipiert werden, die die dyadische Beziehung unter Berücksichtigung bindungstheoretischer Annahmen fokussieren (Pianta, 1999; Verschueren & Koomen, 2012). In Forschungs- und Praxiszusammenhängen im FSP EsE können diese Verfahren durchaus hilfreich sein, wenn es um die Erfassung der LSB innerhalb des Klassenmanagements geht. Neben einer psychometrischen Überprüfung

in Stichproben im FSP EsE wären hier allerdings mit hoher Wahrscheinlichkeit vor allem in der Förderschule inhaltliche Anpassungen erforderlich, u.a. vor dem Hintergrund der Problemdichte und Komorbiditäten (Hennemann et al., 2020; Knowles et al., 2020), der besonderen Rolle der Beziehungsgestaltung (Bolz, 2021; Herz & Zimmermann, 2018), der spezifischen Anforderungen an die Unterrichtsgestaltung und damit an das Lehrkraftverhalten (Ricking, 2021; Stein & Stein, 2020) sowie der häufig umgesetzten Kooperationsstrukturen auf Lehrkräfteebene. Ergänzend sei kritisch angemerkt, dass neben den Leveln der Dyade und der Klasse bei den vorliegenden Instrumenten auch Mischformen Verwendung finden, bei denen innerhalb einer Skala auf Itemebene die Level Dyade und Klasse konfundiert werden; zudem liegen Instrumente vor, die die Beziehung einer Schülerin bzw. eines Schülers zur Gruppe der unterrichtenden Lehrkräfte erfassen. Angesichts unterschiedlicher Beziehungsqualitäten, möglicher levelbedingter Beurteilungsunterschiede sowie der Problematik einer unklaren Referenzperson kann dieses Vorgehen die Validität beeinträchtigen (den Brok et al., 2006). Dies sollte bei einer Anwendung im FSP EsE berücksichtigt werden.

Obwohl Studienbefunde auf divergierende Einschätzungen der LSB aus Schüler*innen- und Lehrkraftperspektive, mögliche Verzerrungen durch eine einseitige Perspektive sowie fehlende Vergleichsmöglichkeiten hinweisen (Wettstein & Raufelder, 2020; Zee & Koomen, 2017), sind analog zum internationalen Forschungsstand kaum mehrperspektivische Verfahren vorhanden; keines davon fokussiert die Dyade. Da der Vergleich von Perspektiven beim Einsatz von Instrumenten, die aufgrund ihrer unterschiedlichen theoretischen Basis nicht kongruent sind, deutlich erschwert ist (Koomen & Jellesma, 2015; Van Loan & Garwood, 2018), sollten die Instrumente aufeinander abgestimmt entwickelt werden. Analog zur Einschätzung von Wettstein und Raufelder (2020) werden zudem auch bei den in diesem Beitrag einbezogenen Verfahren Aspekte der LSB vorrangig uni- und teilweise bidirektional erfasst, sodass die LSB nicht in ihrer Wechselseitigkeit fokussiert wird. Dies impliziert wiederum auch, dass vielfach nicht die eigentliche Beziehungsqualität bzw. deren Wahrnehmung erhoben wird, sondern über die Erfassung von beziehungsrelevantem Verhalten der Lehrkraft bzw. dessen Wahrnehmung auf die Qualität der LSB geschlossen wird. Um die Beziehungsqualität fundiert und ganzheitlich einschätzen zu können, müsste das Konstrukt kombiniert aus den verschiedenen Perspektiven (Lehrkraft, Schüler bzw. Schülerin und Beobachtende), den jeweiligen Leveln der LSB (dyadische LSB und LSB auf Klassenebene) sowie in Form eines multimethodischen Ansatzes erfasst werden. Die Kombination einer mikrogenetischen Betrachtung der konkreten Interaktionen mit einer Erfassung der LSB auf Makroebene bietet die Möglichkeit der Erhebung wechselseitiger Interaktion bei der Entwicklung der Beziehungs- und Interaktionsqualität (Scherzinger et al., 2020). Dieser von Scherzinger et al. (2020) auf Klassenebene umgesetzte multimodale und mehrperspektivische Ansatz ermöglicht eine vertiefende Analyse der LSB auch im FSP EsE, der zudem auch für die Betrachtung der LSB-Dyade vielversprechend sein könnte. Werden in Abhängigkeit vom jeweiligen Forschungsinteresse Schwerpunktsetzungen innerhalb des Konstrukts der LSB vorgenommen, sollten die daraus resultierenden Einschränkungen hinsichtlich der Erfassung der Beziehungsqualität kritisch diskutiert werden.

Die geringe Anzahl von Verfahren zur Erfassung der dyadischen LSB weist auf ein Desiderat hin, das nicht nur, allerdings in besonderem Maße für den FSP EsE relevant ist. Angesichts der hohen Bedeutung der affektiven dyadischen LSB für Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen (Roorda et al., 2017) sind geeignete, in der Zielgruppe psychometrisch überprüfte Verfahren erforderlich, um die dyadische Beziehung zu erheben, idealerweise ver-

schiedene Perspektiven zu vergleichen und auf dieser Basis individualisierte beziehungsorientierte Maßnahmen abzuleiten sowie deren Wirkung zu überprüfen (Van Loan & Garwood, 2018); dies gilt insbesondere bei intensivpädagogischem Förderbedarf. Die wenigen auf die Erfassung der LSB-Dyade abzielenden Beurteilungsverfahren, die in der Praxis ökonomisch einsetzbar wären, müssten sowohl hinsichtlich der grundsätzlichen Eignung für den FSP EsE als auch bezogen auf den Einsatz in verschiedenen Altersgruppen kritisch geprüft werden. Die (Weiter-)Entwicklung geeigneter Verfahren sowie die Überprüfung, wie die Passung zwischen den Bedarfen der Zielgruppe und der Fördermaßnahme vor dem Hintergrund entsprechender Erhebungsverfahren gelingen kann, sollte im Fokus zukünftiger Forschungsvorhaben im FSP EsE stehen. Darüber hinaus könnten Interviewverfahren, die die mentalen Repräsentationen der LSB fokussieren, sowohl in der Forschung als auch im Rahmen der Lehrer*innenbildung wertvolle Impulse geben (Koenen et al., 2018).

7 Limitationen

Aufgrund der Auswahl der Datenbanken, der Schlagworte sowie der weiteren Quellen wurden weitere relevante Erhebungsverfahren und -instrumente möglicherweise ausgeschlossen, die durch eine noch systematischere Vorgehensweise im Rahmen eines systematischen Reviews (Maggin, Talbott, Van Acker & Krumm, 2017) identifiziert worden wären. Auch die vor dem Hintergrund des FSP EsE vorgenommene Schwerpunktsetzung der affektiven Beziehungsqualität und die Orientierung am Modell von Pianta (1999) wird den Recherche- und Auswahlprozess beeinflusst haben. Durch die formulierten Restriktionen hinsichtlich Zugänglichkeit und Dokumentation wurden keine weiteren Verfahren und Instrumente mit einem Bezug zum FSP EsE einbezogen. Dies betrifft z.B. das qualitative Beobachtungsverfahren im Projekt INTAKT (Prengel, 2013) oder die im Rahmen einer Dissertation verwendete deutschsprachige Adaption des Teacher Relationship Interviews (TRI) nach Pianta (Langer, 2019).

Da i.d.R. auf Erstveröffentlichungen der entwickelten oder adaptierten Verfahren und Instrumente zurückgegriffen wurde, sind die in Tabelle 2 aufgeführten Angaben zur psychometrischen Güte ggf. unvollständig. Zur Sicherstellung der Übersichtlichkeit wurden Schwerpunkte gesetzt sowie auf detaillierte Informationen verzichtet, sodass die Komplexität der Gütekriterien nicht abgebildet wird und eine vertiefende kritische Analyse der einzelnen angewendeten Methoden (Rost, 2013) ausbleibt. Die Zuordnung zu theoretischen Hintergründen sowie die Beschreibung der Berücksichtigung des FSP EsE erfolgte durch das Autor*innenteam auf der Basis der verfügbaren Informationen. Verkürzungen oder Fehlinterpretationen der Intention der Entwicklerinnen und Entwickler sind dementsprechend nicht auszuschließen.

8 Fazit und Ausblick

Die Erfassung der LSB kann im (sonder-)pädagogischen Handlungsfeld einen wichtigen Beitrag zur Praxis und Forschung in Unterricht, Diagnostik und Förderung leisten. Es bedarf jedoch einer Adaption sowie psychometrischen Überprüfung der Verfahren unter Berücksichtigung der Zielgruppe sowie der Rahmenbedingungen im FSP EsE. Darüber hinaus sind für die Entwicklung und Evaluation spezifischer beziehungsorientierter Förderangebote auf der Basis einer fundierten, differenzierten Diagnostik sowie Forschungen zur Wirkung und

Wirkungsweise der LSB vor allem Verfahren zur Erfassung der affektiven dyadischen LSB erforderlich. International etablierte Verfahren, die auf Piantas (1999, 2006) umfangreichem Modell der Bestimmung, Erfassung und Bedeutung der LSB rekurrieren, können hier Anknüpfungspunkte bieten. Hier seien beispielhaft das Beurteilungsverfahren *Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale* (SPARTS; Koomen & Jellesma, 2015) zur Erfassung der dyadischen LSB aus Schüler*innenperspektive, das Beobachtungssystem *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS; Hamre et al., 2013) zur Beurteilung der Interaktionen im Klassenraum sowie das im niederländisch-belgischen Raum adaptierte und bereits bei Förderschullehrkräften eingesetzte *Teacher Relationship Interview* (Koenen et al., 2018) zur Erfassung der (impliziten) mentalen Darstellungen dyadischer Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehungen auf Lehrkraftseite zu nennen. Ausgehend von der Analyse der Verfahren im Rahmen dieses Beitrags ist bei der Adaption internationaler Instrumente auf die nachvollziehbare Dokumentation des Übersetzungsprozesses (einschl. Pretesting/Pilotierung im FSP EsE), die psychometrische Überprüfung im deutschen Sprachraum auch für die Zielgruppe im FSP EsE sowie die nachvollziehbare Dokumentation des deutschsprachigen Instruments zu achten.

Literatur

Literaturangaben mit einem Sternchen (*) kennzeichnen die Publikationen zu den einbezogenen Erhebungsverfahren und -instrumenten.

- *Abs, H. J., Diedrich, M., Sickmann, H. & Klieme, E. (2007). *Evaluation im BLK-Modellprogramm Demokratie lernen und leben: Skalen zur Befragung von Schüler/-innen, Lehrer/-innen und Schulleitungen. Dokumentation der Erhebungsinstrumente 2006*. Frankfurt am Main: GFPE.
- Ainsworth, M. D. S., Blehar, M., Water, E. & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment. A psychological study of the strange situation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lütke, O., Göllner, R. & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126-136.
- Beyazkurk, D. & Kesner, J. (2005). Teacher-child relationship in Turkish and United State schools: A cross-cultural study. *International Education Journal*, 6, 547-554.
- *Bos, W., Bonsel, M., Kummer, N. & Lintorf, K. (2009). *TIMSS 2007: Dokumentation der Erhebungsinstrumente zur „Trends in International Mathematics and Science Study“*. Münster: Waxmann.
- Breeman, L. D., van Lier, P. A., Wubbels, T., Verhulst, F. C., van der Ende, J., Maras, A., ... Tick, N. T. (2015). Developmental links between disobedient behavior and social classroom relationships in boys with psychiatric disorders in special education. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43, 787-799.
- Bretherton, I. (1990). Communication patterns, internal working models, and the intergenerational transmission of attachment relationships. *Infant Mental Health*, 11, 237-252.
- Bolz, T. (2021). Beziehung als Grundlage der Pädagogik bei Verhaltensstörungen?! In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 128-144). Stuttgart: Kohlhammer.
- 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.
- Brock, L. & Curby, T. (2016). The Role of Children's Adaptability in Classrooms Characterized by Low or High Teacher Emotional Support Consistency. *School Psychology Review*, 45, 209-225.
- Bronfenbrenner, U. (1989). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Cipriano, C., Barnes, T. N., Bertoli, M. C. & Rivers, S. E. (2018). Applying the classroom assessment scoring system in classrooms serving students with emotional and behavioural disorders. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 23, 343-360.
- Conroy, M. A. & Sutherland, K. S. (2012). Effective teachers for students with emotional/behavioral disorders: Active ingredients leading to positive teacher and student outcomes. *Beyond Behavior*, 22, 7-13.
- Curby, T. W., Brock, L. L. & Hamre, B. K. (2013). Teachers' emotional support consistency predicts children's achievement gains and social skills. *Early Education and Development*, 24, 292-309.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- den Brok, P., Brekelmans, M. & Wubbels, T. (2006). Multilevel issues in research using students' perceptions of learning environments: The case of the Questionnaire on Teacher Interaction. *Learning Environments Research*, 9, 199-213.
- *Dutka, W. G. (1985). *Die Wahrnehmung des Lehrerverhaltens durch die Schüler: Erforschung und Beeinflussung ausgewählter Unterrichtsklimamerkmale in der Grundschule*. Dissertation, FU Berlin.
- *Eder, F. & Mayr, J. (2000). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 4. bis 8. Klassenstufe (LFSK 4-8)*. Göttingen: Hogrefe.
- *Eder, F. & Mayr, J. (1998). *Linzer Fragebogen zum Schul- und Klassenklima für die 8. bis 13. Klassenstufe (LFSK 8-13)*. Göttingen: Hogrefe.
- *Fischer, N., Holtappels, H. G., Klieme, E., Rauschenbach, T., Stecher, L. & Züchner, I. (2011). *Ganztagsschule: Entwicklung, Qualität, Wirkungen: Längsschnittliche Befunde der Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen (StEG)*. Weinheim: Juventa.
- *Gerecht, M., Steinert, B., Klieme, E. & Döbrich, P. (2007). *Skalen zur Schulqualität. Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Pädagogische Entwicklungsbilanzen mit Schulen (PEB)*. Frankfurt am Main: GfP.
- Gingelmaier, S. & Schwarzer, N.-H. (2019). Beziehung, Beziehungsgestaltung und Mentalisieren. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25, 12-18.
- *Glüer, M. (2013). *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergarten und Grundschule*. Wiesbaden: Springer VS.
- Hagenauer, G. & Raufelder, D. (Hrsg.) (2020). *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung*. Münster: Waxmann.
- Hambleton, R. K., Merenda, P. F. & Spielberger, C. D. (Hrsg.) (2004). *Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment*. Psychology Press.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T., DeCoster, J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., ... Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing a developmental framework of teacher effectiveness in over 4,000 classrooms. *The Elementary School Journal*, 113, 461-487.
- Hennemann, T., Casale, G., Leidig, T., Fleskes, T., Döpfner, M. & Hanisch, C. (2020). Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PEARL) – Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71, 44-57.
- *Hertel, S., Hochweber, J., Mildner, D., Steinert, B. & Jude, N. (2014). *PISA 2009 Skalenhandbuch*. Münster: Waxmann.
- 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* (2. Aufl.) (S. 150-177). Stuttgart: Kohlhammer.
- *Kemna, P. (2012). *Messung pädagogischer Basiskompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. Entwicklung von Testinstrumenten*. Münster: Waxmann.
- KMK (2000). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In W. Drave, F. Rumppler & P. Wächter (Hrsg.), *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren* (S. 343-365). Würzburg: Edition Bentheim.
- KMK (2020). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2009 bis 2018*. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok223_SoPae_2018.pdf.
- Knowles, C., Murray, J. G. & Toste, J. R. (2020). Teacher-student working alliance among students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 38, 753-761.
- Koenen, A.-K., Vervoort, E., Verschuere, K. & Spilt, J. L. (2018). Teacher-student relationship in special education: The value of the teacher relationship interview. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1-13.
- Koomen, H. M. Y. & Jellesma, F. C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students' perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 85, 479-497.
- *Kuntsche, E., Gmel, G. & Rehm, J. (2006). The Swiss Teaching Style Questionnaire (STSQ) and adolescent problem behaviors. *Swiss Journal of Psychology*, 65, 147-155.
- *Langer, J. (2019). *Bindung in der Schule. Psychologische und physiologische Mechanismen bei der Transmission von Bindung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Lei, H., Cui, Y. & Chiu, M. M. (2016). Affective teacher-student relationships and students' externalizing behavior problems: A meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 1311. doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01311
- *Leitz, I. (2015). *Motivation durch Beziehung*. Wiesbaden: Springer VS.

- *Lukesch, H., Haenisch, H., Kischkel, K. H. & Fend, H. (1984). *Lehrerverhaltensinventar LVI: Handanweisung*. Regensburg: Universität Regensburg, Institut für Psychologie.
- Maggin, D. M., Talbott, E., Van Acker, E. Y. & Kumm, S. (2017). Quality indicators for systematic reviews in behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 42, 52-64.
- *Masendorf, F. (1987). DSL - Dortmunder Skala zur Erfassung von Lehrerverhalten durch Schüler. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 38, 63-66.
- *Masendorf, F., Tücke, M., Kretschmann, R. & Bartram, M. (1976). *Dortmunder Skala zur Erfassung von Lehrerverhalten durch Schüler (DSL)*. Braunschweig: Westermann.
- *Mayr, J., Eder, F., Fartacek, W., Lenske, G. & Pflanzl, B. (2018). *Linzer Diagnosebogen zur Klassenführung (LDK)*. Klagenfurt: Alpen-Adria-Universität Klagenfurt.
- McGrath, K. F. & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1-17.
- *Milatz, A., Glüer, M., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G. & Ahnert, L. (2014). The Student-Teacher Relationship Scale revisited: Testing factorial structure, measurement invariance and validity criteria in German-speaking samples. *Early Childhood Research Quarterly*, 29, 357-368.
- Myschker, N. & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - Hilfreiche Maßnahmen* (8. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Nickel, H. (1976). Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. Ein transaktionales Modell. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 23, 153-172.
- Nusser, L., Carstensen, C. H. & Artelt, C. (2015). Befragung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Lernen: Ergebnisse zur Messinvarianz. *Empirische Sonderpädagogik*, 7, 99-116.
- *Petillon, H. (1984). *Sozialfragebogen für Schüler. SFS 4-6*. Weinheim: Beltz.
- Phillippo, K. L., Conner, J., Davidson, S. & Pope, D. (2017). A systematic review of student self-report instruments that assess student-teacher relationships. *Teachers College Record*, 119(8), 1-42.
- Pianta, R. C. (1992). Conceptual and methodological issues in research on relationships between children and nonparental adults. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 57, 121-129.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 685-709). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pianta, R. C., Hamre, B. K. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds & I. B. Weiner (Hrsg.), *Educational Psychology* (S. 199-234). Hoboken, NJ: Wiley.
- Pianta, R. C. & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Cam Leverage Capacity. *Educational Researcher*, 38, 109-119.
- *Piwowar, V. (2013). Multidimensionale Erfassung von Kompetenzen im Klassenmanagement: Konstruktion und Validierung eines Beobachter- und eines Schülerfragebogens für die Sekundarstufe 1. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27, 215-228.
- Plantin Ewe, L. (2019). ADHD symptoms and the teacher-student relationship: A systematic literature review. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 24, 136-155.
- Polanczyk, G. V., Salum, G. A., Sugaya, L. S., Caye, A. & Rohde, L. A. (2015). Annual Research Review: A meta-analysis of the worldwide prevalence of mental disorders in children and adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56, 345-365.
- Prengel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Budrich.
- *Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2003). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Göttingen: Beltz.
- *Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2004). *Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern erster und zweiter Klassen*. Göttingen: Beltz.
- *Raufelder, D., Drury, K., Jagenow, D., Hoferichter, F. & Bukowski, W. (2013). Development and validation of the Relationship and Motivation (REMO) scale to assess students' perceptions of peers and teachers as motivators in adolescence. *Learning and Individual Differences*, 24, 182-189.
- *Raufelder, D. & Hoferichter, F. (2015). Development and validation of the Teacher and Motivation (TEMO) Scale: A self-report measure assessing students' perceptions of liked and disliked teachers as motivators. *International Journal of School & Educational Psychology*, 3, 97-106.
- *Richey, P. (2016). *Lehrer-Schüler-Beziehung. Eine empirische Studie zu normativen Lehrer- und Schülererwartungen aus Lehrer-, Schüler- und Beobachterperspektive*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Ricking, H. (2021). Didaktik, Methodik, Unterricht. In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 191-205). Stuttgart: Kohlhammer.
- Roorda, D. L., Verschueren, K., Vancraeyveldt C., Van Craeyevelt, S. & Colpin, H. (2014). Teacher-child relationships and behavioral adjustment: Transactional links for preschool boys at risk. *Journal of School Psychology, 52*, 495-510.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J. & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review, 46*, 239-261.
- Rost, D. H. (2013). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- *Saldern, M. v. (2001). *Die Landauer Skalen zum Sozialklima: Reliabilität und faktorielle Validität in unterschiedlichen Stichproben*. Verfügbar unter <https://pub-data.leuphana.de/frontdoor/index/index/docId/211>
- *Saldern, M. v. & Littig, K. E. (1987). *Landauer Skalen zum Sozialklima*. Weinheim: Beltz.
- *Scherzinger, M., Roth, B. & Wettstein, A. (2020). Pädagogische Interaktionen als Grundbaustein der Lehrperson-Schüler*innen-Beziehung: Die Erfassung mit State Space Grids. *Unterrichtswissenschaft*. doi.org/10.1007/s42010-020-00089-1
- Schwab, S. & Helm, C. (2015). Überprüfung von Messinvarianz mittels CFA und DIF-Analysen. *Empirische Sonderpädagogik, 7*, 175-193.
- Schweer, M. (Hrsg.) (2017). *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (3. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- *Schwertfeger, A. (2012). *Lehrer und Schüler: Pädagogische Generationsbeziehungen in der Schule. Eine empirische Studie*. Dissertation, Universität Rostock.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review, 23*, 457-477.
- Stein, R. & Stein, A. (2020). *Unterricht bei Verhaltensstörungen: Ein integratives didaktisches Modell* (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- *Tausch, R. & Tausch, A.-M. (1998). *Erziehungspsychologie* (11. Aufl.). Göttingen: Hogrefe.
- Teistler, N., Umlauf, S. & Wolgast, A. (2019). Die Erfassung von Lehrer-Schüler-Beziehungen: Ein Überblick zu deutschsprachigen Messinstrumenten. *Empirische Pädagogik, 33*, 456-490.
- Tian, L., Tian, Q. & Huebner, E. S. (2016). School-related social support and adolescents' school-related subjective well-being: The mediating role of basic psychological needs satisfaction at school. *Social Indicators Research, 128*, 105-129.
- Van Bergen, P., Graham, L. J. & Sweller, N. (2020). Memories of positive and negative student-teacher-relationships in students with and without disruptive behavior. *School Psychology Review, 49*, 178-194.
- Van Loan, C. L. & Garwood, J. D. (2018). Measuring relationships between adolescents with emotional and behavioral disorders and their teachers: A psychometric report. *Assessment for Effective Intervention, 1-7*.
- Verschueren, K. (2015). Middle childhood teacher-child relationships: Insights from an attachment perspective and remaining challenges. *New Directions for Child and Adolescent Development, 148*, 77-91.
- Verschueren, K. & Koomen, H. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development, 14*, 205-211.
- Werth, L., Seibt, B. & Mayer, J. (2020). Sozialpsychologie – Der Mensch in sozialen Beziehungen. Interpersonale und Intergruppenprozesse (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- *Wettstein, A., Ramseier, E., Scherzinger, M. & Gasser, L. (2016). Unterrichtsstörungen aus Lehrer- und Schülersicht. Aggressive und nicht aggressive Störungen im Unterricht aus der Sicht der Klassen-, einer Fachlehrperson und der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 48*, 171-183.
- Wettstein, A. & Raufelder, D. (2020). Beziehungs- und Interaktionsqualitäten im Unterricht. Theoretische Grundlagen und empirische Erfassbarkeit. In G. Hagenauer, & D. Raufelder (Hrsg.). *Soziale Eingebundenheit. Sozialbeziehungen im Fokus von Schule und LehrerInnenbildung* (S. 17-31). Münster: Waxmann.
- Williford, A. P. & Pianta, R. C. (2020). Banking Time: A Dyadic Intervention to Improve Teacher-Student Relationship. In A. Reschly, A. Pohl & S. Christenson (Hrsg.). *Student Engagement* (S. 239-250). NY US: Springer, Cham.
- *Witern, J.-O. (1979). *Bedeutsame Lehrer- und Schülermerkmale, Zusammenhänge und Förderung durch Teilnahme von Lehrern an personenzentrierten Gesprächsgruppen*. Dissertation, Universität Hamburg.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T. & Van Tartwijk, J. (2015). Teacher-student relationship and classroom management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Hrsg.), *Handbook of Classroom Management* (2. Aufl.) (S. 363-386). New York: Routledge.

- Zee, M. & Koomen, H. M. Y. (2017). Similarities and dissimilarities between teachers' and students' relationship views in upper elementary school: The role of personal teacher and student attributes. *Journal of School Psychology, 64*, 43-60.
- Zimmermann, P. (2000). Bindung, interne Arbeitsmodelle und Emotionsregulation: Die Rolle von Bindungserfahrungen im Risiko-Schutz-Modell. *Frühförderung interdisziplinär, 19*, 119-129.

II Tagungsbeiträge und weitere Fachbeiträge

**Multiprofessionalität und Netzwerke
als Generallösung? –
Ein Plädoyer für einen Perspektivwechsel**

Andrea Bethge

Abstract

Der Beitrag geht der Frage nach, inwiefern der Ruf nach Multiprofessionalität, nach externen Helfern etc. tendenziell zur Verantwortungsdiffusion führen und die Lösungssuche per se auf die Hinzuziehung weiterer Expertinnen und Experten richten. Aufgezeigt wird, wie dieses Vorgehen tendenziell die Experten in ihrem professionellen Selbst sowie den sogenannten Verhaltensgestörten gleichermaßen schwächt, denn die Betonung der Notwendigkeit von Multiprofessionalität impliziert immer auch, dass die oder der Einzelne eine konkrete, i.d.R. problematische Situation quasi a priori – allein nicht konstruktiv bewältigen kann. Zugleich zeigt die durch die Lehrerfortbildung gebrochene Perspektive der Praxis, dass doch (irgend) jemand die Verantwortung übernehmen und eine Beziehung zum Klienten aufbauen muss. Wünschenswert wäre eine argumentative Debatte über den Nutzen, aber auch die Nachteile multiprofessioneller Zusammenarbeit aus den verschiedenen Perspektiven anzuregen, um das Ziel der Zusammenarbeit, – erfolgreiche Teilhabe an der Gesellschaft auf der einen und berufliches Selbstwirksamkeitserleben auf der anderen Seite – stärker in den Focus zu rücken. Unter setzt wird die Argumentation mit zwei Fallanalysen aus der Lehrkräftefortbildung.

Keywords

Kollaboration, Beziehung, Verantwortung, unterschiedliche Perspektiven

1 Einleitung

Bereits vor einem Vierteljahrhundert postulierte Palmowski (2002), dass Beratung und Kooperation im schulischen Kontext „an Bedeutung gewonnen [haben] und ihr Stellenwert [...] noch steigen“ (Palmowski, 2002, S. 342) werde. Er begründet dies mit der „wachsenden Delegation von Verantwortung und Entscheidungskompetenzen [...] an die sogenannte Basis sowie an dem sich daraus ergebenden Arbeiten an ‚Lösungen vor Ort‘“ (Palmowski, 2002, S. 261). Aktuell scheinen der Ruf nach Multiprofessionalität und Vernetzung die Idee kollegialer Teamarbeit und Kooperation abzulösen. Insbesondere wird gefordert, die Vernetzung über die unmittelbare Schule hinaus auszuweiten. So werden bspw. explizit die zunehmende Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe (Heyer, Hollweg, Karic, & Maack 2019; Meyer, 2017) und die Vernetzung der Schule in die Kommune (Dyrda, 2010) hinein auf vielfältige Weise und in unterschiedlichen Arbeitszusammenhängen thematisiert. Gleichwohl können Multiprofessionalität und Netzwerkarbeit ihren Mehrwert nur entfalten, wenn die Beteiligten miteinander kommunizieren und kooperieren. Insofern implizieren Multiprofessionalität und Netzwerkarbeit immer auch Kommunikation, Kooperation und Kollaboration.

2 Lehrkräftekooperation und Multiprofessionalität

Verstärkt thematisiert wurde der multiprofessionelle Denkansatz für den schulischen Kontext im Zuge der Entwicklung der Ganztagschule (Wichmann, 2014; Carle, 2016; Kielblock, Gaiser, & Stecher, 2017), der Etablierung einer inklusiven Schule (Arndt & Werning, 2016; Moser 2017) sowie der Bewältigung der Anforderungen, die die Schule durch die vermehrte Aufnahme geflüchteter Minderjähriger zu bewältigen hatte (Wirtz & Foltin, 2018). Im Zuge dieser gesellschaftlichen Entwicklungen hielten verschiedene Professionen (bspw. Integrationshelfer) und mit ihnen neue Aufgabenfelder (bspw. Schulsozialarbeit) Einzug in die allgemeine Schule. So kamen infolge der Umsetzung der Salamanca-Erklärung (1994) und der UN-BRK (2009) zunächst die Lehrkräfte für Sonder- bzw. Förderpädagogik in die allgemeine Schule, um Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterstützen. Mit dem Auftrag zum gemeinsamen Lernen aller Kinder und Jugendlichen diffundierte jedoch nicht nur die Sonderpädagogik systematisch in die allgemeine Schule hinein, sondern auch die Jugendhilfe – vorrangig in Form von Schulsozialarbeit oder Einzelfallhilfe. Auffallend dabei ist, dass die Vorteile der professionsübergreifenden Zusammenarbeit bis heute in der Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung explizit aufgezeigt werden. Dies legt die Vermutung nahe, dass eben diese Vorteile nicht selbsterklärend sind oder von den Beteiligten in der Praxis nicht erlebt werden. Die Notwendigkeit als solche wurde und wird hingegen mehr oder weniger postuliert. Begründet wird sie mit der Ausdifferenzierung und Spezialisierung sozialer Berufe und Systeme (Moser, 2017) sowie der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft (Vanier, 2018, Schwede-Anders, 2021). Die axiomatisch anmutende Setzung birgt jedoch Konfliktpotential, das diesem Vorgehen mehr oder weniger immanent ist und dem ursprünglichen Anliegen – einer konstruktiven Zusammenarbeit – entgegenwirkt. Denn aus Sicht der Beteiligten leitet sich die Zusammenarbeit nicht aus einem gemeinsamen Ziel oder einer subjektiv erfahrenen Nützlichkeit ab. Sie impliziert zusätzlich, dass die Lehrkräfte der allgemeinen Schule per se Unterstützung benötigen. Insofern sehen die Beteiligten das Finden von Wegen für eine konfliktarme Zusammenarbeit oft als zusätzliche Herausforderung, mitunter sogar als Belastung an.

Vor diesem Hintergrund wäre zu untersuchen, inwiefern die multiprofessionelle Vernetzung die Heranwachsenden in ihrer Entwicklung tatsächlich unterstützt, insbesondere, da bei früheren Studien zur Kooperation von Lehrkräften – noch ohne den explizit formulierten Anspruch auf Multiprofessionalität – „die Zusammenhänge zwischen der Lehrkooperation und Schülerleistungen häufig die Schwelle statistischer Signifikanz [verfehlen]“ (Steinert et al., 2006, S. 187). Erklärt wird dies mit einer unzureichenden Konzeptualisierung des Konstrukts „Lehrkooperation“ (Steinert et al., 2006). Entsprechend konzentrierten sich die Forschungsfragen vorrangig auf die Klassifizierung verschiedener Formen der Lehrkräftekooperation (Steinert & Maag Merki, 2009, Holtappels, 1999). Mit Blick auf die multiprofessionelle Zusammenarbeit in Bezug auf die Unterstützung von Schülerinnen und Schülern mit problematischen Verhaltensweisen, sind die Erkenntnisse von Holtappels (1999) bedeutsam. Seine Studie zur Lehrkooperation an Grundschulen brachte zutage, dass Lehrkräfte vor allem im Hinblick auf die Vor- und Nachbereitung von Unterricht kooperieren, sehr viel seltener jedoch bei der Umsetzung von Fördermaßnahmen.

3 Wenn die Helfer konkurrieren, bleibt der Klient auf der Strecke

Aus der Organisationsforschung (Senge, 2008) ist bekannt, dass ein Team dann besonders gut zusammenarbeitet, wenn es von einer gemeinsamen Vision getragen wird und ein gemeinsam definiertes Ziel verfolgt. Dieses Ziel kann im Kontext von problematischem Verhalten aus Sicht der Autorin nur darin bestehen, die Betreffende bzw. den Betreffenden so effektiv und so effizient wie möglich beim Aufbau und der Verinnerlichung sozial akzeptierter Verhaltensweisen zu unterstützen. Dies schließt ein, gemeinsam die Regeln des sozialen Miteinanders zu erarbeiten und notfalls einzuüben. Auf der Ebene der Umsetzung bedeutet dies, gemeinsam mit den Betroffenen Fördermaßnahmen zu planen und umzusetzen. Hierfür bedarf es selbstredend struktureller Überlegungen hinsichtlich der Zusammenarbeit. Als höchste Form dieser ist Kollaboration anzusehen (Lütje-Klose & Willenbring, 1999). Das bedeutet, dass alle Mitwirkenden in Kenntnis des Gesamtprozesses gemeinsam Verantwortung übernehmen und gemeinsam auf ein Ziel hinarbeiten. Alle Mitwirkenden bringen eigenständig Anteile in den Gesamtprozess ein, ohne dass diese Anteile klar voneinander abgegrenzt sind. Dennoch erweist es sich im Kontext kollaborativer Zusammenarbeit selten als notwendig, über Zuständigkeiten zu verhandeln, da die Zielerreichung im Vordergrund steht. Kollaboration ermöglicht so verstanden auch, dass jede und jeder Beteiligte die eigenen Kompetenzen voll umfänglich in den Gesamtprozess einzubringen vermag ohne eigene Zielsetzungen aus den Augen zu verlieren. Unterschiedliche Perspektiven werden dabei als bereichernd betrachtet. Anders bei der Kooperation. Hier leisten die Mitwirkenden einen – in der Regel klar definierten – Beitrag zum Gesamtprodukt, ohne notwendig Kenntnis vom Gesamtprozess zu haben. Deshalb sind klar definierte Zuständigkeiten und Beitragsarten für das Gelingen unabdingbar, da im Extremfall jede und jeder Mitwirkende nur den Ausschnitt des Gesamtprozesses kennt, für den sie oder er verantwortlich zeichnet. Sind Zuständigkeiten und Beitragsarten ungenügend geklärt, führt dies tendenziell zu Missverständnissen, Konflikten und einem stark erhöhten Kommunikationsbedarf.

Ausgehend von der Unterscheidung von Kollaboration und Kooperation wird deutlich, dass im Kontext von Erziehung stets Kollaboration anzustreben ist, insbesondere, da eine vollständige und lückenlose Aufteilung erzieherischer Aufgaben erfahrungsgemäß nicht möglich ist.

Die Idee der professionsübergreifenden Kollaboration stößt in der unmittelbaren Umsetzung auf weitere Schwierigkeiten. Eine davon gründet in der beruflichen Sozialisation von Lehrkräften, bei der ein entscheidender Aspekt darin besteht, sich selbst als Einzelkämpfer bzw. Einzelkämpferin zu definieren. Lehrkräfte erlebten sich bis dato vor allem im Klassenraum als relativ autonom und unabhängig von anderen Lehrkräften agierend. Sich mit anderen Professionen über das eigene Handeln und über die unterschiedlichen Perspektiven auf eine Situation auszutauschen, muss als Professionskultur erst etabliert werden.

Ferner müssen bei der Einbindung externer Partner Verantwortlichkeiten kommuniziert und ausgelotet werden, denn die Zusammenarbeit vor Ort wird nicht nur vom Wollen der Einzelnen, sondern auch von gesetzlichen Grundlagen sowie den Regeln der beteiligten Institutionen oder Gremien, bestimmt. So sind bspw. für die Arbeit der Jugendhilfe die bundesweit geltenden Regelungen der Sozialgesetzgebung bindend; für die Lehrkräfte ist es die Schulgesetzgebung des jeweiligen Bundeslandes. Hieraus erwächst nicht selten ein erhöhter Beratungsbedarf (Palmowski, 2002), der u.a. auch in den Fortbildungsveranstaltungen des Thüringer Instituts für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) thematisiert wird. Welche Stolpersteine einzelne Varianten der Zusammenarbeit beinhalten, wird anhand der beiden Fallbeispiele aufgezeigt.

4 Multiprofessionelle Zusammenarbeit aus der Perspektive der Lehrkräftefortbildung

Relativ umfassend untersucht wurden Formen der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften der Regelschule und Lehrkräften für Sonder- bzw. Förderpädagogik sowie die Lehrkräftekooperation beim Aufbau der Ganztagschule. Carle (2016) benennt in diesem Zusammenhang vier Aspekte, die die (multiprofessionelle) Teamarbeit tendenziell erschweren und die in vergleichbarer Weise von den Teilnehmenden in den Fortbildungsveranstaltungen des ThILLM thematisiert werden:

- Lehrkräfte sind fast nie nur einem Team zugeordnet, sondern müssen zeitgleich in mehreren Teams arbeiten.
- Teamarbeit wird oft als zusätzliche Aufgabe, weniger als Ressource erlebt, da es an Zeit, Strukturen und mitunter auch an Kooperationsbereitschaft mangle.
- Multiprofessionalität lebt von professionsbedingten unterschiedlichen Sichtweisen, die jedoch nicht immer als Bereicherung verstanden werden.
- Mitunter wird die Zeit, die für die (notwendige) Vernetzung der Professionellen benötigt wird, als fehlend für die Arbeit mit den Klienten empfunden.

Die Berichte, Fragen und Fallbeispiele, die von Lehrkräften, Erzieherinnen und Erziehern sowie Schulleitungsmitgliedern in den Fortbildungsveranstaltungen des ThILLM eingebracht werden, zeigen, dass insbesondere die Lehrkräfte der allgemeinen Schule und die Lehrkräfte für Sonder- bzw. Förderpädagogik bis heute um Formen und Varianten der Zusammenarbeit ringen. Vorrangig thematisiert werden Fragen der Zuständigkeit, der Verantwortungszuweisung oder -übernahme sowie Konflikte zwischen den Erwachsenen. Selbst wenn bei der Darstellung zunächst eine Schülerin oder ein Schüler im Zentrum zu stehen scheint, wird im weiteren Verlauf deutlich, dass es stets auch um Missverständnisse, Konflikte, unklare Absprachen zwischen den Erwachsenen sowie Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten geht. Deutlich wird, dass die Anlässe für Teamkonflikte zutiefst menschlichen Bedürfnissen

(Eifersucht, emotionale Verletzungen etc.) oder auch schlicht „Banalitäten“ (Wocken, 2014, 77) wie bspw. einem vergessenen Termin, entspringen können. Aber auch grundlegend unterschiedliche Menschenbildannahmen führen zu Konflikten und erschweren Kooperation. Auch die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe kommt in der Lehrkräftefortbildung zur Sprache. Obgleich hier i.d.R. eine klar begrenzte Aufgabenbeschreibung vorliegt und die vom Gesetzgeber definierte Nachrangigkeit bekannt ist, wird Maßnahmen der Jugendsozialarbeit oder der Einzelfallhilfe de facto eine kompensierende und ausgleichende Funktion zugeschrieben. Die Dienste der Jugendhilfe oder der Schulsozialarbeit werden von Lehrkräften entsprechend gern „für die Beseitigung von Störfällen und Devianzproblemen“ (Holtappels, 2004, S. 469, Heller & Schrön, 2019) in Anspruch genommen, denn sie werden in diesen Situationen – das lässt sich den Berichten in der Lehrkräftefortbildung entnehmen – als entlastend erlebt (Holtappels, 2004).

Nicht zuletzt zeigt sich in der Lehrkräftefortbildung, dass die multiprofessionelle Zusammenarbeit im schulischen Kontext vom Kontext selbst beeinflusst wird. Strukturelle und versteckte Hierarchien wirken in die Kommunikation der Professionellen ebenso hinein wie mögliche Vorbehalte gegenüber der jeweils anderen Profession. Dennoch wird bei der Suche nach Lösungen vor Ort – insbesondere im Kontext von als besonders schwierig erlebtem Verhalten – punktuell der Kontakt zu weiteren Professionen und Professionellen, bspw. zur Schulpsychologie, zu der für den jeweiligen Förderschwerpunkt zuständigen Fachberaterin bzw. dem zuständigen Fachberater oder zu den Schulaufsichtsbeamten, aber auch zu Kolleginnen oder Kollegen der eigenen Profession gesucht.

5 Fallbeispiele

Anhand der Rekonstruktion und Analyse von zwei Einzelfällen aus der Lehrkräftefortbildung soll aufgezeigt werden, wie multiprofessionelles Handeln im Kontext von Verhaltensproblematiken im schulischen Kontext zur Verantwortungsdiffusion führen kann, sodass Selbstwirksamkeit als „Überzeugung eines Menschen, auch schwierige Situationen und Herausforderungen aus eigener Kraft erfolgreich bewältigen zu können“ (Stangl, 2020) nicht oder nur eingeschränkt erlebt werden kann.

Fall „Joachim“

Es ist die zweite Schulwoche nach Schuljahresbeginn. Joachim, 13 Jahre alt, lernt jetzt in der 6. Klasse.

Am Mittwoch dieser zweiten Schulwoche findet ein Gespräch mit Joachim, seinem Vater und der Klassenlehrkraft statt. Anlass ist der Umstand, dass Joachim sich nicht an die Anweisung hielt, sein Handy während des Unterrichts in der Tasche zu lassen. Im Gespräch wird die ursprüngliche Anweisung dahingehend verschärft, dass Joachim das Handy nun zu Hause lassen soll.

Hatte die Klassenlehrkraft die Gespräche mit dem Vater und Joachim bisher allein geführt, nehmen nun erstmals zwei weitere Pädagogen teil, um über Joachims Verhalten im Fachunterricht zu berichten.

Am nächsten Tag passiert das Unfassbare: Die Klassenlehrkraft bittet Joachim, ein Geräusch zu unterlassen. Daraufhin greift er ein Regalteil und droht, es ihr an den Kopf zu werfen. Er schwenkt es über dem Kopf – in Abwurfposition. Die Klassenlehrkraft erstarrt. Die Mitschülerinnen und Mitschüler sowie die Teamkollegin erstarren ebenfalls – und beobachten das

Geschehen. Niemand rührt sich. Joachim hält das sichtlich schwere Regalteil über seinem Kopf. Er schreit. Er droht. Er wirft nicht.

Die Klassenlehrkraft bittet die Kollegin, den Vater oder den Notarzt anzurufen. Diese löst sich aus ihrer Starre. Die Gerufenen treffen nahezu zeitgleich in der Schule ein. Sie nehmen Joachim mit.

Als die Klassenlehrkraft anschließend die Schulleiterin informieren will, wird sie mit den Worten empfangen: „Ich habe es schon gehört“. Die Klassenlehrkraft bittet darum, abzusprechen, wie es weitergehen wird. Sie wird auf die Ordnungsmaßnahmen verwiesen. Auch teilt die Klassenlehrkraft der Schulleiterin mit, dass sie sich als nächste Bezugsperson von Joachim sieht und bisher stets einschätzen konnte, was er als Nächstes tun werde. Diesmal jedoch sei es anders gewesen. Sie sei sich nicht sicher gewesen, ob er werfen werde. Die Schulleiterin artikuliert, dass sie nicht glaube, dass Joachim wirklich geworfen hätte.

Am Nachmittag informiert die Klassenlehrkraft den zuständigen Mitarbeiter der Schulpsychologie.

Am nächsten Morgen findet ein Gespräch zwischen der SL, dem Vater und Joachim statt. Die Klassenlehrkraft ist nicht dabei, sie hat zeitgleich Unterricht. Die Teamkollegin ist erkrankt. Joachim wird von der Schulleiterin für den Rest der Woche beurlaubt. Er soll erst wieder zur Schule kommen, wenn er einen der Lösungsvorschläge für den Umgang mit derartigen Situationen akzeptiert hat.

Im Laufe des Tages meldet sich der Mitarbeiter der Schulpsychologie und bittet die Klassenlehrkraft sowie die Schulleiterin um Rückruf. Die Klassenlehrkraft vereinbart einen Gesprächstermin. Sie nimmt ferner Fachberatung zum Thema Verhaltensschwierigkeiten in Anspruch.

In der Teamberatung am kommenden Montag bittet die Klassenlehrkraft um eine Vertretung der erkrankten Teamkollegin auf Grund der besonderen Situation. Sie möchte sich auf Joachim konzentrieren können; sie benötige eine Kollegin bzw. einen Kollegen, der sich währenddessen um die Klasse kümmere.

Der Unterricht verläuft reibungslos. Joachim ordnet sich nach kurzem Aufbäumen ein. Die von der Klassenlehrkraft gewählte Strategie scheint aufzugehen.

Nach dem Unterricht wird die Klassenlehrkraft von der Schulleiterin erwartet, die ihr ein von der Schulleitung erarbeitetes Konzept für die weitere Beschulung von Joachim vorlegt – ohne nach den konzeptionellen Überlegungen und Ideen der Klassenlehrkraft zu fragen. Die Klassenlehrkraft wird angewiesen, das Konzept umzusetzen.

Am nächsten Tag kommt Joachim zu spät. Er schwänzt zudem einige Unterrichtsstunden. Dies wird der Klassenlehrkraft von mehreren Kolleginnen mitgeteilt.

Um das weitere Vorgehen abzustimmen und transparent zu machen, vereinbart die Klassenlehrkraft einen Termin für eine Beratung mit dem Mitarbeiter der Schulpsychologie, dem Mitarbeiter des Jugendamtes, Joachims Vater, der Schulleiterin und der Teamkollegin. Sowohl der Mitarbeiter der Schulpsychologie als auch der Mitarbeiter des Jugendamtes weisen auf ein enges Zeitfenster und Anschlusstermine hin; die Schulleiterin und die Teamkollegin kommen zum Termin zu spät. Sie zeigen sich irritiert, dass die Beratung ohne sie begonnen hat. Vereinbart wird, nach einer Wohngruppe zu suchen. Zu diesem Zweck wird ein gemeinsamer Termin mit der Leiterin einer Einrichtung vereinbart. Ebenfalls überlegt wird, ob Kontakt zu einer Psychotherapeutin gesucht werden soll.

Weiterer Verlauf:

Gesprächsgesuche der Klassenlehrkraft werden von der Schulleiterin mit dem Verweis auf mangelnde zeitliche Ressourcen abgelehnt.

Die Klassenlehrkraft wendet sich deshalb zunehmend an den stellvertretenden Schulleiter. Joachim kommt nicht mehr regelmäßig zum Unterricht.

Eine passende Wohngruppe wurde bisher nicht gefunden.

Eine weitere Teamberatung fand noch zunächst statt. Begründet wurde dies mit fehlenden zeitlichen Ressourcen.

Die Teamkollegin zieht sich zunehmend mehr aus der Arbeit mit Joachim zurück.

Analyse

Am Fall Joachim werden nahezu alle Stolpersteine sichtbar, die (multiprofessionelle) Zusammenarbeit im Kontext von problematischen Verhaltensweisen erschweren. Da sind zum einen die immer wieder zitierten Rahmenbedingungen wie fehlende Zeit und Gelegenheit für Absprachen, hohe Arbeitsbelastung aller Beteiligten sowie die zwischenmenschlichen Aspekte, die zutage treten. Die Kommunikation zwischen den Professionellen läuft ungesteuert, eingebettet in den schulischen Alltag. Das führt zu Informationsverlust und Irritationen. Ferner wird deutlich, dass im Fallverlauf zunehmend mehr Personen und Professionen involviert werden. Dies beginnt mit der bisher unüblichen Beteiligung von zwei Kolleginnen am Gespräch mit dem Vater. Anschließend werden auf Grund des Fortgangs des Geschehens die Schulleiterin sowie der stellvertretende Schulleiter eingebunden. Auf Grund der erkrankten Teamkollegin muss eine Vertretung gefunden werden.

Mit jeder weiteren Person, die einbezogen wird, wird das Erleben von professioneller Selbstwirksamkeit bei der Klassenlehrkraft sowie den bereits involvierten Personen erschwert, denn das Hinzuziehen jeder weiteren Person geht implizit stets mit einem Hauch von Ohnmachtserleben auf Seiten derer, die bereits involviert sind, einher. Dies führt zu steigendem Beratungsbedarf sowie zur An- und Einbindung weiterer Professionen, in diesem Fall sind es der Mitarbeiter der Schulpsychologie sowie die Fachberaterin. So vergrößert sich der Kreis der Beteiligten sukzessive, was sowohl für die Klassenlehrkraft als auch für Joachim problematisch ist. Sie schienen vor dem Ereignis eine tragfähige Beziehung gehabt zu haben, die möglicherweise von der Klassenlehrkraft im Bestreben, mit den Teamkolleginnen zu kooperieren, aufs Spiel gesetzt wurde (erstes Elterngespräch).

Aus kommunikationstheoretischer Perspektive kann davon ausgegangen werden, dass die Gespräche mit dem Mitarbeiter der Schulpsychologie sowie das Reden über die Situation im Kollegium die Kommunikation und die Beziehungsgestaltung zwischen der Klassenlehrkraft und Joachim beeinflussen (Watzlawick, Beavin & Jackson, 2011). Das mangelhafte Selbstwirksamkeitserleben auf Seiten der Klassenlehrkraft sowie die Gespräche mit den Teamkolleginnen und der Schulleitung erhöhen den Beratungsbedarf weiter und führen dazu, dass tendenziell in immer kürzeren Abständen immer mehr Professionelle einbezogen werden. Im Prinzip folgerichtig wird der Mitarbeiter des Jugendamtes einbezogen und nach einer Wohngruppe Ausschau gehalten.

Zu einer Kollaboration pro Joachim und pro Klassenlehrkraft kann es nicht kommen, da die Beteiligten nacheinander in das Geschehen involviert werden. Aus kommunikationstheoretischer Perspektive wird jedem Hinzukommenden suggeriert, dass er oder sie helfen könne, während die bereits Involvierten sich der Verantwortung tendenziell enthoben sehen oder diese freiwillig abgeben und mit einem impliziten Gefühl des Ohnmächtig-Seins

zurückbleiben. Die Verantwortung wird quasi von Helfer zu Helfer weitergereicht. Im Fall Joachim verstärkt sich dieses Gefühl bei der Klassenlehrkraft zusätzlich durch das Verhalten der Schulleiterin. Erschwerend kommt hinzu, dass in der Pädagogik, die sich Schülerinnen und Schülern mit sehr problematischem Verhalten zuwendet, ein Grundsatz zu gelten scheint: Ein Erwachsener, ein bedeutsamer Anderer muss an sie oder ihn glauben und eine von Verlässlichkeit und Aufrichtigkeit gekennzeichnete Beziehung zu ihm aufbauen. Dies widerspricht zumindest teilweise dem Transparenzgebot der professionsübergreifenden Zusammenarbeit. Für die Vertrauensperson der Schülerin bzw. des Schülers bleibt es in gewisser Weise immer eine – mehr oder weniger öffentlich beobachtbare und meist auch von anderen bewertete – Gratwanderung. Konkret wurde im Fall „Joachim“ die am Montagvormittag nach seiner Rückkehr erlebte Selbstwirksamkeit der Klassenlehrkraft sowie der Neuanlauf zur Beziehungsreaktivierung durch die Anweisungen der Schulleitung torpediert. Im Zuge der Analyse des Falls „Joachim“ wird ein weiteres Dilemma sichtbar, das sich aus Sicht der Autorin nicht einfach durch operative Lösungen vor Ort beseitigen lässt: Hinter jedem Professionellen steckt ein Mensch mit eigenen Emotionen und Erwartungen, die sich sowohl auf seine Profession als auch auf sein Menschsein beziehen. Infolgedessen befinden sich die Professionellen u. U. sogar in einem Konkurrenzverhältnis, da ihre (professionellen und/oder persönlichen) Perspektiven auf die Situation kollidieren. Dies erschwert es, gemeinsam darüber nachzudenken, wie Joachim beim Aufbau eines sozial adäquaten Verhaltens unterstützt werden kann.

Fall „Ben“

Ben ist 15 Jahre alt und neu in der Klasse. Er hat eine ADHS-Diagnose. Da die Mutter selbst im medizinischen Sektor arbeitet, möchte sie ihm keine Medikamente verabreichen. Die Klassenlehrkraft möchte dies unterstützen. Doch Ben zeigt sich anstrengend. Wenn er lacht, scheint der Raum zu vibrieren. Wenn er aufsteht, fällt etwas von seinen Sachen oder denen seines Sitznachbarn herunter. Wenn er in ein Thema vertieft ist, redet er laut vor sich hin. Wenn er eine Erkenntnis oder eine Frage hat, platzt er sie heraus.

Die Klassenlehrkraft vereinbart mit ihm ein Rückmeldeprogramm, angelehnt an das Konzept „Verhaltensmodifikation“: mittwochs und donnerstags wird sie Ben jeweils in den ersten beiden Unterrichtsstunden alle fünf Minuten ein Zeichen geben, wenn er sich so verhalten hat, dass die anderen nicht gestört werden. Ben wird sich ein Kreuz auf kariertes Papier machen. Auf die Frage, was er haben möchte, wenn er so und so viele Kreuze hat, sagt er: „Ich brauche nichts. Die Kreuze sind mir genug.“

Es läuft wunderbar. Alle fünf Minuten ein kurzer Blick, ein Nicken, den Bruchteil einer Sekunde lang. Ben notiert die Kreuze, sammelt die Zettel und zeigt sich zunehmend ruhiger und ausgeglichener. Bald gibt es nur noch alle zehn Minuten eine Rückmeldung.

In der Klassenkonferenz wird von einer Fachlehrkraft Bens Verhalten scharf kritisiert, andere schließen sich – teilweise verhalten – an. Die Klassenlehrkraft berichtet von der Vereinbarung mit Ben. Auch ihre Perspektive wird von einigen bestätigt.

Am nächsten Tag fordert die Fachlehrkraft Ben auf, einen Zettel hervorzuholen. Sie werde ihm sagen, ob er sich ein Kreuz machen dürfe. Alle Mitschülerinnen und Mitschüler sind nun über die Vereinbarung informiert.

In der Pause sucht Ben die Klassenlehrkraft auf. Er wirkt traurig: „Wieso haben Sie das erzählt? Es war eine Sache zwischen Ihnen und mir.“

Analyse

Im Fall Ben greifen zunächst unsichtbare Abhängigkeiten. Es ist eine kleine Schule. Die privaten Kontakte sind bekannt, werden jedoch niemals thematisiert. Sie wirken in die Teamberatungen und Klassenkonferenzen hinein. Da sie unausgesprochen bleiben, kann auch ihre Wirkung nicht thematisiert werden.

Der Versuch, im Team zu arbeiten, kollidiert – wie bereits im Fall Joachim – mit dem Vertrauen, welches Ben der Klassenlehrkraft entgegengebracht hat. Der Fall Ben illustriert so, dass falsch verstandene Teamarbeit nicht die beste Lösung ist.

6 Fazit

In den analysierten Fällen lassen sich, insbesondere bei ausführlicheren Darstellungen, die Schlüsselstellen, an denen anders hätte entschieden und gehandelt werden können, erkennen. Doch würden Schlussfolgerungen wie „Das hätte anders kommuniziert werden müssen“ oder „Das ist keine Teamarbeit“ aus Sicht der Autorin zu kurz greifen, denn die praktische Umsetzung von multiprofessioneller Teamarbeit gestaltet sich aus Sicht der Autorin auch deshalb so schwierig, weil die Fragen des Wozu und Warum der Zusammenarbeit nicht hinreichend geklärt sind (s. Lehrkräftekooperation und Multiprofessionalität). In beiden Fällen versuchen die Beteiligten zu kooperieren, statt kollaborativ zusammen zu arbeiten. Doch ist Kooperation im Verständnis von Arbeitsteilung im Kontext problematischer Verhaltensweisen nur bedingt hilfreich, denn der Klient lässt sich nicht in einzelne Eigenschaften und Teile zerlegen. Vielmehr muss er als Individuum in seiner bzw. ihrer Ganzheitlichkeit gesehen werden.

Zusammenfassend wird Folgendes deutlich: Damit multiprofessionelle Zusammenarbeit gelingen kann, müssen die Professionellen sich über ihre persönlichen sowie über die gemeinsamen Ziele verständigen. Hierfür müssen sie eine gemeinsame Sprache finden – sich in Verständigung und üben und zu dieser verpflichtet sein. Ferner bedarf es Loyalität und Vertrauen auf Seiten aller Beteiligten, da die Person, die mit dem Klienten arbeitet, nicht alles 1:1 an die übrigen Professionellen weitergeben kann, denn dies würde die Beziehung zwischen dem Klienten und der Bezugsperson grundlegend verändern und auf diese zurückwirken. Auch festzuhalten bleibt, dass kollaborative Formen der Zusammenarbeit verstärkt etabliert werden müssen, um den Klienten, für den das Netzwerk oder der Unterstützerkreis etabliert wurde, als Persönlichkeit und Subjekt seines eigenen Lebens zu akzeptieren und ernst zu nehmen.

Nicht zuletzt sollte der Blick für autonome professionelle Lösungen geöffnet bleiben. Nicht immer ist Teamarbeit und Multiprofessionalität die einzige oder beste Lösung. Im Fall „Joachim“ hatte die Klassenlehrkraft eine funktionale, entwicklungsfördernde Lösung gefunden, die sie und Joachim gleichermaßen gestärkt hätte. Multiprofessionalität wäre hier vor allem aus der zweiten Reihe hilfreich gewesen, bspw., indem eine Kollegin der Klassenlehrkraft als Gesprächspartnerin für die Selbstreflexion zur Verfügung steht.

Stärker zu diskutieren wäre zudem die Frage, *wie* Eltern in die multiprofessionelle Netzwerkarbeit einbezogen werden können. Hier gilt es, im Interesse der/des Heranwachsenden, eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe zu etablieren, denn die Eltern sind stets – unabhängig von der individuellen, persönlichen Geschichte – bedeutsame Andere für die Heranwachsenden. Zugleich sind die Eltern eigenständig Handelnde und sollten als solche – nicht als verlängerter Arm der Professionellen – in geeigneter Weise in die Netzwerkarbeit eingebunden werden.

Literatur

- Arndt, A.-K. & Werning, R. (2016). Unterrichtsbezogene Kooperation von Regelschullehrkräften und Sonderpädagog/innen im Kontext inklusiver Schulentwicklung. Implikationen für die Professionalisierung. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 62* (S. 160-174). Weinheim: Beltz Juventa.
- Carle, U. (2016). Multiprofessionalität: Lust oder Last? *Neue deutsche Schule* (8/2016), S. 3
- Dyrda, K. (2020). Aufgaben und Selbstverständnis kommunaler Schulentwicklungsplanung. In Arbeitskreis Kommunalpolitik (Hrsg.): *Kommunale Verantwortung für und in Schulen. Materialien für die Arbeit vor Ort*, 40, S. 49-62. St. Augustin; Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Heller, F. & Schrön, A. (2019). *Schulabbruch verhindern –Schulerfolg sichern!* [https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/61a06358-9e63-48bb-8f8e-153c619360be/Heller_Schroen\(2020\)_Schulabbruch_verhindern_Schulerfolg_sichern.pdf](https://www.schulportal-thueringen.de/get-data/61a06358-9e63-48bb-8f8e-153c619360be/Heller_Schroen(2020)_Schulabbruch_verhindern_Schulerfolg_sichern.pdf). Zugegriffen: 28.01.2021.
- Heyer, L., Hollweg, C., Karic, S. & Maack, L. (2019). Multiprofessionalität weiterdenken – das Neue, das Andere, das Soziale. In S. Karic, L. Heyer, C. Hollweg & L. Maack (Hrsg.), *Multiprofessionalität weiterdenken. Dinge, Adressat*innen, Konzepte* (S. 9 – 21). Weinheim; Basel: Beltz Juventa.
- Holtappels, H. G. (1999). Neue Lernkultur – veränderte Lehrerarbeit. Forschungsergebnisse über pädagogische Tätigkeit, Arbeitsbelastung und Arbeitszeit in Grundschulen. In U. Carle & S. Buchen (Hrsg.), *Jahrbuch für Lehrerforschung. Bd. 2* (S.137-151). Weinheim; München: Juventa.
- Holtappels, H. G. (2004). Schule und Sozialpädagogik. In W. Helsen & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 465-482). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kielblock, S., Gaiser, J.M. & Stecher, L. (2017). Multiprofessionelle Kooperation als Fundament der inklusiven Ganztagschule, *Gemeinsam leben*, 25(3), S. 140-148.
- Lütje-Klose, B. & Willenbring, M. (1999). Kooperation fällt nicht vom Himmel. Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. *BEHINDERTENPÄDAGOGIK*, 38 (1), S. 2-31.
- Meyer, K. (2017). *Multiprofessionalität in der inklusiven Schule: Eine empirische Studie zur Kooperation von Lehrkräften und Schulbegleiter/innen*. Göttingen: Georg-August-Universität.
- Moser, V. (2017): Organisation – soziologische Grundlagen einer Theorie der Schulentwicklung. In V. Moser & M. Egger (Hrsg.), *Inklusion und Schulentwicklung. Konzepte, Instrumente, Befunde*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Palmowski, W. (2002). Beratung und Kooperation. In R. Werning, R. Balgo, W. Palmowski & M. Sassenroth (Hrsg.), *Sonderpädagogik. Lernen, Verhalten, Sprache, Bewegung und Wahrnehmung* (S. 261-294). München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- Schwede-Anders, M. (2021). Kooperationskompetenz als Herausforderung eines inklusiven Schulsystems – eine theoretische Grundlegung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 72, S. 56-66
- Senge, P.M. (2008). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart: Schäffer-Poeschel.
- Stangl, W. (2020). Stichwort: ‚Selbstwirksamkeit‘. Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik. <https://lexikon.stangl.eu/1535/selbstwirksamkeit-selbstwirksamkeitserwartung>. Zugegriffen: 12. Dezember 2020.
- Steinert, B., Klieme, E., Maag Merki, K., Döbrich, P., Halbheer, U. & Kunz, A. (2006). Lehrkooperation in der Schule: Konzeption, Erfassung, Ergebnisse. *Zeitschrift für Pädagogik* 52 (2), S. 185-204.
- Steinert, B. & Maag Merki, K. (2009). Kooperation zwischen Lehrpersonen und Schulen. Empirische Analysen und offene Forschungsfragen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 27(3), 395-403.
- Vanier, D.H. (2018): Multiprofessionelle Teams: Gelingensbedingungen und Gestaltungsaufgaben. Fortbildung für das NLQ am 18. und 25.4.2018. <https://www.nibis.de/uploads/1bbs/portal%20inklusion/Multiprofessionelle%20Teams.pdf>. Zugegriffen: 28.01.2021.
- Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (2011). *Menschliche Kommunikation*. Bern; Stuttgart; Toronto: Huber.
- Wichmann, M. (2014). Vom Einzelkämpfertum zur Kooperationskultur – Multiprofessionelle Teamarbeit an Ganztagschulen. In U. Erdsiek-Rave & M. John-Ohnesorg (Hrsg.), *Individuell Fördern mit multiprofessionellen Teams* (S.60 – 65). Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Wirtz, M. & Foltin, W. (2018). Multiprofessionalität in der Erziehungsberatung und Erziehungsplanung in einem multiprofessionellen Team. In S. Laux & E. Adelt (Hrsg.), *Inklusive Schulkultur: Miteinander. Leben. Gestalten. Grundlagen und gelungene Beispiele* (S.151- 171). Münster: Waxmann.
- Wocken, H. (2014). Zusammenarbeit von Pädagogen. Bedingungen und Prozesse kooperativer Arbeit. In H. Wocken (Hrsg.), *Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse – Räume* Fenster (S.76-83). Hamburg: Feldhaus.

**Mentalisieren im Netzwerk?
Das Adaptive Mentalization-Based Integrative
Treatment (AMBIT) als (inter-)professioneller Ansatz
im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen**

Andrea Dlugosch

Abstract

Vor dem Hintergrund eines Problemaufrisses zum Netzwerkbegriff wird in dem folgenden Beitrag die Frage nach einer näheren Bestimmung der Konstitution von bzw. der Kompetenz in interprofessionellen Zusammenhängen (Schule, Jugendhilfe, Kinder- und Jugendpsychiatrie etc.) gestellt und damit der Blick auf notwendige (Beziehungs-)Qualitäten der Kooperation gelenkt. Das Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) (Bevington et al., 2017) stellt hierbei einen Lösungsansatz an der Schnittstelle von unterschiedlichen Professionen und Organisationen dar, der auf dem Brückenkonzept des *Mentalizing* fußt. Ein Ausblick auf quantitative und qualitative Forschungszugänge der sozialen Netzwerkanalyse zur Untersuchung von Positionen und Relationen in sozialen Netzwerken im Kontext der Pädagogik der Erziehungshilfe beendet den Beitrag.

Keywords

Adaptivität, Mentalisieren, AMBIT, Soziale Netzwerkforschung, epistemisches Vertrauen, Unterstützungssysteme

1 Zur Einführung: Alles Netzwerk!?

Unter zeitdiagnostischer Signatur weist vieles darauf hin, dass Gesellschaften sich aufgrund weitreichender Transformationsprozesse, insbesondere durch die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien, als Netzwerkgesellschaft (Castells, 2001) prozessieren. Insofern gehört der Netzwerkbegriff inzwischen fast schon zum alltäglichen Sprachgebrauch. Er wird jedoch auch oft unscharf bzw. lediglich metaphorisch genutzt oder ihm haftet der Charakter einer Lösungsformel an (Dlugosch, 2019). Die in den letzten Jahren wachsende Betonung der Gestaltung von Netzwerken im Bildungswesen (Rürup et al., 2015) deutet insgesamt aber verstärkt darauf hin, dass das Gelingen von Bildungsprozessen, z.B. in schulischen und außerschulischen Feldern, auf die abgestimmte Zusammenarbeit über Organisationsgrenzen hinweg angewiesen ist und sich nicht nur auf die pädagogische Interaktionsebene mit Kindern und Jugendlichen als Einflussbereich beschränken kann. So wird auch der Aufbau von Bildungsnetzwerken im Kontext der Educational Governance (Forschung) als weitreichender Impuls neuer Steuerungsmodelle diskutiert (Kolleck, 2019). Interorganisational scheint das Bilden von Netzwerken als aktiver Gestaltungsakt daher verstärkt das Mittel erster Wahl zu sein, um Problemlösekapazitäten über die eigenen Systemgrenzen hinweg mobilisieren zu können. Holtappels (2020) benennt beispielsweise im Rahmen eines Entwicklungsansatzes für Schulen in herausfordernden Lagen als eine Komponente die „Lernarbeit in Schulnetzwerken: Schlüsselpersonen der Schulen (Netzwerkentsandte) arbeiten im Netzwerk zusammen per Austausch, Reflexion, Analyse und Entwicklung per projektseitiger Moderation“ (Holtappels, 2020, 160). Heinrich et al. (2020) betonen in diesem Zusammenhang die Notwendigkeit, professions- und zugleich kontextsensible Ansätze voranzutreiben, welche sowohl organisationales Lernen ermöglichen als auch die formalen und informalen Abläufe sowie die Schulkultur konzeptionell einbeziehen.

In dieser Lesart ist der Begriff Netzwerk, ob der damit in Zusammenhang gebrachten gegenseitigen Unterstützungsleistungen, (zumeist) positiv konnotiert. Dabei sollte jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass soziale Netzwerke per se zunächst weder gut noch schlecht sind. Sie ‚können‘ Unterschiedliches: Sie üben z.B. die Funktion der sozialen Integration, aber auch der sozialen Kontrolle aus (Windisch, 2016). Deshalb ist es auch notwendig, die konkrete Beschaffenheit von Netzwerken genauer untersuchen und beschreiben zu können, um ihr mögliches Potenzial zur Begünstigung von Bildungsprozessen und die tatsächlichen Unterstützungsleistungen in Bildungssystemen auszuloten. Für eine begriffliche Klärung ist daher zunächst die Unterscheidung in zwei unterschiedliche Ausrichtungen des Netzwerkbegriffs, eine normativ-qualitative und eine deskriptiv-analytische, hilfreich (Scheidegger, 2012): „Es geht somit zum einen um den Begriff des Netzwerks als einer speziellen Handlungskoordination, bei dem die gegenseitige Vernetzung im Vordergrund steht und zum anderen um eine Methode zur wissenschaftlichen Erforschung solcher Netzwerke, und zwar die soziale Netzwerkanalyse“ (Scheidegger, 2012, S. 41). Im Rahmen der sozialen Netzwerkforschung werden, dies weiterführend, Netzwerke als soziale Strukturen definiert, welche sich durch eine Anzahl von Akteuren (Individuen, aber auch Organisationen) und eine Anzahl von unterschiedlichen Beziehungen auszeichnen (Fuhse, 2016), die sich zu einem Netzwerk konstellieren. Dieses Verständnis liegt ebenfalls dem in diesem Beitrag präsentierten Ansatz (AMBIT) zu Grunde (Bevington et al., 2017). Wichtig zur Einschätzung der Potenziale und der Qualitäten von Netzwerken ist hierbei, dass im Unterschied zu einem Alltagsverständnis unterschiedliche Positionen und auch eher starke oder schwache Verbindungen zwischen den Akteuren Unterschiedliches begünstigen oder aber auch verhindern können (Herz, 2016).

„Indeed, the idea, that a specific network in which every member (or ‚node‘) is in close communication with every other member is somehow ‚functioning better‘ has been definitely shown not to be the case“ (Bevington et al., 2017, S. 213).

Auf der Basis des eben skizzierten Netzwerkverständnisses stelle ich im Folgenden nun den Ansatz des *Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment* (AMBIT) (Bevington et al., 2017; Bevington & Fuggle, 2019) vor, der u.a. für die interprofessionelle und –organisationale Arbeit entwickelt wurde. Dem inhaltlichen Schwerpunkt dieser Ausgabe geschuldet, liegt ein besonderer Schwerpunkt auf der mit dem Ansatz angesteuerten Qualität oder Verfasstheit der Beziehungen in Netzwerken bzw. unterschiedlichen Hilfesystemen. Mentalisieren in und mit Beteiligten in Netzwerken beugt, so eine der Grundannahmen, Desintegrationsprozessen und somit Mechanismen struktureller Verantwortungslosigkeit vor, wie sie für den Tätigkeitsbereich der Pädagogik bei Verhaltensstörungen beschrieben wurden (von Freyberg & Wolff, 2006; Herz, 2013). Der Beitrag endet mit einem Ausblick auf die soziale Netzwerkanalyse als Forschungsperspektive für (inter-)organisationale Zusammenhänge im Kontext der Erziehungshilfe.

2 Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) – ein adaptives, mentalisierungsbasiertes, interprofessionelles Konzept

Das Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) hat seinen Ursprung in der klinischen bzw. therapeutischen Arbeit mit schwer erreichbaren Jugendlichen in Multi-problem- bzw. Risikokonstellationen, eingedenk psychischer bzw. psychiatrischer Auffälligkeiten. In dieser beanspruchenden Tätigkeit wurde deutlich, dass unter den Bedingungen komplexer Vulnerabilitäten Lösungen nicht von einzelnen Akteuren zu erwarten sind, weshalb AMBIT auch ein teambasierter Ansatz ist (Bevington et al., 2017), mit dem Ziel, in eine *Community of Practice* zu münden (Bevington, Fuggle & Fonagy, 2015).

AMBIT wurde in London am Anna Freud Centre maßgeblich von Dickon Bevington und Peter Fuggle entwickelt (Bevington et al., 2017). Inzwischen wird das zunächst im klinischen Bereich angesiedelte Konzept breiter an- bzw. ausgelegt, „in particular the dissemination of help, not only to clients but also to workers“ (Bevington & Fuggle, 2019, S. 211). Durch den Fokus auf die allgemeinhinreichende Kapazität des Mentalisierens ist der Ansatz nicht nur für therapeutische Kontexte geeignet, sondern bietet letztlich für alle Felder des (sozialen) Lernens eine Orientierung. Deshalb kann AMBIT auch als Referenzrahmen für die professionelle pädagogische Entwicklung von Fachkräften, insbesondere in Krisenfällen des Handelns gelten, wie nachfolgend ausgeführt wird.

Mentalisieren

AMBIT fußt auf der allgemeinhinreichenden Kapazität des *Mentalisierens* (engl.: *mentalizing*) als Kernkonzept. Die für empirische Zwecke operationalisierte Form wird als „reflective functioning“ (RF) (Luyten et al., 2020) bezeichnet. Mentalisieren meint die Fähigkeit, menschlichem Verhalten generell, mentale Zustände wie Einstellungen, Überzeugungen, Ideen, aber auch Wünsche, Gefühle und Motive etc. zuzuschreiben bzw. zuschreiben zu können. Dieses sinngenerierende, interpretierende Vermögen, das sowohl kognitive als auch affektive Aspekte zusammenführt und das sich im günstigsten Fall flexibel, sowohl auf die eigene Person als auch auf das oder die Gegenüber beziehen kann, wird von Vertretern des Mentalisierungsansatzes, allen voran Peter Fonagy (Bateman & Fonagy, 2019), keineswegs

als absolut neue Errungenschaft vorgestellt. Vielmehr begleitet das Mentalisieren zumeist die Alltagskommunikation und die zwischenmenschliche Verständigung – zumindest phasenweise. Allerdings sieht die Autorenschaft diese „quintessential human capacity“ (Luyten et al., 2020, S. 298) als fundamental für das Navigieren und Zurechtfinden in immer komplexeren sozialen Welten an. Gattungsgeschichtlich ver helfe sie dazu, in sozialen Verbänden, Kooperationen einzugehen und damit auch weitreichendere Problemlösekapazitäten zu entwickeln (Luyten et al., 2020). Beruhend auf sozialen Rückkopplungsschleifen handelt es sich beim Mentalisieren daher weniger um eine individuelle oder nur dyadische Kapazität, „it is just as much a social, cultural, and systemic process“ (Bevington, 2020, S. 79). Mentalisieren in sozialen Systemen begünstigt eine Anschlusskommunikation des Mentalisierens, Nicht-mentalisieren begünstigt weiteres Nicht-mentalisieren.

Der Fähigkeit zu mentalisieren wird eine zentrale Bedeutung in unterschiedlichen sozialen Prozessen zugesprochen, von der Beziehung zwischen Kindern und ihren Eltern bis hin zu therapeutischen Prozessen im Kontext von Persönlichkeitsstörungen (Bateman & Fonagy, 2019). Aktuelle Forschungen legen nahe, dass verschiedene psychische Störungen mit unterschiedlichen Dysbalancen, Arretierungen bzw. Musterbildungen oder auch Profilen innerhalb des Spektrums der genannten Dimensionen assoziiert sind (Luyten et al., 2020).

Die Mentalisierungsfähigkeit wird mit Hilfe von vier Dimensionen konturiert (Fonagy & Bateman, 2019). Zu den eben bereits angedeuteten Polaritäten (affektiv-kognitiv, Selbst-Anderer) kommen die Dimensionen external – internal und implizit – explizit (bzw. automatisiert – kontrolliert) hinzu (Ramberg & Nolte, 2020). Im alltäglichen Leben und in gewöhnlichen sozialen Interaktionen findet der Prozess des Mentalisierens nicht fortwährend statt, und wenn, dann zumeist in automatischer Form, quasi als soziale Routine. Ein Mehr an (expliziter) Aufmerksamkeit ist oftmals für eine Orientierung in sozialen Zusammenhängen nicht nötig. Wenn allerdings die Fähigkeit zu explizitem Mentalisieren (gar) nicht verfügbar ist, kann es zu Übersimplifizierungen und starken Dissonanzen in der Deutung der sozialen Welt kommen (Fonagy & Bateman, 2019).

Lag in der Theorieentwicklung der Fokus für die Betrachtung der Mentalisierungsfähigkeit zunächst auf der tragenden Rolle der (dyadischen) Bindungsbeziehung, so wird inzwischen die Perspektive auf soziale Kontexte, wie die Familie oder die Peer-Group, aber auch die Nachbarschaft oder die umliegenden sozio-kulturellen Kontexte ausgeweitet. In dem aktuellen sozial-evolutionären, kommunikativen Modell zur Bedeutung des Mentalisierens in der menschlichen Entwicklung (Luyten et al., 2020) ist die soziale Einbettung daher für den Aufbau bzw. die Aufrechterhaltung der Mentalisierungskapazität zentral.

Für (soziales) Lernen ist *epistemisches Vertrauen* unabdingbar, die evolutionär angelegte

capacity to trust others as sources of social information, both facilitated by and facilitating mentalizing, which in turn fosters resilience to adversity through a health-generating (salutogenic) process [...] of social learning and deriving maximal benefit from the stream of relevant information accessible through the social environment (Luyten et al., 2020, S. 299).

Grundlegend hierfür ist das Vertrauen in die Authentizität und persönliche Relevanz des präsentierten (Welt-)Wissens von bedeutungsvollen Anderen (Fonagy & Campbell, 2017). Auf den Punkt gebracht betont diese Perspektive die sozialen und emotionalen Dimensionen des Vertrauens in das (Welt-)Wissen und die dargebrachten Informationen, die wir von uns nahestehenden Personen erhalten, „the people who are ‚teaching‘ us“ (Bevington et al., 2017, S. 52).

Der Mentalisierungsansatz ist ein forschungsbasiertes, transtheoretisches und auch transdiagnostisches Brückenkonzept, das Anschlüsse an weitere Konzepte und Theoriebestände herstellt (Ramberg & Nolte, 2020) und mit neurowissenschaftlichen Erkenntnissen korrespondiert (Luyten et al., 2020). Die jüngsten Entwicklungen des Ansatzes schließen zu kommunikations- und systemorientierten, bzw. sozial-ökologischen Erklärungsmodellen sowie relationalen Theoriebeständen auf (Luyten et al., 2020; Bevington, 2020). Es erscheint daher durchaus plausibel, dass das Konzept des Mentalisierens einen wichtigen Baustein einer übergreifenden *Theorie der Sozialentwicklung* liefert, die in der Lage wäre, unterschiedlichen Facetten von kompetenz- und entwicklungsorientierten Teilaspekten und Aufgaben im Entwicklungsverlauf „zu einem integrierten Gesamtkonzept zu fassen“ (Beelmann, 2019, S. 156).

Zusammengefasst handelt es sich bei der Kapazität des Mentalisierens um einen Schlüsselmechanismus des Sozialen, welcher unter widrigen (Entwicklungs-)Bedingungen und Umständen nur unzureichend zur Verfügung steht. Er betrifft damit in doppelter Weise die Arbeit mit schwer erreichbaren Kindern und Jugendlichen: zum einen, da davon auszugehen ist, dass bei vielen von ihnen aufgrund ihrer biographischen Hypothek dieses Vermögen nicht oder z.B. nur in verzerrter Form angenommen werden kann, zum anderen sind Interaktionen in Handlungsfeldern der Erziehungshilfe oftmals mit einem erhöhten Stresslevel beim Fachpersonal verbunden, was die eigene Mentalisierungsfähigkeit stark in Mitleidenschaft ziehen und beeinträchtigen kann (Bevington & Fuggle, 2019). Auf der Basis des Mentalisierungsprozesses macht es sich AMBIT deshalb zur Aufgabe, Unterstützungssysteme zu stärken bzw. (wieder) aufzubauen, welche unter Bedingungen des Scheiterns oder in Krisenfällen die gemeinsame Arbeitsfähigkeit mit den Kindern und Jugendlichen, aber gerade auch in inter- bzw. multiprofessionellen Zusammenhängen, gefährden (Dlugosch & Henter, 2020).

Adaptivität

Stand das „A“ in AMBIT zunächst als Abkürzung für „Adolescent“ (Bevington, Fuggle & Fonagy, 2015), so bezieht es sich inzwischen auf die Bezeichnung „Adaptive“ und fokussiert und verwirklicht damit gleichzeitig das Moment der Anpassungsfähigkeit des Konzeptes: „AMBIT... is an open system that is designed to develop incrementally“ (Bevington & Fuggle, 2019, S. 217). Dem systemorientierten Denken zunehmend verschrieben wird mit AMBIT inzwischen davon ausgegangen, dass die Komplexität der jeweiligen sozialen Praxis so hoch und sie jeweils so verschieden ist, dass die Idee eines 1:1-Übertrags von Maßnahmen oder Interventionen höchstens dann als aussichtsreich erscheint, wenn die (Rand-)Bedingungen in hohem Maße kontrolliert werden (können), was oftmals in den praktischen, krisenbelasteten Feldern der Erziehungshilfe gerade nicht der Fall ist. Soziale Trainingsprogramme bleiben z.B. insbesondere bei schwer zu erreichenden Kindern und Jugendlichen in ihrer Wirkweise insofern begrenzt, „als sie allein bei den Kindern ansetzen und die soziale Umgebung (familiärer oder schulischer Kontext) weitgehend vernachlässigt wird. Dies ist insbesondere in Hochrisiko-Kontexten oft nicht ausreichend, um die Sozialentwicklung entscheidend zu beeinflussen“ (Beelmann, 2019, S. 157). Auch Mintrop (2020) weist auf (Schul-)Entwicklungsprozesse als hoch komplexe und lokal bedingte Prozesse hin. Aber wenn „die besonderen Belastungen als inakzeptable Angriffe auf die eigene Kompetenz und das eigene Wohlbefinden empfunden werden, entwickelt sich statt Resilienz eine Defensivhaltung, in der man andere für die unerträglichen Herausforderungen verantwortlich macht“ (Mintrop, 2020, S. 163). Professionell Tätige sind unter belastenden Bedingungen besonders anfällig für „feelings of professional shame about their reactions of worry or anger, which diminish their likelihood of seeking help from their professional colleagues“ (Bevington & Fuggle, 2019, S. 214). Nicht selten führt die besonders emotional beanspruchende Tätigkeit daher

bis hin zu Desintegrationsprozessen in und zwischen Hilfesystemen, weshalb es auch die Zielperspektive von AMBIT ist, *resiliente Hilfesysteme* zu entwickeln (Bevington, 2020). Dies meint, dass es gilt, die unterschiedlichen beteiligten Interaktionssysteme, z.B. die direkte Arbeit mit dem Jugendlichen, aber ebenso die professionelle Zusammenarbeit mit Kollegen in ihrer Mentalisierungsqualität zu stärken, so dass letztlich lernende Organisationen und Netzwerke entstehen (Bevington & Fuggle, 2019).

Kernbereiche, (aus-)balancierende Prinzipien und Haltungsaspekte

AMBIT umfasst vier Kernkomponenten oder Handlungsarenen, welche für die Tätigkeit in krisenbelasteten, pädagogischen und auch psychiatrischen Feldern als *gleichgewichtig* (!) angesehen werden. Sie konturieren die einzelnen Tätigkeitsbereiche und sind in der konkreten Ausgestaltung daran orientiert, die Mentalisierungskapazität aller Beteiligten zu fördern:

- die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen als Adressaten (Working with your Client),
- die konstitutive Arbeit im Team (Working with your Team),
- die Arbeit in und mit den Netzwerken (Working with your Networks) und
- der Bereich der professionellen (Weiter-)Entwicklung in learning communities (Learning at Work) (Bevington & Fuggle, 2019, S. 215).



Abb. 1: the AMBIT-Wheel¹

1 Quelle: <https://manuals.annafreud.org/ambit/> [Zugriff: 28.12.2020]

Gerahmt werden die vier Bereiche durch z.T. widersprüchliche oder auch dilemmatische Handlungsanforderungen, wie sie für professionelles Face-to-face-Handeln als konstitutiv angenommen werden können und welche es gilt, jeweils neu und fortwährend auszubalancieren (Bevington et al., 2017). Zugewandte Neugierde, das Hervorheben von mentalisierenden und das Beenden von nicht-mentalisierenden Elementen in der Kommunikation sowie das In-Balance-Halten, eher im Sinne der eigenen Verkörperung als der kognitiven Vermittlung, konturieren dabei das, was mit einer *mentalisierenden Haltung* im Kontext von AMBIT gemeint ist. Eine *mentalisierende Organisations- und Netzwerkkultur* kann sich daran anschließend dort etablieren, wo sich Systemdenken und Veränderungsmanagement in „the exploration of alternative perspectives, and tolerating not-knowing as critical part of the process of coming to know“ (Bevington & Fuggle, 2019, S. 218) zeigt.

Als Orientierungshilfe für den gesamten Ansatz dient ein visuelles Modell (vgl. Abb.1), das sog. AMBIT-Wheel, das die aufgeführten Aspekte zusammenführt und als Kompass dienen kann (Bevington et al., 2017).

3 Mentalisieren (nicht nur, aber auch) im Netzwerk

Gemäß dem Themenschwerpunkt greife ich nun den konzeptionellen Baustein „Working with your networks“ (Bevington et al., 2017, S. 210ff.) auf, welcher aber nur adaptiv, im ausbalancierenden Zusammenspiel mit den anderen drei Handlungsarenen zu verstehen ist. Hier wie dort gilt als Gradmesser die Mentalisierungskapazität des jeweiligen Systems und wie diese gestärkt und erweitert werden kann, in der Annahme, dadurch Mehrperspektivität und (epistemisches) Ver- und Zutrauen auf allen Ebenen zu begünstigen.

AMBIT nimmt unterschiedliche Netzwerke und ihre Unterstützungspotenziale in den Blick: zum einen das Netzwerk des jungen Menschen und damit seine Involviertheit in mehr oder weniger vertrauensvolle, stützende Beziehungskonstellationen in der Familie, im Freundeskreis oder auch der Peer-Gruppe – aktuell, aber auch in der Vergangenheit; zum anderen das Netzwerk der professionell Beteiligten, die in einer formalen Rollenbeziehung zu dem jungen Menschen stehen. Hilfe und Unterstützung innerhalb der informellen (Primär-)Systeme wird im Kontext von AMBIT gefördert, ggf. auch reanimiert, wenn sichtbar wird, dass z.B. entferntere Verwandte früher als stabilisierend für das Kind oder den Jugendlichen gewirkt haben. Wenn diese Beziehungen nicht mehr konkret zu aktualisieren sind, können sie dennoch als Ressource genutzt werden im Sinne dessen, dass sie in der Kommunikation mit dem Jugendlichen auf ihr vergangenes Unterstützungspotenzial hin befragt werden. Manchen Kindern und Jugendlichen jedoch ist diese „natural networked ecology of help“ (Bevington et al., 2017, S. 221) kaum oder gar nicht verfügbar, weil der soziale Kontext widrige oder sogar schädigende (Entwicklungs-)Bedingungen an den Tag legt(e), so dass darüber hinaus professionelle Unterstützungsangebote notwendig wurden. „The AMBIT approach invites a worker to apply [...] curiosity to both the professional and non-professional networks around the client“ (Bevington et al., 2017, S. 227). AMBIT versteht sich nicht als ein zusätzlicher Handlungsansatz, der alles andere, Bisherige in Frage stellt, sondern das zu würdigen sucht, was bereits solide und verlässlich für die Arbeit mit den Adressaten gewinnbringend Anwendung fand.

In the AMBIT-approach to networks, [...] we are trying to enable the client to rediscover the capacity to establish a degree of trust in some key people around them, and at the same time we are trying to reawaken the capacity of those around them (Bevington et al., 2017, S. 221).

Allerdings ist gerade in Multiproblemkonstellationen oftmals zu beobachten, dass eine Batterie von professionell Beteiligten und ein Arsenal unterschiedlich ausgerichteter Hilfeleistungen in Position gebracht und damit viele, unterschiedlich ausgerichtete Helfersysteme einbezogen werden. In den meisten Fällen geschieht dies jedoch ohne Synchronisation der Maßnahmen. Mehr noch, oftmals erfolgen unter Problemdruck und unter den Bedingungen des Scheiterns auch auf der Ebene der professionell Tätigen gegenseitige Schuldzuschreibungen mit Tendenzen zur Abwertung und zur Mythologisierung der benachbarten Helfersysteme (Bevington et al., 2017). Dies kann als ein Zeichen für Desintegration und epistemisches Misstrauen in andere als die eigenen Präferenzen und Lösungsansätze gewertet werden: „Our view is that these narratives are usually symptoms of severe and complex underlying systemic problems, and high levels of professional anxiety; with consequent failures in mentalizing“ (Bevington et al., 2017, S. 212). In desorganisierten sozialen Systemen können dann Frustration oder Stress bzw. non-mentalisierende Modi der Kommunikation überwiegen (Bevington et al., 2017).

Die explizite Zielrichtung von der Arbeit in und mit Netzwerken in AMBIT ist es, die Wahrscheinlichkeit für die (Wieder-)Entdeckung von epistemischem Vertrauen für den jungen Menschen zu erhöhen im Sinne eines „mentalizing the system“ (Bateman & Fonagy, 2016, zit. n. Bevington et al., 2017, S. 222). Dabei wird der Wert auf wenige, aber besonders stützende Beziehungen (*key-relationships*, im Sinne der Netzwerkforschung: *strong ties*) und nicht auf eine große Anzahl von Hilfsangeboten gelegt, denn: „More in this sense, is often less“ (Bevington et al., 2017, S. 228).

Die Figur des keyworker

Dies konkretisierend geht es in der pädagogischen Arbeit darum, die Beziehungen innerhalb der Netzwerke der Kinder und Jugendlichen zu ermitteln, welche die bestmögliche Startposition für eine epistemische Vertrauensbildung bieten. Daher orientiert sich AMBIT weniger an den formalen Rollen der beteiligten Professionellen, auch wenn es wichtig ist, ein Augenmerk auf die jeweiligen Organisationsziele zu lenken (Bevington et al., 2017). Vielmehr wird in dem Ansatz versucht, die Positionen und Beziehungen von und zu Akteuren zu ermitteln, die im Netzwerk, und zwar *aus der Sicht des Adressaten*, als besonders tragfähig eingeschätzt werden, und von ihnen zu lernen.

In particular, AMBIT strives to promote the importance of the position of a worker who has the most trusting relationship with the client (the person who at least in the client's mind, is ‚key‘ to their seeking and receiving help) (Bevington et al., 2017, S. 248).

Das in AMBIT zum Tragen kommende „keyworker system“ (Bevington et al., 2017, S. 260) ist somit auch mit einer Akzentverlagerung der Arbeit im Team verbunden. Es gilt an den Stellen, wo es notwendig wird, die Beziehung zwischen dem Adressaten und dem *keyworker* zu stärken und die gegenseitige Unterstützung darauf auszurichten. Neben einem „Team around the Client“ etabliert sich dementsprechend ein „Team around the Worker“ (Bevington et al., 2017, S. 37).

Um die unterschiedlichen (impliziten) Beziehungsqualitäten mit den jungen Menschen zu ermitteln, werden in AMBIT, je nach Passungsverhältnis, unterschiedliche, bewusst einfach

gehaltene und anwendungsfreundliche Tools und/oder Techniken², wie das Visualisieren von (Ego-)Netzwerken, eingesetzt bzw. angewandt. Das an Genogramm-Arbeit erinnernde, aber für den professionellen Kontext modifizierte *Pro-Gram* (Bevington et al., 2017) bietet so z.B. in der Papier-Bleistift-Version die Gelegenheit, sowohl direkte Beziehungen als auch indirekte Beziehungen aus der Perspektive des Adressaten sichtbar zu machen. Auch hierbei ist es möglich, sowohl das aktuelle als auch vergangene Beziehungsnetzwerke darzustellen (Bevington et al., 2017).

In der von uns angeregten pädagogischen Arbeit nutzen u.a. Studierende eine videobasierte Form von Pro-Gram, die dann im anschließenden Prozess mit den jungen Menschen auch als gemeinsames ‚Anschauungsmaterial‘ dienen kann. Mit der qualitativen Erhebungsmethode *ViQuaNet* (Videobasierte Qualitative Netzwerkinterviews, vgl. Abb. 2 und 3) ist es so zudem möglich, die Prozesse für die weitere Forschung zugänglich zu machen (Dlugosch & Thönes, 2017). Weiterhin können auch aus dem systemischen Repertoire bekannte Techniken wie Skulpturenbildung Anwendung finden (Bevington et al., 2017).

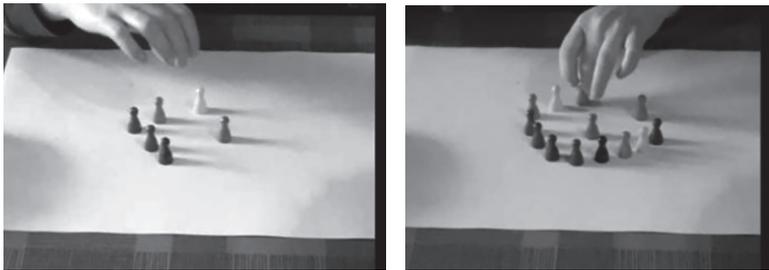


Abb. 2 und 3: Standbilder (Stills) aus ViQuaNet als Variante von Pro-Gram, eigenes Material

Von der Desintegration zur Integration

Die Arbeit mit AMBIT zielt darauf ab, die Kommunikation in Richtung einer integrierenden Perspektive zu begünstigen. Integration ist nach Kenntnissen der Implementationsforschung in erster Linie kein organisationales Konstrukt, sondern abhängig von der Transformation des sozialen Miteinanders (Bevington et al., 2017). In der domainübergreifenden, interprofessionellen Arbeit ist davon auszugehen, dass entlang der jeweiligen Organisationsziele und -zwecke sehr unterschiedliche Perspektiven existieren. AMBIT unterscheidet hierbei unterschiedliche Level der Desintegration:

- die Problemdefinition (Was ist das Problem – und wieso kommt es dazu?),
- die anzustrebende Lösung oder Intervention (Was ist zu tun bzw. was könnte helfen?) und
- die Verantwortlichkeit (Wer macht was, wer ist verantwortlich für bestimmte Maßnahmen?) (Bevington, 2020).

Ergänzt man diese Fragen aus der Sichtweise der jeweils beteiligten Akteure (z.B. Jugendliche, Mutter, Sozialarbeiterin, Schulleitung etc.), wird schnell sichtbar, dass es oftmals genauso viele, verschiedene Antworten wie Fragestellungen gibt, die ein koordiniertes Vorgehen behindern. Oder die jungen Menschen wissen oftmals gar nicht, wer überhaupt schon alles beteiligt und was das jeweilige Anliegen ist. Als weiteres Instrument greift das *Dis-Integration Grid* (Bevington et al., 2017, S. 242) diese Positionen auf und regt dazu an, sie zunächst zur

2 <https://manuals.annafreud.org/ambit/> [Zugriff: 28.12.2020]

Kenntnis zu nehmen und darüber im Anschluss ins Gespräch zu kommen. Dieses Instrument ist ein anderes Beispiel für ein wiederum sehr einfach gehaltenes Tool (Tabelle/Matrix mit Fragen und den Beteiligten), das zum Ziel hat, „to work systematically to mentalize the behavior of individuals in the network around the client, and the relationships of these individuals with each other“ (Bevington et al., 2017, S. 242).

Durch den Referenzrahmen der Mentalisierungstheorie bietet AMBIT, über das reine Benennen von Strukturbedingungen hinaus, gezielt Hinweise für die Art und Weise bzw. die Qualität der Beziehungsgestaltung u.a. im Rahmen von professionellen und non-professionellen sozialen Netzwerken. Eine mentalisierungsbasierte Arbeit beinhaltet demnach das Potenzial, „to provide a common framework for professionals who are working collaboratively in principle, but in practice often operate in professional and service silos“ (Fonagy & Bateman, 2019, xix).

4 Ausblick für die Forschung

Der hier vorgestellte Ansatz schafft ein Gegengewicht zu stark, manchmal zu stark an den einzelnen Kindern und Jugendlichen ausgerichteten Maßnahmen und Interventionen, die ggf. das Potenzial eines systemischen Blicks verspielen, da die engeren und weiteren sozialen Kontexte zu wenig Beachtung finden. Daraus folgt, dass die Bedeutung der sozialen Einbettung der, und zwar aller beteiligten Akteure nicht hoch genug eingeschätzt werden kann. Dies gilt es auch in Anschlussforschungen zu berücksichtigen. Mit der Perspektive der sozialen Netzwerkanalyse ist hier ein besonderes Potenzial verbunden, da mit dem Repertoire der qualitativen und quantitativen Netzwerkforschung ein Instrumentarium bereitsteht, das jenseits der Akteur-Struktur-Dichotomie (Clemens, 2016), Fragen zu Positionen und Relationen von sozialen Gefügen ermitteln kann (Dlugosch, 2018), ebenso wie zu der Art der jeweiligen Beziehung (*type of ties*). Der sozialen Netzwerkanalyse (SNA) wird im Kontext von AMBIT dahingehend ein besonderer Erkenntniswert zugesprochen, als dass z.B. auch stärker ‚versteckte‘ Muster und Einflüsse Beachtung finden können oder die besondere Bedeutung von Akteuren, die als Brücke unterschiedliche Subgruppen innerhalb eines Netzwerkes verbinden, erkannt und für Veränderungen genutzt werden kann (Bevington, 2020). Mittels der sozialen Netzwerkforschung liegt damit ein probater Forschungszugang dafür vor, nicht nur Vertrauen, sondern auch *epistemisches Vertrauen in Unterstützungsnetzwerken, Hilfesystemen und Organisationkulturen* zu untersuchen.

Literatur

- Bateman, A. & Fonagy, P. (2019). Preface. In A. Bateman, P. Fonagy (Eds.), *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice*, Second Edition (xv-xxiii), Washington DC: American Psychiatric Association Publishing.
- Beelmann, A. (2019). Entwicklung und Förderung der Sozialentwicklung im Vor- und Grundschulalter. In B. Kraacke, P. Noack (Hrsg.), *Handbuch Entwicklungs- und Erziehungspsychologie* (S. 147-161). Berlin: Springer. DOI: 10.1007/978-3-642-53968-8_9.
- Bevington, D. (2020). Creating Resilient Systems of Care for Youth, Families, and Clinicians. In L. L. Williams & O. Muir (Eds.), *Adolescent Suicide and Self-Injury. Mentalizing Theory and Treatment* (79-97). Springer Nature. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-42875-4>
- Bevington, D. & Fuggle, P. (2019). AMBIT. Engaging the Client and Communities of Minds. In A. Bateman, P. Fonagy (Eds.), *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice*, Second Edition (211-228). Washington DC: American Psychiatric Association Publishing.
- Bevington, D., Fuggle, P. & Fonagy, P. (2015). Applying attachment theory to effective practice with hard-to-reach youth: the AMBIT approach. *Attach Hum Dev.* 17(2), S. 157-74. DOI: 10.1080/14616734.2015.1006385.

- Bevington, D., Fuggle, P., Cracknell, L. & Fonagy, P. (2017). *Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment. A guide for teams to develop systems of care*. Oxford: University Press.
- Castells, M. (2001). Bausteine einer Theorie der Netzwerkgesellschaft. *Berlin J Soziol* 11(4), S. 423-439. DOI: 10.1007/BF03204030.
- Clemens, I. (2016). *Netzwerktheorie und Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*. Weinheim: Beltz.
- Dlugosch, A. (2018). Zum Prozessieren inklusiver Bildungssysteme: Akteure, Strukturen, Netzwerke. In E. Feyerher, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder, Margit & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 55-73). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dlugosch, A. (2019). Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Zur Modellierung des Sozialen und des Räumlichen im Kontext Inklusion. In G. Ricken, G. & S. Degenhardt (Hrsg.), *Vernetzung, Kooperation, Sozialer Raum – Inklusion als Querschnittsaufgabe* (S. 21-30). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dlugosch, A. & Henter, M. (2020). Mentalisieren auf mehreren Ebenen? Zum Fall einer exemplarischen Maßnahmenkarriere in der Kinder- und Jugendhilfe. In S. Gingelmaier & H. Kirsch (Hrsg.), *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 204-218). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dlugosch, A. & Thönnies, L. (2017). Netzwerke inklusiver Konstellationen – Rekonstruktionen zu Akteuren, Strukturen und Prozessen im Kontext Inklusion. In J. Budde, A. Dlugosch & T. Sturm (Hrsg.), *(Re-)Konstruktive Inklusionsforschung. Differenzlinien – Handlungsfelder – Empirische Zugänge* (S. 241-260). Leverkusen: Budrich.
- Fonagy, P. & Campbell, C. (2017). Mentalizing, attachment and epistemic trust: how psychotherapie promote resilience. *Psychiatra Hungarica* 32(3), 283-287.
- Fongay, P. & Bateman, A. (2019). Introduction. In A. Bateman & P. Fongay (Eds.), *Handbook of Mentalizing in Mental Health Practice*, Second Edition (3-20), Washington DC: American Psychiatric Association Publishing.
- Freyberg, von, T. & Wolff, A. (2006). Trauma, Angst und Destruktivität in Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher. In M. Leuzinger-Bohleber, R. Haubl & M. Brumlik (Hrsg.), *Bindung, Trauma und soziale Gewalt. Psychoanalyse, Sozial- und Neurowissenschaften im Dialog* (S. 164- 186). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Fuhse, J. A. (2016). *Soziale Netzwerke. Konzepte und Forschungsmethoden*. Konstanz: utb.
- Heinrich, M., Langner, A., Schütte, M. & Werning, R. (2020). Kontext- und professionsensible Schulentwicklung von Schulen in herausfordernder Lage. *SchulVerwaltung spezial*, 22(4), 167-170.
- Herz, A. (2016). Soziale Netzwerkforschung. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowitz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. (S. 689-693). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herz, B. (2013). Von der Reflexion einer „Maßnahmenkarriere“ zu förderlichen Settingvariablen. Der Fallbericht: Jan M.. In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen* (S. 220-236). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Holtappels, H.G. (2020). Schulen in herausfordernden Lagen – Entwicklungsprogramm und Forschungsbefunde. *SchulVerwaltung spezial*, 22(4), 159-162.
- Kolleck, N. (2019). Netzwerkanalyse und Netzwerktheorie im Feld von Organisation und Bildung. In S.M.Weber, I.Truschkat, C., L. Peters & A. Herz (Hrsg.), *Organisation und Netzwerke. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik* (S. 21-23). Wiesbaden: Springer.
- Luyten, P., Campbell, C., Allison, E. & Fonagy, P. (2020). The Mentalizing Approach to Psychopathology: State of the Art and Future Directions. *Annual Review of Clinical Psychology* 16(9), 297-325.
- Mintrop, R. (2020). Strukturhilfen für Schulentwicklung unter besonders belasteten Bedingungen. In *SchulVerwaltung spezial*, 22(4), 163-176.
- Ramberg, A. & Nolte, T. (2020). Einführung in das Konzept der Mentalisierung. In S. Gingelmaier, H. Kirsch (Hrsg.), *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 25- 52). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rürup, M., Rübken, H., Emmerich, M. & Dunkake, I. (2015). *Netzwerke im Bildungswesen. Eine Einführung in ihre Analyse und Gestaltung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Scheidegger, N. (2012). Der Netzwerkbegriff zwischen einem Konzept für Handlungskoordination und einer Methode zur Untersuchung relationaler Phänomene. In S. Kulin, K. Frank, D. Fickermann & K. Schwippert (Hrsg.), *Soziale Netzwerkanalyse. Theorien, Methoden, Praxis*. (S. 41-51). Münster: Waxmann.
- Windisch, M. (2016). Netzwerk. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowitz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik*. (S. 533-538). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Professionalität in pädagogischen Zwangskontexten:
Eine Annäherung aus der Perspektive der Pädagogik
bei Verhaltensstörungen**

Birgit Herz

Abstract

Extreme psychische und physische Belastungen aus der Primärsozialisation von überwiegend männlichen Heranwachsenden kennzeichnen die Lebenslagen der Inhaftierten. Im Jugendstrafvollzug konzentriert sich eine vielschichtige Gewaltakkumulation, die durch die massiven Viktimisierungserfahrungen ein hohes Potential an destruktiver Gruppendynamik entfaltet. Ein juristisch normierter Rahmen in dieser „geschlossenen Institution“ begrenzt Bildung und Erziehung und verweist sie in einen pädagogischen Zwangskontext. Der Beitrag versucht, eine theorie- wie praxisorientierte Annäherung an pädagogische Professionalität in Zwangskontexten wie im Jugendstrafvollzug zu leisten.

Keywords

Jugendstrafvollzug, Viktimisierungserfahrungen männlicher Inhaftierter, Pädagogik in Zwangskontexten

1 Einleitung

Im Jahr 2007 veröffentlichten Franziska Lamott und Martin Schott eine Analyse der destruktiven Dynamik von Gruppenprozessen. Fallmaterial lieferte eine deutsche Jugendstrafanstalt, in der die Gruppendynamik für ein Gruppenmitglied zur Ermordung führte (Lamott & Schott, 2007). Lamott und Schott reflektieren mittels psychoanalytischer Forschungsbefunde die Konsequenzen einer Jungensozialisation im Kontext dominanter männlicher (väterlicher) Gewalt und die hieraus resultierenden psychodynamischen Konsequenzen für das Leben unter Haftbedingungen. 2018 begingen zwei Jugendliche in der schottischen Jugendstrafanstalt Pulmont Selbstmord. Diese Vorfälle waren der Anlass für eine ausführliche Bestandsaufnahme über die Situation in diesem Gefängnis und sie führten zu umfassenden Empfehlungen einer Expertenkommission an die schottische Regierung (Sinclair-Gieben, 2019). Selbstmorde in Jugendstrafanstalten sind kein singuläres Phänomen, und sie geben auch international immer wieder begründete Anlässe für eine dezidierte Kritik am Disziplinar- und Zwangssystem freiheitsentziehender Maßnahmen im Hinblick auf mögliche destruktive Sekundäreffekte für inhaftierte Kinder und Jugendliche (Radeloff et al., 2015; Fazel, Ramisch & Hawton, 2017).

Mord und Selbstmord dokumentieren im Extrem jene drei Kerndimensionen, die für eine erziehungswissenschaftliche Annäherung an die praxisbezogenen pädagogischen Herausforderungen des Jugendstrafvollzugs von besonderer Relevanz sind und zugleich auf dilemmatische und hochkomplexe Rahmenbedingungen verweisen:

1. Extreme psychische und physische Belastungen aus der Primärsozialisation kennzeichnen die Lebenslagen der Inhaftierten.
2. Im Jugendstrafvollzug konzentriert sich eine vielschichtige Gewaltakkumulation, bei der männliche Geschlechterrollen dominieren.
3. Ein juristisch normierter Rahmen begrenzt Bildung und Erziehung und verweist sie in einen pädagogischen Zwangskontext.

Im Positionspapier von Forschenden und Lehrenden in der ‚Pädagogik bei Verhaltensstörungen‘/des Förderschwerpunktes ‚emotionale und soziale Entwicklung‘ an bundesdeutschen Hochschulen steht auch der Jugendstrafvollzug im Fokus der theorie- wie praxisbezogenen Expertise (Bleher & Gingelmaier, 2019):

Außerschulische Arbeitsfelder mit dem inhaltlichen Schwerpunkt der Pädagogik bei Verhaltensstörungen finden sich ebenso im Bereich der ambulanten wie auch der stationären Maßnahmen des Jugendstrafrechts im Jugendarrest und Jugendstrafeinrichtungen, auch im Erwachsenenvollzug und in Projektalternativen zum Jugendstrafvollzug (Bleher & Gingelmaier, 2019, S. 100).

Die Vertreter/innen des Faches bemühen sich originär um die Erhaltung als förderlich erkannter guter und um die Verbesserung als problematisch anzusehender Aufwuchs-, Lebens-, Lern- und Teilhabebedingungen aller jungen Menschen unter 27 Jahren. [...] Nach den Erkenntnissen der Trauma-, Bindungs-, Risiko- und Resilienzforschung weisen vor allem junge Menschen, deren Entwicklung in psychosozialen Problemlagen und dysfunktionalen Erziehungsmilieus – nicht nur ökonomisch prekär – stattfindet, ein hohes Risiko auf, mit ihrem emotionalen Erleben und sozialen Handeln ausgegrenzt zu werden, auf Unverständnis und Ablehnung zu stoßen und ggf. auch sanktioniert oder sogar strafrechtlich verfolgt zu werden. (Bleher & Gingelmaier, 2019, S. 95).

Dieser Beitrag versucht, eine theorie- wie praxisorientierte Annäherung an pädagogische Professionalität in Zwangskontexten wie im Jugendstrafvollzug zu leisten. Dabei sind zunächst einige Zahlen, Daten und Fakten zu benennen, um das Feld dieses pädagogischen Zwangs-

kontextes zu konkretisieren und vor dem Hintergrund der je individuellen Biographien der Inhaftierten verallgemeinerbare Kernaussagen zusammenzufassen, so dass erste Ansätze und Konturen einer pädagogischen Professionalität skizziert werden können.

Zugleich muss die Dialektik zwischen Zwang und Erziehungsauftrag im Jugendstrafvollzug samt ihrer Produktion und Reproduktion von Macht- und Ohnmachtdynamiken berücksichtigt werden, um in Anlehnung an Bettinger „die Eigenaktivitäten und Eigensinnigkeiten der Subjekte als Bearbeitungsformen von gesellschaftlichen oder institutionellen Ausschließungserfahrungen und damit als Teil der Konflikte um gesellschaftliche Positionierungen zu fassen“ (Bettinger, 2015, S. 172). Die Komplexität manifest normsetzender Prozesse erfordert zwangsläufig, den theoretischen Zugang zum Untersuchungsfeld Jugendstrafvollzug mit der Spezifizierung und Transparenz der eigenen wissenschaftlichen Perspektive auszuweisen. Der vorliegende Beitrag orientiert sich an der Psychoanalytischen Pädagogik (Gerspach, Eggert-Schmid-Noerr, Naumann & Niederreiter, 2014) sowie an der kritischen Erziehungswissenschaft (Walgenbach, 2019), um einen Theorie- und Praxistransfer aus der Perspektive der Pädagogik bei Verhaltensstörungen zu herzustellen.

2 Die Klientel im Jugendstrafvollzug: Zahlen, Daten, Fakten

Derzeit sinkt national wie international die Inhaftierungsrate im Jugendstrafvollzug (Dünkel, 2018; Baier, 2019). Dünkel, Geng und Harrendorf mahnen allerdings 2019: „Der Belegungsrückgang sollte nicht als Möglichkeit gesehen werden, die grundsätzliche relativ gute personelle Ausstattung zu reduzieren, sondern als Chance für die Entwicklung eines qualitativ verbesserten Vollzugs verstanden werden“ (Dünkel, Geng & Harrendorf, 2019, S. 328). Diese rückläufige Kriminalitätsentwicklung steht in deutlichem Gegensatz zur medialen Berichterstattung, öffentlichen Wahrnehmung und Diskussion (Dünkel, Geng & Harrendorf, 2019).

Insgesamt befanden sich 2018 in den Jugendstrafvollzugsanstalten der Bundesrepublik Deutschland 3 701 Insassen. Die Geschlechterverteilung zeigt mit 96,1% männlicher Verurteilter eine deutliche Überrepräsentanz von heranwachsenden Männern. Ihre faktische Inhaftierung beträgt durchschnittlich ca. eineinhalb Jahre. Die Verteilung auf die einzelnen Bundesländer divergiert allerdings erheblich: Bei einer durchschnittlichen Gefangenenrate von 55 Gefangenen auf 100 000 Einwohnerinnen und Einwohner liegt die Rate in den Bundesländern Bremen mit 21,9 und Hamburg mit 35,5 Inhaftierten deutlich unter dem Bundesdurchschnitt. Bayern mit 61,1 und Berlin mit 67,8 weisen demgegenüber die höchsten Quoten auf (Dünkel, Geng & Harrendorf, 2019).

In Bezug auf die Bildungsabschlüsse von Inhaftierten konnten für die Jugendstrafanstalt Hameln in Niedersachsen bspw. anhand der Fallzahlen zwischen 2009 und 2013 Entwicklungstendenzen bei den Bildungsabschlüssen aufgezeigt werden. Klebe (2016) fasst seine diesbezüglichen empirischen Untersuchungen folgendermaßen zusammen:

Entgegen der Annahme, dass arbeitsmarktrelevante Schulabschlüsse eine unmittelbare, präventive Wirkung auf Delinquenz und Inhaftierung ausüben würden, stieg der Anteil der inhaftierten Jugendlichen, die einen Haupt- oder Realschulabschluss absolviert hatten im Zeitraum 2009-2013 deutlich an (von 33% auf 41%), während der Anteil der Inhaftierten ohne arbeitsmarktrelevanten Abschluss von 66% auf 59% sank (Klebe, 2016, S. 3).

Hieraus könnte – unter Vorbehalt und eher spekulativ – die These formuliert werden, dass sich die generelle arbeitsmarktpolitische Abwertung von Schulabschlüssen auch nachteilig auf die Legalbewährung der Inhaftierten auswirkt. Als ein weiterer Aspekt könnte sich möglicherweise aus der generellen Zunahme und Aufwertung sogenannter höherer Bildungsabschlüsse ergeben.

Im internationalen Vergleich ist besonders hervorzuheben, dass der Beginn des Strafmündigkeitsalters in Europa bspw. von 10 Jahren in Irland bis zu 15 Jahren in Griechenland variiert und in Lateinamerika zwischen dem 12. und 14. Lebensjahr liegt. In muslimischen Ländern können bereits 7-jährige Kinder strafmündig sein, vergleichbares gilt auch für viele Staaten der USA (Dünkel, 2018).

Die Strafrechtsverfolgung im Kindesalter ab dem zehnten Lebensjahr (bspw. auch in England, Schottland und Wales) betrifft eine Gruppe von ganz jungen Menschen, die sich in einer ganz besonderen biopsychosozialen Entwicklungs- und Lebensphase befinden. Der normdurchsetzende Eingriff geht hier einher mit der kognitiven, emotionalen und sozialen Verarbeitung eines temporären gesellschaftlichen Ausschlusses. Diese besondere Form der Exklusion spitzt zugleich bereits bestehende materielle und kulturelle Armut zu und verschärft ohnehin psychisch hoch belastete (und belastende) Autonomiekrisen (Herz, 2013a; Herz, 2017). Inhaftierungen im Jugendalter, einer hochriskanten Entwicklungsphase (Schwarzer & Gingelmaier, 2020), verstärken bereits bestehende Vulnerabilitätskrisen. Die ‚Adoleszenz als zweite Chance‘ erhält hier keine Möglichkeit zur Realisierung eines Perspektivenwechsels (Eisler, 1966; Erdheim, 1996).

Nationale und internationale Forschungsbefunde belegen nicht nur eine drastische Dominanz des männlichen Geschlechts bei den Inhaftierten, sondern auch die augenfällige Prävalenz ihrer massiven familiären Gewalterfahrungen und vielfach dysfunktionalen Familiensysteme innerhalb spezifischer Milieus (Baier, Kamenowski, Manzoni & Haymoz, 2019; Sinclair-Gieben, 2019). Die Viktimisierungsbelastung bildet die bedeutsamste Gemeinsamkeit unter den inhaftierten Kindern und Jugendlichen. Normverletzendes Verhalten ist oftmals das zumeist ungeplante Resultat einer individuellen Konfliktlösung. Dieser Modus stabilisiert sich allerdings insbesondere dann, wenn ausreichende psychosoziale und materielle Ressourcen längst nicht mehr zur Verfügung stehen, um dauerhafte oder aktuelle individuelle, gruppen- und/oder institutionenbezogene Konflikte mit gesellschaftlich legitimen Handlungsroutinen zu lösen (Herz, 2006; Herz, 2013a).

Diese Heranwachsenden betreten die ‚Bühnen‘ des Jugendstrafvollzugs mit einem hohen Potential destruktiver Dynamiken, die aus schwerem Ohnmachts-, Hilflosigkeit- und Angsterleben resultieren. Deren (Moral- und Gesetzesregeln ignorierende) destruktive ‚Übersetzungen‘ in normverletzendes Verhalten mit gruppenspezifischen Deliktinszenierungen werden im Gefängnis freilich nicht pädagogisch-psychoanalytisch, sondern mit juristisch legitimiertem Arsenal an disziplinierenden rigiden Routinen der Normdurchsetzung sanktioniert. Gehorsamkeitsdrill auf der Grundlage des Status als ‚Unfreier‘ während der Zeit ihres Aufenthaltes im Jugendstrafvollzug soll ihre Legalbewährung nach der Haftentlassung stärken und vorbereiten.

Schrappner (2015) differenziert zwischen drei unterschiedlich konnotierten Funktionen von Strafe: Einerseits repräsentiert sie eine deutlich sozial wahrnehmbare Konsequenz auf Normverletzungen, ist andererseits eine routinierte Strategie zur Abschreckung vor Wiederholungstaten und sie dient dem Ausgleich des durch die Tat verursachten Schadens (Schrappner, 2015). Schon diese knappen Kennzeichnungen weisen dem Jugendstrafvollzug eine Multifunktio-

nalität zu, deren Kernaufgabe die Gegensteuerung von bereits über Jahre hinweg sich verfestigenden Überlebensstrategien in komplexen Risiko- und Belastungslagen ist. Er soll allerdings zugleich auch das Scheitern und Versagen vorgelagerter Institutionen der öffentlichen Bildung und Erziehung ‚nachbessern‘ – also das, was ein Jugendrichter „Nachreifung in der Haft“ nennt (Hoyer, 2020, S. 119).

Der Jugendstrafvollzug repräsentiert faktisch und auf symbolischer Ebene das Scheitern der der Inhaftierung vorgelagerten Institutionen der primären und sekundären Sozialisation, die in unterschiedlichen Stufen, Phasen, Graden und Dynamiken an den Prozessen des Ein- und Ausschließens beteiligt sind (Homann, 2019). „This weight of evidence poses fundamental questions about the failure of education, health and family support services“ (Hughes & Pierce O’Byrne, 2016, S. 15). Allerdings geht mit den veränderten Etikettierungen – kriminell, delinquent, u.ä.m. – eine interinstitutionelle Verantwortungsdelegation einher. Diese neuen Etiketten „verdecken damit auch die Konflikte, die die Institutionen bei ihrer Platzierungsarbeit darüber erzeugen, dass institutionell diskriminierte und vielfach selektierte Jugendliche, die in chancenverschließende Karrieren gedrängt werden, sich mit diesen Prozessen der Degradierung und Ausschließung als Konfliktsubjekte auseinandersetzen müssen“ (Stehr, 2014, S. 44).

Mit dem Wechsel aus dem System der Kinder- und Jugendhilfe bspw. in das strafverfolgende System wechselt auch der Status der betroffenen Jugendlichen: „... once in the criminal justice system their previous status as vulnerable and in need of support, becomes renounced for that of the risk-posing offender requiring management or containment“ (Fitzpatrick, Williams & Coyne, 2016, S. 8). Hier übernimmt dann der Jugendstrafvollzug die Rolle einer „als-ob-Konstruktion“, gleichsam „als-ob“ *er* jetzt die erwünschten normativen Anforderungen an die Verhaltenskorrekturen seiner Inhaftierten einzulösen in der Lage sei. Diese Pseudokonstruktion, zumeist übersetzt in wohlfeilem Resozialisierungsdeutsch, suggerieren eine Versprechung, die selbst wiederum zu neuen Enttäuschungen und Belastungen führt.

Diesem unreflektierten Anspruch mit seinen hoch wirkmächtigen Omnipotenzphantasien wird die Institution Jugendstrafanstalt nicht gerecht, was sowohl die Rückfallquoten als auch die gelingende Legalbewährung als gesellschaftliche Normparameter betreffen (Dünkel, 2018). So schreiben bspw. Hoops und Holthusen (2015), dass ein konzeptionell ausgereiftes Übergangsmanagement durch Besonderheit und Rarität gekennzeichnet ist, da zwar Projekte an den Schnittstellen zwischen Vollzugsanstalt und Institutionen der Resozialisierung bestehen, die allerdings weder flächendeckend noch mit gesicherten Ressourcen anzutreffen seien (Hoops & Holthusen, 2015). Das implizite Versprechen, nach dem Scheitern bisheriger familiärer, schulischer und außerschulischer Hilfe- und Unterstützungssysteme, Normalisierungsprozesse im dominanzkulturellen Verständnis von Verhaltenskorrekturen zu initiieren, zu begleiten und zu stabilisieren, löst der Jugendstrafvollzug nämlich auch nicht ein, worauf Neubacher und Schmidt (2018) deutlich aufmerksam machen:

„In Anbetracht des Umstandes, dass das Ziel des Strafvollzugs die Legalbewährung ist, d.h. die Rückfallvermeidung, können die Befunde der Rückfallforschung nicht zufriedenstellen. Mit rund 70% Rückfälligen im Zeitraum von drei Jahren nach Entlassung (bzw. 80% nach sechs Jahren) hat der Strafvollzug – verglichen mit anderen Sanktionen – die höchste Rückfallquote“ (Neubacher & Schmidt, 2018, S. 770).

3 Einige Überlegungen über die Psychodynamik von Gewalt im Jugendstrafvollzug

Mit der Kombination aus traumatisierender Sozialisation und (qua Scheitern) entwicklungsdestabilisierender öffentlicher Bildung und Erziehung verstärkt der Status als Strafgefangener im Jugendgefängnis eine Intensivierung bereits bestehender destruktiver Dispositionen. „Wer Opfer wird, tritt später mit höherer Wahrscheinlichkeit als Täter hervor“ (Neubacher & Schmidt, 2018, S. 773). McCarthy, Schiraldi und Shark (2016) stellen fest:

The trauma many of these young people have experienced makes them especially sensitive to environmental triggers, and yet, many are kept in institutional environments that seem designed to trigger trauma and rage: long periods of isolation; harsh, sterile surroundings; bright light; a constant dim; and a near-constant threat of violence (McCarthy, Schiraldi & Shark, 2016, S. 5; Shalev, 2018).

Auch wenn im Vergleich zu dieser Kritik am US-amerikanischen Jugendstrafvollzug die äußeren Rahmenbedingungen in der Bundesrepublik Deutschland nicht ganz so dramatisch erscheinen mögen, erzeugt das System spezifische Dynamiken. Frank Neubacher und Holger Schmidt belegen, dass in den 27 Jugendstrafanstalten in Deutschland insbesondere Gewalt unter den Strafgefangenen ubiquitär ist.

Verknüpft man die in Haft ausgeübte Gewalt mit der vorinstitutionellen Biographie der jungen Männer, so zeigt sich, dass vor allem die im familiären Kontext erlittenen Ohnmachts- und Missachtungserfahrungen von Bedeutung sind. [...] Die hierarchische Gefangenensubkultur scheint dabei besonders von jenen Gefangenen als anerkennungsstiftendes Identitätsangebot wahrgenommen zu werden, die wiederholte und schwere innerfamiliäre Viktimisierungen erlitten hatten (Neubacher & Schmidt, 2019, S. 774).

Internationale Studien belegen insbesondere den Zusammenhang zwischen psychischer Strukturbildung aufgrund massiver Traumatisierungen durch belastende Risikobiographien und deren destruktive Potentialentfaltung unter den Bedingungen der Inhaftierung (Ford, Chapmann & Connor, 2012; Moore, Gaskin & Indig, 2013; Hughes et al., 2015). Dieser Konnex skandalisiert das nach wie vor bestehende dehumanisierende Versagen öffentlicher Bildungs- und Erziehungsinstitutionen im Kinderschutz (Bode & Turba, 2015). Kläser und Ziegler (2020) stellen hier – durchaus provokant – fest, dass die Kategorie Kindeswohlgefährdung mit der Kategorie der Leistungsberechtigung, „die weniger mit wohlfahrtsstaatlichen Rechten als mit Sittlichkeitsnormen der Regulierung von Familien seit dem Kaiserreich zu (tun, B.H.) hat“ (Kläsener & Ziegler, 2020, S. 36). Im Verbund mit der prekären Ressourcenlage in den Kommunalen Sozialdiensten (Beckmann, Ehling & Klaes, 2018) entsprechen die aufgrund von Kindeswohlgefährdung veranlassten Kinder- und Jugendhilfemaßnahmen dem professionsspezifischen Fachwissen nur eingeschränkt. Es wird von politischer Seite aus billigend in Kauf genommen, dass intervenierende Maßnahmen scheitern und ein Kreislauf an möglichen Folgemaßnahmen beginnt (Herz, 2020).

Insofern illustrieren die Ergebnisse der aktuellen retrospektiven Studie von Lunz (2019) über geschlossene Jugendhilfeeinrichtungen in Luxemburg (vergleichbar mit deutschen Jugendstrafanstalten) genau jene destruktiven Übersetzungsleistungen‘ ehemals viktimisierter Inhaftierter: „Ritualisierte Praktiken von Gewalt und machtvoll, körperliche Inszenierungen sowie verschiedene Formen von Intrigen untereinander werden zur Herstellung und

Beibehaltung von Rangordnungen innerhalb der Peers genutzt“ (Lunz, 2019, S. 90). Eine Spezifizierung der Gewaltpraktiken ist insbesondere die sexuelle Gewalt im Jugendstrafvollzug (Neubacher & Schmidt, 2017).

Diese Rangordnungen werden maßgeblich unbewusst dynamisiert durch die verdrängten und abgespaltenen Ängste der durch Ohnmacht und Hilflosigkeit gekennzeichneten biographischen Erfahrungen katastrophaler Einsamkeit bei Viktimisierungen (Bohleber, 2006). Diese scheinen oft nur über eine Identifikation mit Männlichkeitsmythen erträglich zu werden, da sie eine unbewusste Kompensationsstrategie eröffnen. Baier u.a. sprechen hier in Bezug auf den Jugendstrafvollzug explizit von „toxischer Männlichkeit“ (Baier et al., 2019).

4 Pädagogische Professionalität in Zwangskontexten

Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen verfügt über ein fundiertes Expertenwissen in Bezug auf traumatisierte Kinder und Jugendliche (Zimmermann, 2015a; 2015b), in Bezug auf eine gelingende entwicklungsorientierte schulische ebenso wie außerschulische Pädagogik (Stein & Müller, 2016) im Hinblick auf interprofessionelle Kooperation von Institutionen der sekundären Sozialisation und deren Kritik (Herz, 2017; Herz, 2020). Es käme allerdings einer Verdrängung gleich, dieses Expert*innenwissen ohne kritisch-distanzierte Reflexionen über erziehungs*strafrechtliche*, und damit freiheitsentziehende Maßnahmen auf das spezifische Setting ‚Jugendstrafvollzug‘ transferieren zu wollen.

Eine pädagogische Professionalität müsste hier zunächst einen geschützten Rahmen ermöglichen, aus der Subjektperspektive aller Personen im Jugendstrafvollzug die tabuisierten emotionalen Dynamiken aus Angst und Angstabwehr und damit Macht- und Ohnmachtsgefühle zu reflektieren und zugleich die latent und manifest damit verknüpften institutionell/organisationalen Abläufe, wie bspw. Hierarchien, Zeitmanagement, Besoldungsregelungen etc. in den Blick zu nehmen. Dies wäre als ‚äußerer Rahmen‘ der Aufgabenbeschreibung angemessene Modellüberlegungen über pädagogische Professionalität in Zwangskontexten zu bedenken, um bspw. auch die disziplinierende Dimension des ‚Wartens‘ – und damit der Funktionalisierung von Zeit als ein zentraler Faktor der strafritualisierten Zwangskontexte (Foucault, 1993) – als „Hauptstück in der Dramaturgie des Arrests und der Inhaftierung“ zu reflektieren (Eckold, 2019, S. 329).

Die Dialektik zwischen dem eingangs erwähnten berufsfeldspezifischen, empirisch fundierten Wissen und den konkreten Praxisbedingungen pädagogischer Zwangskontexte – die ja auch die Ressourcensituation im Jugendstrafvollzug berücksichtigen muss – offenbart in aller Deutlichkeit das Versagen der nach wie vor bestehenden „obrigkeitsstaatlichen Fürsorgetradition“ (Kläsener & Ziegler, 2018, S. 37). Pädagogische Fachkräfte im Jugendstrafvollzug sind zunächst zuvorderst Mitglieder einer spezifischen exkludierenden Institution, die qua öffentlichem Auftrag mit dem Scheitern der zuvor auf Inklusion hin vorlagerten Institutionen der – ebenfalls öffentlichen – Bildungs- und Erziehungsinstitutionen konfrontiert ist. Im Hinblick auf die rückläufigen Inhaftierungszahlen, der weiterhin bestehenden Infrastruktur und den professionellen Anforderungen an Fachkräfte in pädagogischen Zwangskontexten gilt es, aus der Perspektive der Pädagogik bei Verhaltensstörungen innerhalb des Jugendstrafvollzugssystems selbst für hierauf bezogene Verbesserungen zu plädieren. Hier sind zielgruppenspezifische motivationale Einstellungen und Haltungen ebenso bedeutsam wie versiertes Fachwissen. Hinsichtlich der gewaltaffinen Selbstinszenierungen der Inhaftierten erhalten genau jene Kernkompetenzen, wie sie bspw. die Psychoanalytische Pädagogik betont,

einen besonderen Stellenwert. Hier ist insbesondere die Fähigkeit zur professionellen Selbstreflexion und zur sachlich-neutralen Distanzierung ebenso wie zur authentischen Teilhabe im Kontext von Scham und Beschämung, Verzweiflung und Dreistigkeit, physischer Kraft und psychischer Hilfsbedürftigkeit – um nur einige der widerstreitenden Ambivalenzkonflikte zu erwähnen – besonders hervorzuheben (Herz, 2013b). Eine derartige Neuausrichtung bräuchte zudem eine stärkere Verzahnung jener interprofessionellen Kooperationsnetzwerke, die der Inhaftierung vorgelagert sind. Infolgedessen müssten bspw. auch Team- und Leitungskompetenzen als zu implementierende professionelle Relevanzbereiche im Feld Jugendstrafvollzug unterstützt und gefördert werden, um für die destruktiven Gruppendynamiken innerhalb horizontaler und vertikaler Hierarchien bewusste offene und enttabuisierte Reflexionsräume zu schaffen.

Literatur

- Baier, D. (2019). Jugendkriminalität in der Schweiz: Entwicklung und Einflussfaktoren. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 30(3), 214-223.
- Baier, D., Kamenowski, M., Manzoni, P. & Haymoz, S. (2019). „Toxische Männlichkeit“ – die Folgen gewaltlegitimierender Männlichkeitsnormen für Einstellungen und Verhaltensweisen. *Kriminalistik*, 73(7), 465-471.
- Beckmann, K., Ehling T. & Klaes, S. (2018). *Berufliche Realität im Jugendamt: der ASD in strukturellen Zwängen*. Berlin: Verlag des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.
- Bettinger, F. (2015). Wider die Unterordnung sozialer Arbeit unter die Logiken des Jugendstrafrechts. In B. Redmann & M. Hußmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Jugendarrest. Zwischen Erziehung und Strafe* (S. 144-181). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Bleher, W. & Gingelmaier, S. (2019). Zum Selbstverständnis einer sonderpädagogischen Fachdisziplin: Das Positionspapier der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“/des Förderschwerpunktes „emotionale und soziale Entwicklung an bundesdeutschen Hochschulen. *ESE Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1(1), 92-101.
- Bode, I & Turba, H. (2015). Warum wird das „ganz normale Chaos“ zum Problem? Jugendämter als Hybridorganisationen mit Souveränitätsverlust. In M. Apelt & K. Senge (Hrsg.), *Organisation und Unsicherheiten* (S. 105-121). Wiesbaden: Springer.
- Bohleber, W. (2006). Selbstentwicklung, Integration und Desintegration in der Adoleszenz. In M. Leuzinger-Bohleber (Hrsg.), *Bindung, Trauma und soziale Gewalt: Psychoanalyse, Sozial- und Neurowissenschaften im Dialog* (S. 121-141). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Dünel, F. (2018). Internationale Tendenzen im Umgang mit Jugendkriminalität. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität* (S. 89-118). Wiesbaden: Springer.
- Dünel, F., Geng, B. & Harrendorf, S. (2019). Entwicklungsdaten zu Belegung, Öffnung und Merkmalen der Insassenstruktur im Jugendstrafvollzug. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 4, 311-328.
- Eckold, A. (2019). Warten im Arrest. *Sozialer Sinn*, 20(2), 313-336.
- Eissler, K.R. (1966). Bemerkungen zur Technik der psychoanalytischen Behandlung Pubertierender nebst einigen Überlegungen zum Problem der Perversion. *Psyche*, 20(10/11), 837-872.
- Erdheim, M. (1996). Psychoanalyse, Adoleszenz und Nachträglichkeit. In W. Bohleber (Hrsg.), *Adoleszenz und Identität* (S. 82-102). Stuttgart: Verlag Internationale Psychoanalyse.
- Fazel, S., Ramisch, T. & Hawton, K. (2017). Suicide in prison. *The Lancet Psychiatry*, 4(12), 946-952.
- Fitzpatrick, C., Williams, P. & Coyne, D. (2016). Supporting looked after children and care leavers in the Criminal Justice System: Emergent themes and strategies for change. *Prison Service Journal*, 226, 8-13.
- Ford, J.D., Chapmann, J., Connor, D.F. & Cruise, K.R. (2012). Complex Trauma and Aggression in Secure Juvenile Settings. *Criminal Justice and Behaviour*, 39(6), 694-714.
- Foucault, M. (1993). Überwachen und Strafen: Die Geburt des *Gefängnisses* (1. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Gespach, M., Eggert-Schmid-Noerr, A., Naumann, T. & Niederreiter L. (Hrsg.) (2014). *Psychoanalyse Lehren und Lernen an der Hochschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Herz, B. (2006). Lernort Jugendstrafanstalt. In F. Albrecht, M. Jödecke & N. Störmer (Hrsg.), *Bildung, Lernen und Entwicklung* (S. 207-220). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Herz, B. (2017). Disziplinarerziehung durch Gruppenzwang: Erziehungs- und Bootcamps. In B. Herz (Hrsg.), *Gruppen leiten – Eine Einführung für pädagogische Praxisfelder* (S. 87-96). Opladen, u.a.: Barbara Budrich.
- Herz, B. (2013a). Jugendstrafvollzug. In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen* (S. 263-264). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Herz, B. (2013b). 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. (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: Kinderschutz-Zentren e.V..
- Herz, B. (2020). Intensivpädagogik. *Sozialmagazin*, 45(11), (im Druck).
- Homann, D. (2019). Endstation und Neustart? Flexible Hilfen – Die Arbeit mit den sogenannten »Systemsprenge«. *Behindertenpädagogik*, 58(4), 369-416.
- Hoops, S. & Holthusen, B. (2015). ...Verantwortung übernehmen! Die Aufgaben und Herausforderungen der Jugendhilfe im Kontext des Jugendarrests. In B. Redmann & M. Hußmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Jugendarrest. Zwischen Erziehung und Strafe* (S. 181-197). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Hoyer, J. (2020). *Implizite Konzepte feldspezifischer Expert*innen zur Jugenddelinquenz in Niedersachsen*, unv. Dissertation, LUH.
- Hughes, N., Williams, W.H., Chitabesan, P., Walesby, R., Monnce, L.T.A. & Clasby, B. (2015). The Prevalence of Traumatic Brain Injury among Young Offenders in Custody: A Systematic Review. *Journal of Head Trauma Rehabilitation*, 30(2), 94-195.
- Hughes, N. & Piersie-O'Bryne, K. (2016). Disabled Inside: neurodevelopmental impairments among young people in custody?. *Prison Services Journal*, 226, 14-21.
- Kläsener, N. & Ziegler, H. (2020). Das Kindeswohl – eine ‚abscheuliche Phase‘. *Widersprüche*, 38(149), 29-44.
- Klebe, M. (2016). Bildungshintergrund und Inhaftierung niedersächsischer Jugendstrafgefangener. *Sonderpädagogik in Niedersachsen*, 44(1), 2-5.
- Lamott, F. & Schott, M. (2007). Destruktive Gruppenprozesse. Zur Psycho- und Soziodynamik von Gewalt. *Gruppenpsychotherapie und Gruppendynamik*, 43(4), 294-308.
- Lunz, M. (2019). Geschlossene Jugendhilfeeinrichtungen. Empirische Ergebnisse aus der Perspektive betroffener Jugendlicher. *Österreichisches Jahrbuch für Soziale Arbeit*, 77-99.
- McCarthy, P. Schiraldi, V. & Shark, M. (2016). The future of Youth Justice: A Community-Based Alternative to the Youth Prison Model. *New Thinking in Community Corrections Bulletin*. NCJ 250142, 1-35.
- Moore, E., Gaskin, C. & Indig, D. (2013). Childhood maltreatment and post-traumatic stress disorder among incarcerated young offenders. *Child Abuse & Neglect*, 37(10), 861-870.
- Neubacher, F. & Schmidt, H. (2018). Sexuelle und sexualisierte Gewalt im Jugendstrafvollzug. In A. Retkowski, A. Treibel & E. Tüider (Hrsg.), *Handbuch sexualisierter Gewalt und pädagogischer Kontexte. Theorie, Forschung, Praxis* (S. 497-505). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Neubacher, F. & Schmidt, H. (2018). Von punitiven Tendenzen, knappen Behandlungsressourcen und der Schwierigkeit, dem Einzelnen gerecht zu werden. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Handbuch der Jugendkriminalität* (S. 767-786). Wiesbaden: Springer.
- Radeloff, D., Lempp, T., Herrmann, E., Kettner, M., Bennefeld-Kersten, K. & Freitag, C.M. (2015). National total Survey of German adolescent Suicide in Prison. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 24(2), 219-225.
- Schrappner, C. (2015). „Warum tun junge Menschen nicht, was vernünftig ist?“ Über die Vernunft normenverletzenden Verhaltens Jugendlicher und die Paradoxie von Erziehung und Strafe. In B. Redmann & M. Hußmann (Hrsg.), *Soziale Arbeit im Jugendarrest. Zwischen Erziehung und Strafe* (S. 15-22). Weinheim.
- Schwarzer, N. & Gingelmaier, S. (2020). >>No Risk – No Fun!<< Adoleszente Hirnentwicklung – Ein neuropsychologischer Beitrag zum Verständnis von Risikoverhalten bei Jugendlichen. *Behindertenpädagogik*, 50(2), 154-170.
- Shalev, S. (2018). Can any good come out of isolation? Probably not. *Prison Service Journal*, 236, 11-16.
- Sinclair-Gieben, W. (2019). *HM Chief Inspector's Annual Report 2018-19*. Her Majesty's Inspectorate of Prisons for Scotland (HMIPS). <https://www.prisonsofscotland.gov.uk/publications/hm-chief-inspector-prisons-scotland-annual-report-2018-19>. Zugegriffen: 12. 8.2020.
- Stehr, P. (2014). Der parasoziale Meinungsführer als Akteur der politischen Willensbildung. Quantitative Prüfung eines Modellentwurfs. In D. Frieß, J. Jax & A. Michalski (Hrsg.), *Sprechen Sie EU? Das kommunikative Versagen einer großen Idee. Beiträge zur 9. Fachtagung des DFPK* (S. 219-238). Berlin: Frank & Timme.
- Stein, R. & Müller, T. (2016). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Walgenbach, K. (Hrsg.), *Bildung und Gesellschaft im 21. Jahrhundert. Zur neoliberalen Neuordnung von Staat, Ökonomie und Privatsphäre*. Frankfurt, New York: Campus.
- Zimmermann, D. (2015a). Das Leiden der anderen. Beziehungstraumatisierungen und institutionelle Abwehr. In B. Herz, D. Zimmermann & M. Meyer (Hrsg.), „... und raus bist Du!“ (S. 49-65). Bad Heilbrunn, Klinkhardt.
- Zimmermann, D. (2015b). Trauma und Traumadiagnostik in der Schule. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 39(3), 308-321.

**Professionalisierung im Kontext externalisierender
Verhaltensprobleme – Entwicklung eines
Qualifizierungs- und Begleitkonzepts für Lehrkräfte
an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt
Emotionale und soziale Entwicklung**

*Tatjana Leidig, Charlotte Hanisch, Ulrike Vögele,
Émilie Niemeier, Silke Gerlach und Thomas Hennemann*

Abstract

Im partizipativen Forschungsprojekt PEARL wird im interdisziplinären Team aus Sonderpädagogik und Psychotherapie in Kooperation mit fünf Förderschulen ein Qualifizierungs- und Begleitkonzept mit dem Schwerpunkt externalisierende Verhaltensprobleme auf der Basis des Verstehens der individuellen Problemkonstellation von Schülerinnen und Schülern mit intensivpädagogischem Förderbedarf entwickelt. Der Beitrag gibt einen Überblick über die Konzeption und skizziert die Bedingungen der Arbeit im Netzwerk von Schulen und Universität.

Keywords

interdisziplinäre Kooperation, intensivpädagogische Förderung, externalisierende Verhaltensprobleme, Professionalisierung, Fortbildung

1 Problemaufriss

In Nordrhein-Westfalen wird mehr als die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FSP EsE) an einer Förderschule unterrichtet (MSB NRW, 2020). Ein Teil dieser Schülerinnen und Schüler weist eine sehr hohe Problembelastung auf, die in einer steigenden Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung (Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik, 2019), der Diskussion um die sogenannten „Systemsprenger“ (Baumann, Bolz & Albers, 2017) und in den Schulstatistiken deutlich wird. So ist bspw. in NRW die Gesamtzahl der Schülerinnen und Schüler mit intensivpädagogischem Unterstützungsbedarf¹ in den letzten Jahren kontinuierlich gestiegen (MSB NRW, 2020). Die Förderschule mit dem FSP EsE erfüllt vor diesem Hintergrund auch im inklusiven Schulsystem eine wichtige Funktion als Schulform für besonders stark belastete Schülerinnen und Schüler (Ahrbeck, 2014; Bolz & Rieß, 2021). Bisher liegen allerdings kaum verlässliche Daten zur Beschreibung dieser Gruppe vor, z.B. im Hinblick auf psychische Probleme, Funktionseinschränkung oder die Wirkung spezifischer schulischer Unterstützungsmaßnahmen. Eine solche Beschreibung wäre aber erforderlich, um wirksame zielgruppenspezifische und individuell abgestimmte Förderung umzusetzen (Farmer et al., 2016; Maggin, Wehby, Farmer & Brooks, 2016).

Die von uns im Schuljahr 2018/19 erhobenen Daten geben Hinweise darauf, dass die psychische Belastung der Schülerinnen und Schüler an Förderschulen mit dem FSP EsE mit der Belastung von Schülerinnen und Schülern in klinischen Stichproben vergleichbar ist (Hennemann et al., 2020). Schülerinnen und Schüler mit gravierenden externalisierenden Verhaltensproblemen, wie sie bei der Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit intensivpädagogischem Bedarf anzutreffen sind, weisen mit höherer Wahrscheinlichkeit zusätzlich emotionale Probleme wie depressive Symptome oder Affektregulationsprobleme sowie psychosoziale Risikofaktoren auf (Hanisch et al., in Vorbereitung). Damit scheint diese Gruppe in mehrfacher Hinsicht belastet und von einer Chronifizierung des Problemverhaltens bedroht zu sein. Diese Ergebnisse stehen im Einklang mit der Einschätzung der am Projekt beteiligten Schulleitungen und erfordern eine systematische Erweiterung der professionellen Handlungskompetenz der Lehrkräfte (Conroy, 2016). Im Projekt PEARL² entwickeln wir daher im interdisziplinären Team aus Sonderpädagogik und Kinder- und Jugendpsychotherapie in Kooperation mit fünf Förderschulen ein systematisches Qualifizierungs- und Begleitkonzept zum Umgang mit stark ausgeprägten externalisierenden Verhaltensproblemen. Der Beitrag gibt einen Überblick über das Qualifizierungs- und Evaluationskonzept und skizziert die Bedingungen der Arbeit im Netzwerk von Schulen und Universität.

1 In NRW kann gemäß § 15 Ausbildungsordnung Sonderpädagogische Förderung (AO-SF) ein deutlich erhöhter Unterstützungsbedarf im FSP EsE ergänzend geltend gemacht werden. Die Bestimmung der Schülergruppe erfolgt dabei über das Kriterium des „erheblich über das übliche Maß“ hinausgehenden sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs. Dieser ist jedoch nicht gleichzusetzen mit einer Schwerbehinderung nach dem Neunten Buch Sozialgesetzbuch (§ 15 Abs. 2 AO-SF).

2 Die Abkürzung PEARL steht für „Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen – Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen“. Informationen zum Projekt sind unter <https://www.hf.uni-koeln.de/41188> abrufbar.

2 Das partizipative Forschungsprojekt PEARL

Das Projekt PEARL konstituierte sich im Jahr 2018 im Austausch zwischen schulischer Praxis und Universität vor dem Hintergrund der von den Schulleitungen beschriebenen Wahrnehmung einer deutlichen Zunahme massiver aggressiver Impulsdurchbrüche und einer verminderten Passung der bislang verwendeten pädagogischen Maßnahmen. Auf der Basis einer Beschreibung der Problemlagen und Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler und der Auseinandersetzung mit möglichen Bedingungsfaktoren sollen im Rahmen des Projekts konkrete, zielgruppenspezifische Handlungsempfehlungen generiert werden (Hennemann et al., 2020). Abbildung 1 gibt entlang des zugrundeliegenden Kreislaufs vom *Beschreiben* und *Erklären* als Fundament des *Verstehens* hin zum *Verändern* und *Evaluieren* usw. einen Überblick über die zentralen Forschungsfragen des Projekts.

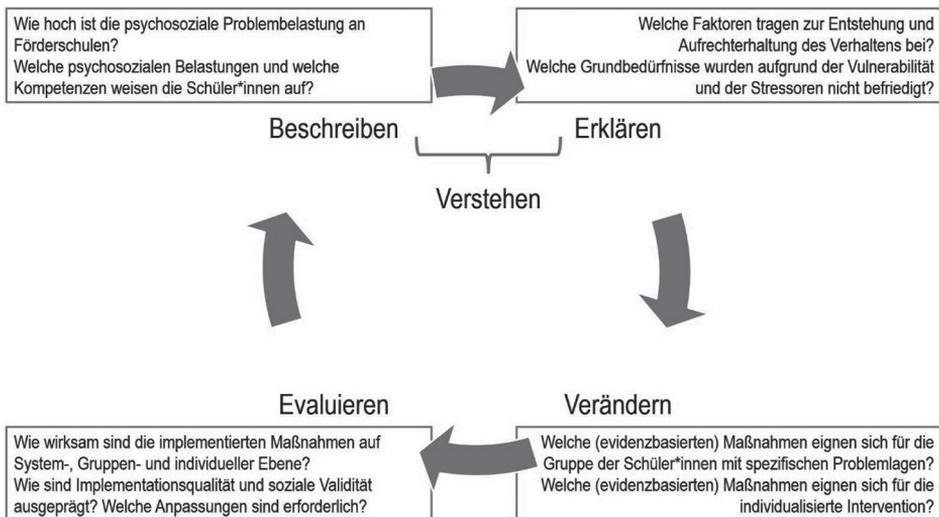


Abb. 1: Handlungsleitender Kreislauf und zentrale Forschungsfragen im Projekt PEARL.

Aktuell arbeiten fünf Förderschulen und Vertreterinnen und Vertreter der Lehrstühle für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung sowie Psychologie und Psychotherapie in Heilpädagogik und Rehabilitation der Universität zu Köln in Kooperation mit der Klinik und Poliklinik für Psychiatrie, Psychosomatik und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters der Uniklinik Köln zusammen. Durch den partizipativen Charakter des Projekts werden die Sichtweisen, Erfahrungen und Kompetenzen aller Beteiligten in den Prozess eingebracht, eine breite Akzeptanz und ein hohes Verständnis der gemeinsam entwickelten Vorgehensweisen und Maßnahmen unterstützt sowie die spezifischen Bedingungen im Praxisfeld passgenauer in der Planung, Entwicklung, Implementation und Evaluation von Maßnahmen berücksichtigt. In regelmäßigen Steuergruppentreffen der Schulleitungen und Vertreterinnen und Vertretern der beteiligten wissenschaftlichen Arbeitsgruppen werden in einem interdisziplinären Diskurs Ziele abgestimmt, methodische Vorgehensweisen diskutiert und gemeinsame Entscheidungen getroffen. Jährlich finden zudem schulübergreifende Fachtage zu ausgewählten Themenschwerpunkten statt. Ein kontinuierlicher Austausch

mit der Schuladministration auch unter Einbezug des Ministeriums für Schule und Bildung NRW sichert zudem die Transparenz und unterstützt eine abgestimmte Weiterentwicklung des Projekts. Enge Kooperationen mit weiteren Hochschulstandorten zu Teilfragestellungen innerhalb des Projekts ergänzen das Netzwerk.

Einen wichtigen Baustein des Projektes stellt die Entwicklung eines Qualifizierungs- und Begleitkonzepts dar, das die Professionalisierung der Lehrkräfte in der wirksamen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit massiv ausgeprägten externalisierenden Verhaltensproblemen unterstützt. Die Konzeption wird im nächsten Kapitel in Grundzügen dargestellt.

3 Qualifizierungs- und Begleitkonzept

Da die interdisziplinäre Zusammenarbeit eine intensive Auseinandersetzung und kontinuierliche Verständigung im Hinblick auf Grundannahmen, theoretische Modelle und Begrifflichkeiten erfordert (Farmer et al., 2016; Weihrauch & Wittrock, 2021), skizzieren wir im Folgenden zentrale Aspekte, auf die wir uns in der Steuergruppe verständigt haben.

3.1 Grundlagen der Konzeption

3.1.1 Grundannahmen und zentrale theoretische Grundlagen

Die Konzeption des Qualifizierungs- und Begleitkonzepts basiert auf einem humanistischen Menschenbild. Dies impliziert – kurz gefasst – zum einen die grundsätzliche Annahme, dass sich jedes Individuum weiterentwickeln möchte und potentiell dazu in der Lage ist, dies zu tun. Zum anderen resultiert daraus die Prämisse der unbedingten Wertschätzung der Person (Rogers, Lyon & Tausch, 2018). Die Entwicklung von Erklärungsmodellen, die Konzeption und Auswahl von Strategien sowie die Ausgestaltung des Angebotes auf Schüler- und Lehrkräftenebene erfolgt auf der Grundlage dieser Menschenbildannahmen (Mutzeck, 2000) sowie kognitiv-behavioraler Theorien. Als weitere wichtige theoretische Grundlage dient Grawes Modell psychischer Grundbedürfnisse (Grawe, 2004), das eine Befriedigung der Grundbedürfnisse nach Bindung und Zugehörigkeit, Autonomie, Orientierung und Kontrolle, Selbsterwerthhöhung und -schutz, Unlustvermeidung und Lustgewinn sowie übergeordnet Konsistenzerleben und Identität als Motor der Entwicklung ansieht und sich mit aktuellen Entwicklungen innerhalb der sogenannten 3. Welle der Verhaltenstherapie verbindet (Loose, Graf & Zarbock, 2015).

Aus den skizzierten Grundlagen lässt sich auch die zentrale Rolle der affektiven Lehrer-Schüler-Beziehung (LSB) ableiten. Diese stellt auf der einen Seite insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensproblemen eine wichtige Basis für die sozial-emotionale und akademische Entwicklung dar (z.B. Bolz, Wittrock & Koglin, 2019; Breeman et al., 2018), auf der anderen Seite beeinflusst sie aber auch das berufliche Wohlbefinden von Lehrkräften (Spilt, Koomen & Thijs, 2011). Die Gestaltung einer positiven und tragfähigen LSB, in der Lehrkräfte als „secure base and safe haven“ (Verschueren, 2015, S. 76) fungieren, ist wesentlicher Bestandteil einer unterstützenden und strukturgebenden Schule, die positive Interaktionen zwischen allen am Schulleben Beteiligten gestaltet (Opp & Puhr, 2003).

3.1.2 Wirksame Strategien bei externalisierenden Verhaltensproblemen

Übersichtsarbeiten zu wirksamen schulischen Interventionen bei externalisierenden Verhaltensstörungen (z.B. Fabiano & Pyle, 2018; Waschbusch, Breaux & Babinski, 2018) legen eine Kombination aus Aufklärung über Klassifikation, Diagnostik sowie Ursachen von

emotionalen oder Verhaltensproblemen *und* der Vermittlung konkreter Interventionsmaßnahmen nahe. Mögliche Interventionen reichen von klassenbezogenen Maßnahmen (z.B. effektives Classroom Management, Gruppenkontingenzenverfahren) über Kleingruppenförderung (z.B. Programme zur Reduktion spezifischer Verhaltensprobleme sowie zum Aufbau spezifischer Kompetenzen, peer-gestützte Verfahren) bis hin zu individuellen Maßnahmen (z.B. Selbstmanagementstrategien, verhaltensspezifisches Lob), die in unterschiedlicher Intensität umgesetzt werden können (Fabiano & Pyle, 2018; Waschbusch et al., 2018; Zaheer et al., 2019). Für diejenigen Schülerinnen und Schüler mit massiv ausgeprägten Verhaltensproblemen, die nicht ausreichend auf niederschwelligere pädagogische Interventionen ansprechen, wird insbesondere der Einsatz funktionaler Verhaltensanalysen empfohlen (Bruni et al., 2017; Pinkelman & Horner, 2017).

Die auf dieser Basis erfolgende Entwicklung und Implementierung intensiver, hochindividualisierter Maßnahmen, die auf die konkreten Bedarfe des Schülers/der Schülerin und auf die spezifische Situation vor Ort abgestimmt sind, erfordert interdisziplinäre Zusammenarbeit (Farmer et al., 2016; Maggin et al., 2016). Sie zeichnet sich nach Maggin et al. (2016) durch datengestützte Entscheidungsprozesse, eine fundierte Diagnostik sowie fortlaufendes Monitoring der Entwicklung aus, z.B. mittels verlaufsdagnostischer Verfahren. Der Forschungsstand weist darauf hin, dass die Integration intensiver individueller Maßnahmen in mehrstufige Rahmenmodelle bei externalisierenden Verhaltensproblemen die Implementationsqualität erhöht (Fabiano & Pyle, 2018; Waschbusch et al., 2018). Für die Förderschule liegen international bereits Adaptionen mehrstufiger Rahmenmodelle vor (z.B. Jolivet, McDaniel, Sprague, Swain-Bradway & Ennis, 2012; Simonsen & Sugai, 2013), die auch die Zusammenführung interdisziplinärer Perspektiven in sog. Problemlöseteams (z.B. Newton et al., 2014) berücksichtigen.

3.1.3 Professionalisierung von Lehrkräften

Wenngleich inzwischen viele Studien auf wirksame Interventionen zur Reduktion externalisierender Verhaltensprobleme in der Schule hinweisen (z.B. Döpfner & Van der Oord, 2018; DuPaul & Stoner, 2014; Evans, Owens, Wymbs & Ray, 2018) finden sich evidenzbasierte Strategien bisher selten in den individuellen Förderplänen (Hillenbrand, 2018; Spiel, Evans & Langberg, 2014). Im Kontext der Arbeit mit hochbelasteten Schülerinnen und Schülern ist die als defizitär einzuschätzende Implementation wissenschaftlich evaluierter spezifischer Interventionen vermutlich zum einen auf eine häufig geringe soziale Validität, zum anderen auf ein zu geringes Wissen der Lehrkräfte über hochindividualisierte Maßnahmen und deren passgenaue Umsetzung zurückzuführen (Conroy, 2016). Forschungsergebnisse verdeutlichen, dass einzelne Fortbildungstage nicht ausreichen, um Lehrkräfte im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit massiv ausgeprägten externalisierenden Verhaltensproblemen zu unterstützen. Qualifizierungsformate, die auf längere Zeit angelegt sind und die Implementation von Interventionen begleiten, zeigen deutlich größere und nachhaltigere Effekte (Leidig, 2019). Auf der Basis der Metaanalysen von Brock und Carter (2017) sowie Brock et al. (2017) können Coaching-, Feedback- und Modelingkomponenten als wichtige Prädiktoren für die erfolgreiche Veränderung unterrichtlichen Handelns und eine hohe Implementationstreue identifiziert werden. Auch das *Schulbasierte Coaching bei expansivem Problemverhalten* (SCEP; Hanisch, Richard, Eichelberger, Greimel & Döpfner, 2018) steigerte nach sechs Sitzungen aus Lehrkraftsicht den Einsatz von Lob und führte zu mehr Sicherheit im Umgang mit der Klasse ($d = .58$), problematisches Verhalten der Schülerinnen und Schü-

ler reduzierte sich mit kleinen bis mittleren Effekten ($d = .42-.60$) (Hanisch, Eichelberger, Richard & Döpfner, 2020).

3.2 Eckpfeiler des Qualifizierungs- und Begleitkonzepts

Bei der Konzeption der Qualifizierungsmaßnahme wurde der skizzierte Forschungsstand mit den Konzeptanalysen und Best-Practice-Beispielen der Projektschulen verbunden und im Austausch mit den Schulen konkretisiert.

3.2.1 Der „rote Faden“: das „Zielkind“

Auf der Basis des Verstehens der individuellen Problemkonstellation (Farmer et al., 2016; Maggin et al., 2016; Stein, 2009) werden jeweils für ein „Zielkind“ mit intensivpädagogischem Unterstützungsbedarf individuell abgestimmte Strategien zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen und zur Reduktion von externalisierenden Verhaltensproblemen erarbeitet, spezifiziert und implementiert. Wir orientieren uns am in Abbildung 1 dargestellten Kreislauf, der bezogen auf das Zielkind mit folgenden Leitfragen konkretisiert wird:

- *Beschreiben*: Welche psychosozialen Belastungen zeigt das Zielkind und wie hoch ist seine Problembelastung? Welche Kompetenzen hat es? Welches konkrete Problemverhalten zeigt es?
- *Erklären*: Welche Faktoren tragen zur Entstehung und Aufrechterhaltung des Verhaltens bei? Welche Grundbedürfnisse wurden aufgrund der Vulnerabilität und der Stressoren nicht befriedigt?
- *Verändern*: Welche (evidenzbasierten) Maßnahmen eignen sich für die Lerngruppe, in der das Zielkind lernt? Welche (evidenzbasierten) Maßnahmen eignen sich für die individualisierte Intervention für das Zielkind?³
- *Evaluieren*: Wie wirksam sind die implementierten Maßnahmen auf Gruppen- und individueller Ebene? Wie sind Implementationsqualität und soziale Validität ausgeprägt? Welche Anpassungen sind erforderlich?

3.2.2 Inhaltliche Schwerpunkte und didaktisch-methodische Konzeption

Die Konzeption ist in der Pilotierung über ein Schuljahr angelegt und besteht aus vier Fortbildungstagen, die durch Coachingangebote, eine Unterrichtshospitation und ein Interview zur affektiven LSB ergänzt werden. Die Fortbildungstage werden durch das interdisziplinäre universitäre Projektteam vorbereitet und moderiert. Zwischen den Fortbildungen setzen die Lehrkräfte die Maßnahmen mit ihrem Zielkind um, dokumentieren Veränderungen und nehmen ggf. Anpassungen vor. Jede Schule wird dabei von einem interdisziplinären Tandem aus Sonderpädagogik und Kinder- und Jugendpsychotherapie begleitet, das zur Unterstützung der Lehrkräfte bei der Umsetzung der Maßnahmen regelmäßige Gruppencoachings anbietet, die sich an SCEP (Hanisch et al., 2018) orientieren. Im Rahmen dieser Angebote werden die in den Fortbildungen erarbeiteten Maßnahmen ggf. weiter konkretisiert sowie Gelingensfaktoren und Hindernisse bei der Umsetzung identifiziert und reflektiert. Weiterhin wird der Prozess durch schulinterne Peer-Coachings ergänzt, um ein gemeinsames Fallverstehen und interne Unterstützungsmöglichkeiten zu fördern sowie die Nachhaltigkeit und dauerhafte Verankerung der Projekthinhalte in der Schule zu sichern. Die Schulleitungen

³ Im Sinne des von Grosche (2017) verdeutlichten *Trias-Modells der evidenzbasierten Praxis* werden bei der Auswahl von Maßnahmen die externe Evidenz, die Expertise der Lehrkraft sowie die Wünsche und Bedürfnisse des Zielkindes bzw. der Schülerinnen und Schüler der Lerngruppe gleichermaßen berücksichtigt.

nehmen an den Fortbildungsmodulen teil und begleiten den Prozess innerhalb der Schulen sowie in der regelmäßig tagenden Steuergruppe, sodass eine breite Unterstützung bei der schulischen Implementation gewährleistet ist, frühzeitig hinderliche Faktoren identifiziert und dialogisch Strategien für das weitere Vorgehen entwickelt werden können.

Inhalte der Fortbildungsmodule und Coachings sind z.B. Psychoedukation zu Lern- und Verhaltensproblemen, funktionale Verhaltensanalyse, Gestaltung der LSB sowie störungsspezifische Maßnahmen zur Reduktion externalisierender Verhaltensprobleme und zum Aufbau sozial-emotionaler Kompetenzen. Innerhalb der funktionalen Verhaltensanalyse wird ausgehend von einer Definition des Problemverhaltens ein individuelles Bedingungsmodell für das Zielkind entwickelt. Auf der Basis der schulischen und außerschulischen Rahmenbedingungen sowie der individuellen Voraussetzungen, die Kind und Lehrkraft mitbringen, werden individuelle Einflussfaktoren für die Entstehung und Aufrechterhaltung des Problemverhaltens in der konkreten Situation identifiziert und mögliche Funktionen des Verhaltens analysiert (Hanisch et al., 2018). Dieses Bedingungsmodell bildet die Grundlage für die Entwicklung konkreter Handlungsstrategien. Entsprechend erfolgt auf der Basis des Kerncurriculums, das in Abbildung 2 im Überblick dargestellt wird, eine zielgruppenspezifische Konkretisierung in Abhängigkeit von den im Rahmen des Fallverstehens identifizierten Schwerpunkten.

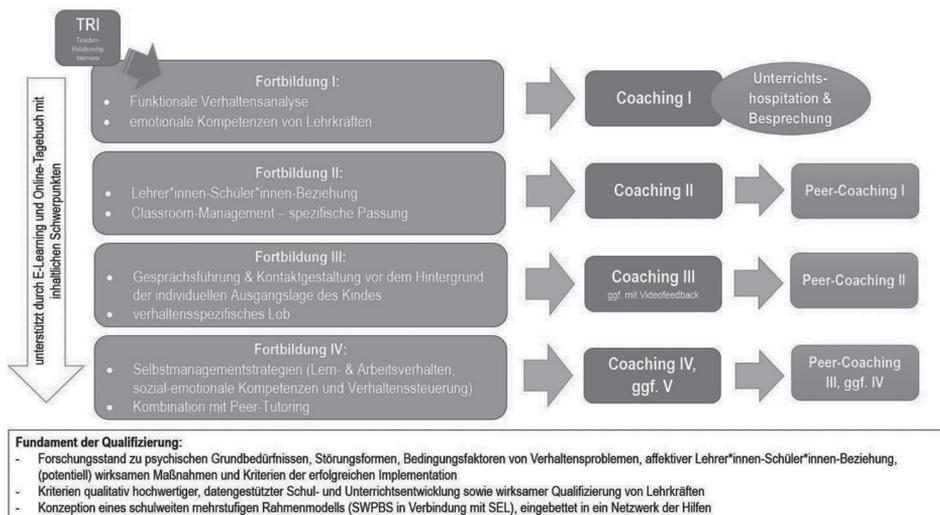


Abb. 2: Überblick über das Qualifizierungs- und Begleitkonzept zur Professionalisierung von Lehrkräften im FSP EsE im Projekt PEARL

Vor der ersten Fortbildung erfolgt eine ausführliche Diagnostik, die die Beschreibung der Ausgangslage und das Verstehen der individuellen Problemkonstellation im Rahmen der funktionalen Verhaltensanalyse unterstützen soll. Zudem werden mittels einer adaptierten Version des *Teacher Relationship Interviews* (TRI; Spilt & Koomen, 2009) die mentalen Repräsentationen der dyadischen Beziehung erfasst, um ein tieferes Verständnis der impliziten kognitiven und emotionalen Prozesse zu ermöglichen, die in der LSB ausgelöst werden. Das Interview und die anschließende Reflexion werden durch ein Mitglied des Coachingtandems durchgeführt, sodass das TRI sowohl in die Entwicklung des spezifischen Bedingungsmodells als auch in den Coachingprozess einfließt. Darüber hinaus erfolgt in einem begleitenden

Onlinetagebuch eine regelmäßige Reflexion der dyadischen LSB und der Wahrnehmung des eigenen pädagogischen Handelns sowie der damit verbundenen Emotionen. Zur Vor- und Nachbereitung der Fortbildungsmodule und der Coachingangebote wird eine E-Learning-Plattform vorgehalten, die neben textbasierten Angeboten auch Videos und Kommunikationsmöglichkeiten bietet.

4 Ausblick

Zunächst erfolgt eine Pilotierung des Konzepts mit vier Lehrkräften pro Schule. Die Evaluation der Intervention erfolgt in erster Linie anhand von Verlaufsdaten der Zielkinder. Darüber hinaus werden qualitative Daten zu förderlichen und hinderlichen Faktoren erhoben. Weitere wichtige Aspekte in der Auswertung der Pilotierung sind die Reflexion der interdisziplinären Zusammenarbeit, die Weiterentwicklung der individuell und schulintern verfügbaren Handlungsstrategien sowie wahrgenommene Veränderungen in der dyadischen LSB. Anhand der Erkenntnisse der Pilotierung soll die Intervention so weiterentwickelt werden, dass sie auf die gesamten Kollegien der Projektschulen übertragen werden kann. Die Evaluation der überarbeiteten Intervention erfolgt in der Hauptstudie voraussichtlich in einem Wartekontrollgruppendesign (Charness, Gneezy & Kuhn, 2012). Durch einen zeitversetzten Interventionsstart der späten Gruppe (Wartekontrollgruppe) können in diesem Design Outcomes auf Schüler- und Lehrkräftebene zwischen der frühen und der späten Gruppe verglichen werden. Zudem erfolgt eine differenzierte Analyse der individuellen Einzelverläufe der Zielkinder. In der Hauptstudie steht nach der Implementation des Qualifizierungs- und Begleitkonzepts im ersten Jahr im Folgejahr die eigenständige Umsetzung in den Schulen im Vordergrund, die durch Peer-Coaching, bedarfsorientiertes Coaching sowie ggf. weitere Fortbildungsmodule flankiert wird. Im Prozess verfolgt die interdisziplinäre Arbeitsgruppe das Ziel, auf der Basis der Evaluationsergebnisse, schulischer Voraussetzungen und wissenschaftlicher Erkenntnisse Strukturen zur Verstetigung zu entwickeln, um die Inhalte und Methoden langfristig in den beteiligten Schulen zu implementieren. Insbesondere die Entwicklung von Modellen zur institutionalisierten interdisziplinären Kooperation und Unterstützung von Lehrkräften ist u.a. angesichts der Zuständigkeiten verschiedener Institutionen und Ämter sowie der differierenden organisatorischen, rechtlichen und finanziellen Rahmenbedingungen eine wichtige und gleichermaßen herausfordernde Aufgabe, die jedoch vor dem Hintergrund der Gestaltung zielgruppenspezifischer, abgestimmter Angebote in einem Netzwerk der Hilfen gerade in der Arbeit mit hoch belasteten Kindern und Jugendlichen von herausragender Bedeutung scheint.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2014). *Inklusion. Eine Kritik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Autorengruppe Kinder- und Jugendhilfestatistik (2019). *Kinder- und Jugendhilfereport 2018. Eine kennzahlenbasierte Analyse*. Opladen: Barbara Budrich.
- Baumann, M., Bolz, T. & Albers, V. (2017). „Systemsprenger“ in der Schule. Auf massiv störende Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern reagieren. Weinheim: Beltz.
- Bolz, T. & Rieß, B. (2021). Gestuftes System der Hilfen. In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 31-48). Stuttgart: Kohlhammer.
- 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.

- Breeman, L. D., van Lier, P. A., Wubbels, T., Verhulst, F. C., van der Ende, J., Maras, A., ... Tick, N. T. (2015). Developmental links between disobedient behavior and social classroom relationships in boys with psychiatric disorders in special education. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *43*, 787-799.
- Brock, M. E. & Carter, E. W. (2017). A meta-analysis of educator training to improve implementation of interventions for students with disabilities. *Remedial and Special Education*, *38*, 131-144.
- Brock, M. E., Canella-Malone, H. I., Seaman, R. L., Andzik, N. R., Schaefer, J. M., Page, E. J., Barczak, M. A. & Dueker, S. A. (2017). Findings across practitioner training studies in special education: a comprehensive review and meta-analysis. *Exceptional Children*, *84*, 7-26.
- Bruni, T. P., Drevon, D., Hixson, M., Wyse, R., Corcoran, S. & Fursa, S. (2017). The effect of functional behavior assessment on school-based interventions: a meta-analysis of single-case research. *Psychology in the Schools*, *54*, 351-369.
- Charness, G., Gneezy, U. & Kuhn, M. A. (2012). Experimental methods: Between-subject and within-subject design. *Journal of Economic Behavior & Organization*, *8*, 18.
- Conroy, M. (2016). Moving the dial for students with emotional and behavioral disorders: Ensuring early access to intensive supports. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *24*, 191-193.
- Döpfner, M. & Van der Oord, S. (2018). Cognitive-behavioural treatment in childhood and adolescence. In T. Banaschewski, D. Coghill & A. Zuddas (Hrsg.), *Oxford Textbook of Attention Deficit Hyperactivity Disorder* (S. 340-347). Oxford: University Press.
- DuPaul, G. J. & Stoner, G. D. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. New York: Guilford Publications.
- Evans, S. W., Owens, J. S., Wymbs, B. T. & Ray, A. R. (2018). Evidence-based psychosocial treatments for children and adolescents with attention deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, *47*, 157-198.
- Fabiano, G. A. & Pyle, K. (2018). Best practices in school mental health for attention-deficit/hyperactivity disorder: A framework for intervention. *School Mental Health*. doi:10.1007/s12310-018-9267-2
- Farmer, T. W., Sutherland, K. S., Talbott, E., Brooks, D. S., Norwalk, K. & Huneke, M. (2016). Special educators as intervention specialists: Dynamic systems and the complexity of intensifying intervention for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *24*, 173-186.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Grosche, M. (2017). Eine Analyse der Funktion von quantitativen Daten für evidenzbasierte Entscheidungen zur Ermöglichung der Zusammenarbeit von quantitativen und nicht-quantitativen Forschungszugängen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, *62*, 360-371.
- Hanisch, C., Eichelberger, I., Richard, S. & Döpfner, M. (2020). Effects of a modular teacher coaching program on child attention problems and disruptive behavior and on teachers' self-efficacy and stress. *School Psychology International*, *41*, 543-568.
- Hanisch, C., Richard, S., Eichelberger, I., Greimel, L. & Döpfner, M. (2018). *Schulbasiertes Coaching bei Kindern mit expansivem Problemverhalten (SCEP)*. *Handbuch zum Coaching von Lehrkräften*. Göttingen: Hogrefe.
- Hanisch, C., Vögele, U., Leidig, T., Döpfner, M., Görtz-Dorten, A., Casale, G. & Hennemann, T. (in Vorbereitung). Psychische Gesundheit und Funktionsbeeinträchtigung von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung aus Sicht der Lehrkräfte.
- Hennemann, T., Casale, G., Leidig, T., Fleskes, T., Döpfner, M. & Hanisch, C. (2020). Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PEARL) – Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *71*, 44-57.
- Hillenbrand, C. (2018). Evidenzbasierte Praxis im Förderschwerpunkt emotionale-soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. Aufl.) (S. 178-220). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jolivet, K., McDaniel, S. C., Sprague, J. R., Swain-Bradway, J. & Ennis, R. P. (2012). Infusing PBIS practices into complex systems of alternative education settings: A decision-making process. *Assessment for Effective Intervention*, *38*, 15-29.
- Leidig, T. (2019). *Wie kann es gelingen? – Professionalisierung von Lehrkräften auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem unter besonderer Berücksichtigung prozessbegleitender Fortbildungsangebote*. Dissertation, Universität zu Köln.
- Loose, C., Graaf, P. & Zarbock, G. (Hrsg.) (2015). *Störungsspezifische Schematherapie mit Kindern und Jugendlichen*. Weinheim: Beltz.
- Maggin, D. M., Wehby, J. H., Farmer, T. W. & Brooks, D. S. (2016). Intensive interventions for students with emotional and behavioral disorders: Issues, theory, and future directions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *24*, 127-137.

- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2020). *Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion – 2019/20. Statistische Übersicht 410*. Düsseldorf. <https://www.schulministerium.nrw.de/ministerium/service/schulstatistik/amtliche-schuldaten>.
- Mutzeck, W. (2000). *Verhaltensgestörtenpädagogik und Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Newton, J. S., Todd, A. W., Algozzine, B., Algozzine, K., Horner, R. H. & Cusumano, D. L. (2014). Supporting team problem solving in inclusive schools. In J. McLeskey, N. L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Hrsg.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (S. 275-291). New York: Routledge.
- Opp, G. & Puhr, K. (2003). Schule als fürsorgliche Gemeinschaft. In G. Opp (Hrsg.), *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe* (S. 109-144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Pinkelman, S. & Horner, R. (2016). Improving implementation of function-based interventions: Self-monitoring, data collection, and data review. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 19, 228-238.
- Rogers, C. R., Lyon, H. C. & Tausch, R. (2018). *On becoming an effective teacher: Person-centered teaching, psychology, philosophy, and dialogues with Carl C. Rogers and Harold Lyon*. London: Routledge.
- Simonsen, B. & Sugai, G. (2013). PBIS in alternative education settings: Positive support for youth with high-risk behavior. *Education and Treatment of Children*, 36, 3-14. doi:10.1353/etc.2013.0030.
- Spiel, C. F., Evans, S. W. & Langberg, J. M. (2014). Evaluating the content of individualized education programs and 504 plans of young adolescents with attention deficit/hyperactivity disorder. *School Psychology Quarterly*, 29, 452-468.
- Spilt, J. L. & Koomen, H. M. Y. (2009). Widening the view on teacher-child relationships: Teachers' narratives concerning disruptive versus nondisruptive children. *School Psychology Review*, 38, 86-101.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477.
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (6. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Verschueren, K. (2015). Middle childhood teacher-child relationships: Insights from an attachment perspective and remaining challenges. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 148, 77-91.
- Waschbusch, D. A., Breaux, R. P. & Babinski, D. E. (2018). School-based interventions for aggression and defiance in youth: A framework for evidence-based practice. *School Mental Health*, 1-14. doi:10.1007/s12310-018-9269-0
- Weihrauch, T. & Wittrock, M. (2021). Kooperation in multiprofessionellen Settings. In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 205-218). Stuttgart: Kohlhammer.
- Zaheer, I., Maggin, D., McDaniel, S., McIntosh, K., Rodriguez, B. J. & Fogt, J. B. (2019). Implementation of promising practices that support students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 44, 117-128.

**Kunstunterricht im Kontext von Unterrichts- und
Verhaltensstörungen – Zur Konzeption eines
didaktischen Planungsmodells für Kunst- und
Sonderpädagoginnen und -pädagogen**

Daniel Ricci

Abstract

Im Beitrag wird aufgezeigt, wie die Kunstdidaktik transformiert werden kann, um die Spezifika des Unterrichts im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (ESE) berücksichtigen zu können. Für diesen Zusammenhang werden zentrale Prinzipien vorgestellt, die sich in der fachrichtungsspezifischen Unterrichtsgestaltung als förderlich erweisen. Diese Prinzipien werden in kunstdidaktische Denkstrukturen übertragen und die Konzeption eines didaktischen Planungsmodells für den Kunstunterricht im Förderschwerpunkt ESE dargestellt.

Keywords

Fachdidaktik, Kunstdidaktik, Kunstunterricht, didaktisches Planungsmodell/didaktische Prinzipien für den Förderschwerpunkt ESE

1 Ohne Worte zu verlieren

Sandra ist 13 Jahre alt und besucht ein Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ) im Förderschwerpunkt ESE. In der fünften Klasse wurde sie von ihren Mitschülerinnen und Mitschülern an der Regelschule gemobbt. Zu dieser Zeit verstarb ihr Vater durch Suizid, der für sie die zentrale Bindungsperson war. Sie lebt fortan allein mit ihrer Mutter, die Sandra jedoch keine Verlässlichkeit bietet. Die Mutter verhält sich ambivalent und man gewinnt oft den Eindruck, als müsse die Tochter ihr gegenüber die Fürsorgerolle einnehmen.

In Korrelation begünstigten diese Lebenserfahrungen bei Sandra die Herausbildung vermeidender Beziehungsmuster und das Praktizieren ‚Nicht-Suizidalen-Selbstverletzenden-Verhaltens‘. Im Unterricht umgeht sie Herausforderungen, bearbeitet selten eigenaktiv Aufgaben und blickt stattdessen häufig reglos ins Leere. Zumeist zeigt sie sich fast stoisch emotionslos; auf Fragen nach ihrem Befinden antwortet sie: „Keine Ahnung“.



Abb. 1: Tonkopf



Abb. 2: Kohlestudien



Abb. 3: Übermaltes Porträt

Nahezu gegenteilig zeigt sich Sandra im Kunstunterricht. Die hier abgebildeten Arbeiten der Schülerin (Abb. 1-3) zeigen: Sandra stellt sich den Aufgaben und riskiert in der Bearbeitung Augenblicke des Scheiterns. Sie vertieft sich in die Suche nach handwerklich-gestalterischen Problemlösungen und stellt Werke her, die auf inhaltlich-gestalterischer Ebene sichtlich emotionsgeladen sind. Es wirkt, als drücke Sandra auf diese Weise ihren inneren Schmerz aus. Ohne Worte zu verlieren.

2 Zum Kunstunterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Dieses anonymisierte Fallbeispiel aus der schulischen Praxis steht am Anfang dieser Ausführungen, denn es exemplifiziert den Chancenreichtum, im Kunstunterricht konstruktive pädagogische Zugänge für die Beziehungsarbeit mit Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt ESE zu eröffnen. Innerhalb der Pädagogik bei Verhaltensstörungen weiß man um die Bedeutung des Kunstunterrichts für die sonderpädagogische Arbeit im Förderschwerpunkt ESE (z.B. Hillenbrand, 2011; KMK 2000). Es sind gerade kunstpädagogische Inter-

ventionen, die auch dort wirksam werden können, wo *klassische* Unterrichtswege an ihre Grenzen stoßen. Bezogen auf den Fall Sandra geht es im Speziellen darum, Angebote zu schaffen, über die man den Kindern und Jugendlichen alternative Möglichkeiten für den selbstbestimmten Ausdruck emotional belastender innerer Themen anbieten kann.

Wesentlicher Vorzug dieser Ausdrucksform ist, dass emotional besetzte Inhalte vollständig auf der *non-verbalen* Ebene der bildnerischen Darstellung ausgedrückt werden können. Indem die Darstellenden ihren Ausdruck an die Sache und nicht direkt an einen Anderen richten, eröffnen sich im bildnerischen Darstellen gerade dann Möglichkeiten mit Anderen in Beziehung zu treten, wenn sich das Nicht-aussprechen-Können als hinderlich für interpersonale Resonanzverfahren erweist. Die bildnerische Darstellung wirkt in diesem Kontext im Sinne eines ‚Übergangsobjekts‘ (Winnicott, 2018) und eröffnet einen intermediären Erfahrungsbereich. Sie nimmt den persönlichen Ausdruck in sich auf und macht ihn für den Anderen indirekt erfahrbar (Bredenkamp, 2015). In der Arbeit im Förderschwerpunkt ESE kann das die Kinder und Jugendlichen dabei unterstützen, sich emotional zu stabilisieren (Hampe & Hegeler, 2006). Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, sich im Herstellungsprozess, z.B. durch das Einwirken auf die Darstellung, unmittelbar als selbstwirksam zu erfahren – eine Erfahrung, die den von Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt ESE häufig erlebten Ohnmachtserfahrungen entgegensteht. Allerdings ist der persönliche Ausdruck im intermediären Raum ebenso ein vertrauensvolles Wagnis und birgt die Gefahr verletzt zu werden, etwa wenn in der Darstellung enthaltene emotionale Besetzungen ungewollt aufgegriffen und im Unterricht thematisiert werden. Der Darstellungsprozess kann also die Verletzbarkeit der Darstellenden steigern – ein Aspekt, mit dem Kunstlehrende generell verantwortungsvoll umgehen sollten.

Für schulischen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern mit emotional-sozialem Förderbedarf sind deren komplexe Problemlagen eine enorme Herausforderung und es ist schwer, ihren Bedürfnissen gerecht zu werden. Zur verkürzten Bestimmung dieser Herausforderungen wird für diesen Beitrag vor allem die gesteigerte ‚Vulnerabilität und Vulneranz‘ (Burghardt et al., 2017; Müller, 2019) akzentuiert. Beides kann als Folge biografisch widerfahrener Verletzungen betrachtet werden und sich in internalisierenden und/oder externalisierenden psychosozialen Beeinträchtigungen äußern. Insofern bedarf es in diesem sonderpädagogischen Kontext didaktischer Spezifizierungen für jedweden Fachunterricht.

Die Notwendigkeit, kunstdidaktische Spezifizierungen für den Kunstunterricht mit psychosozial belasteten und belastenden Schülerinnen und Schülern vorzunehmen, ist in der Fachgeschichte der Kunstpädagogik schon lange bekannt. Hervorzuheben ist James Liberty Tadd, der von seinen Erfahrungen im Abendschulunterricht mit „verkommenen Straßenjungen, (...) die nur das Laster kannten“ (Tadd, 1903, S. 188) berichtet und dabei entsprechende Aussagen trifft: „Um einen Anknüpfungspunkt bei derartigen Schülern zu finden, muß man sich an ihre Gefühle und ihre Neigungen wenden. Trockene Aufgaben und uninteressante Arbeiten versagen; sie müssen reizvoll und lockend sein“ (Tadd, 1903, S. 188). Tadd konkretisierte dies beispielhaft:

Man muß ihnen gestatten, auch Arbeiten außer der bestimmten Reihenfolge zu machen; auf die Mühe, nicht auf die Leistung kommt es an. Ermutige die Schüler, schematische Zeichnungen solcher Gegenstände zu machen, die ihnen lieb sind. (...) Vor kurzem sah ich, wie sie selbsttätig mit dem größten Interesse Kriegsschiffe, Torpedoboote, Soldaten u.s.w. zeichnen. Störe sie dabei nicht, sondern führe sie nach und nach zu anderen Formen! (Tadd, 1903, S. 191f.)

Über hundert Jahre später ist dieses Forschungsfeld kaum bearbeitet. Das Phänomen ‚Schwierige Schülerinnen und Schüler im Kunstunterricht‘ (Billmeyer, 2013) wurde in jüngerer Zeit zwar grob thematisiert und es finden sich vereinzelte Praxisberichte aus dem Kunstunterricht im Förderschwerpunkt ESE (Reichle & Neu, 2017; Ricci, 2013). Aber existierende didaktische Ansätze für den Förderschwerpunkt ESE stützen sich in den Inhalten und Methoden v.a. auf die *Kunsttherapie*, weniger auf die Kunstpädagogik (u.a. Bröcher, 1997; Richter, 1984). Dadurch werden jedoch zentrale Aspekte fachlicher Bildung vernachlässigt, z.B. die didaktisch-methodische Orientierung an handwerklichen, gestalterischen oder inhaltlichen Curricula. Da dies aber dazu führen kann, dass sich Schülerinnen und Schüler im Förderschwerpunkt ESE mit anderen fachlichen Inhalten auseinandersetzen als im Kunstunterricht an Regelschulen, kann das folglich Bildungsungleichheit fördern. Gegenwärtig fehlen mithin klare fachdidaktische Aussagen, welche die speziell herausfordernde Situation von Lehr-Lernprozessen im Förderschwerpunkt ESE berücksichtigen und Kunstlehrenden Grundlagen für die pädagogische Befähigung zum Umgang mit Unterrichts- und Verhaltensstörungen und zur Unterstützung der Lernenden in ihren emotional-sozialen Förderbedarfen liefern.

Es stellt sich daher konkret die Frage, wie die Kunstdidaktik transformiert werden muss, damit Kunst- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen die Spezifika des Unterrichts im Förderschwerpunkt ESE in ihren didaktischen Überlegungen berücksichtigen können. Der vorliegende Beitrag stellt zentrale Ergebnisse eines jüngst abgeschlossenen Promotionsprojektes (Ricci, 2021) vor, die Antworten auf diese Fragestellung bieten.

3 Ansatz für die Kunstdidaktik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Da Kinder und Jugendliche im Förderschwerpunkt ESE sehr komplexe individuelle Bewältigungsprobleme mit in den Unterricht bringen, ist es schwer, nach einer generalisierenden Didaktik zu arbeiten. Dieser Tatsache kann man einerseits *wissenschaftlich* begegnen und Kompendien empirisch validierter didaktischer Konzepte entwickeln. Andererseits kann man hierauf wissenschaftsskeptisch reagieren und die *Intuition* der pädagogischen „Lehrkunst“ als didaktische Basis betonen. Die folgenden Ausführungen bewegen sich gewissermaßen in der Mitte dieser Pole und benennen allgemeine Regeln, die es auf besondere Einzelfälle anzuwenden gilt. Es ist ein interdisziplinäres Unterfangen, das gleich zu Beginn mit zwei grundlegenden Schwierigkeiten konfrontiert ist:

1. Für den *Förderschwerpunkt ESE* existieren sehr unterschiedliche Aussagen zur Gestaltung von Unterricht, was sich u.a. wissenschaftshistorisch, aber auch mit der Hyperkomplexität der Lehr-Lernsettings begründen lässt. Die Problemlagen der Schülerinnen und Schüler sind äußerst vielfältig, ebenso wie die Interaktionen, in denen Unterrichts- und Verhaltensstörungen entstehen. Das führte zur Entwicklung differenzierter didaktischer Konzepte (Hillenbrand, 2011).
2. Innerhalb der *Kunstpädagogik* werden seit Jahrzehnten unterschiedlich ausgeprägte kunstdidaktische Modelle proklamiert (Bering & Bering, 2011), die sich u.a. in der Auslegung des Gegenstandes des Faches und weiterführend in den Unterrichtsinhalten und -methoden widersprechen (Krautz, 2015a).

Deshalb ist es für beide Disziplinen schwierig, und bis zu einem gewissen Grad wohl auch überhaupt nicht möglich, zu verallgemeinerbaren Aussagen zur Unterrichtsgestaltung zu gelangen. Dadurch ist aber das Projekt, Kunstdidaktik sonderpädagogisch zu spezifizieren, deutlich beeinträchtigt. Der nachstehende Ansatz versucht, dieser Problematik auf der *Prinzipienebene* zu begegnen und durch diese Vorgehensweise die Aufgabe der fachrichtungsspezifischen Transformation von Kunstdidaktik zu lösen. In diesem Zusammenhang wird ein sonderpädagogisch orientiertes, kunstdidaktisches Modell vorgestellt, das als Basis für interdisziplinäre Überlegungen und Entscheidungen im Kunstunterricht im Förderschwerpunkt ESE herangezogen werden kann.

3.1 Didaktische Prinzipien für den Förderschwerpunkt ESE

In Gegenüberstellung didaktischer Konzepte für Lehr-Lernprozesse im Kontext von Unterrichts- und Verhaltensstörungen zeigt sich, dass sie auf unterschiedlichen Denkschulen basieren und wiederholt Prinzipien zu finden sind, die sich zu Antinomien ordnen lassen. Ein Beispiel: Das Konzept von Cruickshank (1981), das sich an hyperaktive Schülerinnen und Schüler richtet, arbeitet an zentraler Stelle mit Strukturierungs- bzw. Verhaltenssteuerungsmaßnahmen, denen das Prinzip ‚Reizreduktion‘ zugrunde liegt. Gegenteilig postulieren Zentall & Götze (1994), dass das Gelingen von Lehr-Lernprozessen mit hyperaktiven Kindern und Jugendlichen durch die Gestaltung des Unterrichts nach dem Prinzip der ‚Reizanreicherung‘ begünstigt wird.

In der analytischen Durchsicht der Ansätze lassen sich insgesamt folgende Prinzipien für den Unterricht im Förderschwerpunkt ESE entnehmen: Reizreduktion (Cruickshank, 1981), Reizanreicherung (Zentall & Goetze, 1994), Neutralisierung (Sigrell, 1975), Konfliktverarbeitung (u.a. Baulig, 1982), Ermutigung (u.a. Bleidick, 1989), Selbststeuerung (u.a. Rogers, 1984), Lebensweltorientierung (u.a. Bröcher, 1997) und Kooperation (u.a. Danforth & Smith, 2005).

Jedem dieser Prinzipien wird in den jeweiligen Konzepten ein besonderes Potenzial für das Gelingen von Unterricht im Förderschwerpunkt ESE beigemessen. Es erscheint nicht zielführend, diese Prinzipien an dieser Stelle nach wissenschaftlichen Gütekriterien zu bewerten und zu generalisieren. Allein die Tatsache, dass die jeweiligen Autorinnen und Autoren ein spezifisches Prinzip entwickeln, räumt ihm einen Platz im Bereich des Möglichen ein. Aufgrund der enormen Heterogenität der Zielgruppe (Biografie, Bedürfnisse, Symptomatik, etc.) vermag es für den Einzelfall seine Richtigkeit zu behalten. Daher schien es sinnvoll, die Prinzipien mithilfe einer *topisch-dialektischen* Methode zu ermitteln (Bubner, 1990).

3.2 Didaktische Prinzipien für den fachrichtungsspezifizierten Kunstunterricht

Der Einbezug kunstdidaktischer Ansätze in diese Betrachtung kann die im Förderschwerpunkt ESE aufgefundenen Prinzipien untermauern, da man sie durchaus in der Fachdidaktik wiederfindet. Aber auch hier geraten diese in Widerstreit, was beispielhaft anhand der Antinomie ‚Individualisierung vs. Kooperation‘ aufgezeigt werden soll:

Einige Positionen innerhalb der Kunstpädagogik zielen mit ihren didaktischen Aussagen konkret darauf ab, der Werkgenese ein größtmögliches Maß an individueller Selbstgestaltung beizumessen (z.B. Kämpf-Jansen, 2012; Schäfer, 2016). Sie basieren auf dem Prinzip der Individualisierung. Ein so ausgerichteter Kunstunterricht soll Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit bieten, ihre subjektiven Vorstellungen und Wahrnehmungen selbstständig in



Abb. 4: Zwei Schülerinnen erstellen gemeinsam einen ‚getarnten Hobbit‘ aus Holzresten

bildnerische Darstellungsformen zu überführen. Diesem Denken liegt mitunter die didaktische Maxime der ‚Originalität‘ zugrunde. Andere kunstdidaktische Aussagen betonen hingegen das Prinzip der Kooperation (u.a. Krautz, 2015b; Sowa, 2015). Es kann erstens in den Typus Hilfestellung differenziert werden: Wenn es z.B. die Komplexität der Herstellungsverfahren notwendig macht, kann im Kunstunterricht aufgabenabhängig gemeinsames Arbeiten an demselben Werk stattfinden (vgl. Abb. 4). Zweitens kann es als Grundsatz der künstlerischen Arbeit an sich betrachtet werden, die im kooperativen Umfeld der Kunstwerkstatt erfolgt. Hier bildet sich die Vorstellung in einem Resonanzraum, in deiktisch-mimetischen Bezügen (Sowa, 2015). Das verdeutlicht das Beispiel einer Unterrichtssequenz zum realistischen Zeichnen aus dem Kunstunterricht an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit Förderschwerpunkt ESE (Abb. 5), in dem ein Schüler eine Amsel zeichnet – zunächst allein (linkes Bild); anschließend in veränderter Situation (mittleres Bild), wobei die Lehrperson neben ihm sitzend ebenfalls den Vogel zeichnet (rechtes Bild). Sie nimmt im Zeichenprozess eine zeigende Funktion (Deíxis) ein, an der sich der Schüler in seiner Zeichnung mimetisch orientieren und Lösungen für gestalterische Problemstellungen finden kann.



Abb. 5: Zeichnerische Übungen aus dem Kunstunterricht an einem SBBZ ESE

Bedenkt man nun eine mögliche Anwendung der Prinzipien im Kunstunterricht mit psychosozial beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern, so lassen sich diese Gedankenfolgen analytisch vertiefen: Aus individualpsychologischer Perspektive, die für die sonderpädagogische

Fachrichtung ESE erkenntniserweiternd sein kann, ist Kooperation als Prinzip der Unterrichtsgestaltung dann bedeutsam, wenn es darum geht, das *Gemeinschaftsgefühl* des Einzelnen zu steigern (Adler, 1973; Bleidick, 1989).

Es könnte also für den Einzelfall, z.B. bei bestehenden Minderwertigkeitsgefühlen oder Deprivationstendenzen, durchaus Sinn ergeben, Kunstunterricht gezielt so zu gestalten, dass Werke kooperativ, d.h. im sozialen Bezug, bearbeitet werden. Andererseits kann gerade die Sozialbeziehung Impulse erzeugen, die Belastungen auf Ebene des Selbstbezugs bewirken oder erneuern. So könnte in einem Kooperationsprozess für die eine Person das Gefühl entstehen, zu kurz zu kommen, etwa wenn ihr die andere Person in gemeinsamen Entscheidungen zu dominant erscheint. Das Prinzip der Individualisierung bei der Unterrichtsgestaltung zu betonen, würde sich stattdessen vielleicht als entlastend erweisen. Nun könnte im Einzelfall die intrinsische Motivation zu gering, die Beziehung zwischen lernendem Subjekt und Sache nicht hinreichend vorhanden sein, um die Kunstaufgabe alleine zu bewältigen. Hier wäre es ggf. sinnvoll, den Lernenden kooperierendes Arbeiten zu ermöglichen, um über die Sozialbeziehung motivierende Impulse und Unterstützung für die Bewältigung der Aufgabe zu schaffen. Wiederum könnte gerade die Zusammenarbeit der Lernenden Störungen der Interaktion begünstigen, was dann wieder für das Prinzip Individualisierung sprechen würde. Diese dialektischen Ausführungen verdeutlichen exemplarisch, anhand der Prinzipien Kooperation und Individualisierung, die Komplexität von Abwägungen der Analyse in der Planung und Durchführung von Kunstunterricht im Förderschwerpunkt ESE. Sie zeigen, dass sich den aufgespurten Prinzipien in didaktischen Überlegungen jeweils Prinzipien zuordnen lassen, mit denen sie je nach Anwendungsfall in Widerstreit geraten können. In der Erziehungswirklichkeit ist dabei ein hohes Maß an pädagogisch-hermeneutischen Fertigkeiten seitens der Lehrenden vonnöten, um die Reaktionen der Lernenden vor dem Hintergrund der getroffenen didaktischen Entscheidungen wahrzunehmen und zu verstehen sowie bei Bedarf andere Ansätze anzuwenden.

In dieser dialektischen Vorgehensweise lassen sich die ermittelten Prinzipien auf den Kunstunterricht im Allgemeinen und auf den Kunstunterricht im Förderschwerpunkt ESE im Speziellen beziehen und systematisch erweitern. Dekliniert man diese dialektische Strategie durch (Ricci, 2021), gelangt man zu folgender Topik didaktischer Prinzipien für den fachrichtungsspezifizierten Kunstunterricht:

- Reizreduktion vs. Reizanreicherung
- Selbst- vs. Fremdsteuerung
- Lebenswelt- vs. Lehrplanorientierung
- Produktions- vs. Rezeptionsorientierung
- Kooperation vs. Individualisierung
- Ermutigung vs. Herausforderung
- Neutralisierung vs. Konfliktverarbeitung

Die Prinzipien sind nach dem Antinomie-Modell geordnet. Auf Ebene der reinen Logik, also im *theoretischen* Bereich, schließen sie sich im Kant'schen Sinne streng genommen gegenseitig aus. Auf den Bereich der *praktischen* Anwendung bezogen, lässt sich der Widerstreit der Prinzipien jedoch durchaus vermitteln und in Bezug auf den jeweils realen Einzelfall im Sinne einer Synthese auflösen: In einer *didaktischen Entscheidung*, die den einen der beiden Pole innerhalb der Antinomie etwas mehr gewichtet als den anderen.

3.3 Kunstdidaktisches Planungsmodell

Anhand didaktischer Überlegungen, wie sie soeben exemplarisch in ihrer Dialektik ausgeführt wurden, lässt sich ein Modell (Abb. 6) bilden, das sich neben der erarbeiteten Topik didaktischer Prinzipien für den Kunstunterricht im Förderschwerpunkt ESE aus den folgenden beiden Komponenten zusammensetzt: Den *Gegenstandsfeldern des Kunstunterrichts* Handwerk, Gestaltung und Inhalt (HGI) und den relationalen *Beziehungsdimensionen des lernenden Subjekts* – der Selbst-, Sozial- und Sachbezug.

Für die Fachdidaktik bildet das Modell HGI eine zentrale Denkfigur der Analyse und ist die allgemeine Grundlage für die Gestaltung von Kunstunterricht (Krautz, 2015a). Wenn auch in unterschiedlicher Gewichtung, so konstituieren sich die bildnerische Darstellung und ihr Herstellungsprozess nur durch die gemeinsame Relation dieser Gegenstandsfelder. An ihnen vollzieht sich letztlich die fachliche Bildung. Für den Kunstunterricht im Kontext des Förderschwerpunkt ESE kann sich dieses Modell als gewinnbringend erweisen, um Lehr-Lernsettings, die auf eine Lerngruppe allgemein ausgerichtet werden, auf einzelne Schülerinnen und Schüler individuell abzustimmen. Findet bspw. ein Kind nicht in eine Kunstunterrichtsaufgabe hinein, kann die Aufgabe mit den Gegenstandsfeldern HGI auf mögliche Störfaktoren hin analysiert und davon ausgehend didaktische Wege für das Gelingen des Lehr-Lernprozesses gesucht werden. Ist dieser etwa im Falle der Aufgabe, dass die Lernenden ein Selbstporträt zeichnen sollen, blockiert, so könnte das Problem auf der inhaltlichen Ebene verortet werden: Vielleicht ist die Konfrontation mit dem Selbst durch den Blick in den Spiegel problematisch, weil das die Auseinandersetzung mit einem möglicherweise negativen Selbstbild provoziert. Es könnte aber auch das Zeichnen an sich sein, das die Frustrationstoleranz übersteigt, z.B. weil die dafür notwendigen handwerklichen Fertigkeiten noch nicht vorhanden sind. Oder es ist der gestalterische Aufbau eines Gesichts, wozu Wissen und Können nicht gesichert abrufbar ist. Von solch einer Analyse ausgehend, könnten, bezogen auf die HGI-Relation, für den Einzelfall entsprechende kunstdidaktische Modifikationen des Unterrichts vorgenommen werden.

Bei den Beziehungsdimensionen des lernenden Subjekts handelt es sich um ein Modell, das für die allgemeinpädagogische Betrachtung von Unterrichtsprozessen relevant ist (Brumlik, Ellinger, Hechler, & Prange, 2013). Aus Perspektive der Fachrichtung ESE ist es vielleicht sogar von noch größerer Bedeutung: In der didaktischen Analyse von Lehr-Lernprozessen können diese Dimensionen herangezogen werden, um auftretende Unterrichts- und Verhaltensstörungen diagnostisch einzugrenzen und gezielt neue Entscheidungen für das Gelingen herausfordernder pädagogischer Prozesse zu treffen. Das wurde in der obigen Betrachtung des Prinzips Kooperation beispielhaft dargestellt.

Das Modell zur Gestaltung von Kunstunterricht repräsentiert keine Doktrin, sondern bietet Orientierungspunkte innerhalb von flexiblen Spielräumen an. So entspricht der Einbezug der Prinzipien vielmehr Prozessen des Abwägens, in denen die ermittelten didaktischen Antinomien als grundsätzliche Entscheidungsparameter für das pädagogische Handeln bestehen bleiben. In der konkreten Entscheidung wird lediglich der eine Prinzipien-Pol innerhalb der Antinomie mehr betont als sein Gegenpol. Kategorisch anwendbare Regeln wären in diesem Kontext aufgrund der Komplexität innerhalb der pädagogischen Situationen im Förderschwerpunkt ESE schwer aufrechtzuerhalten und hätten eine Reduktion der kunstdidaktischen Flexibilität zur Folge.

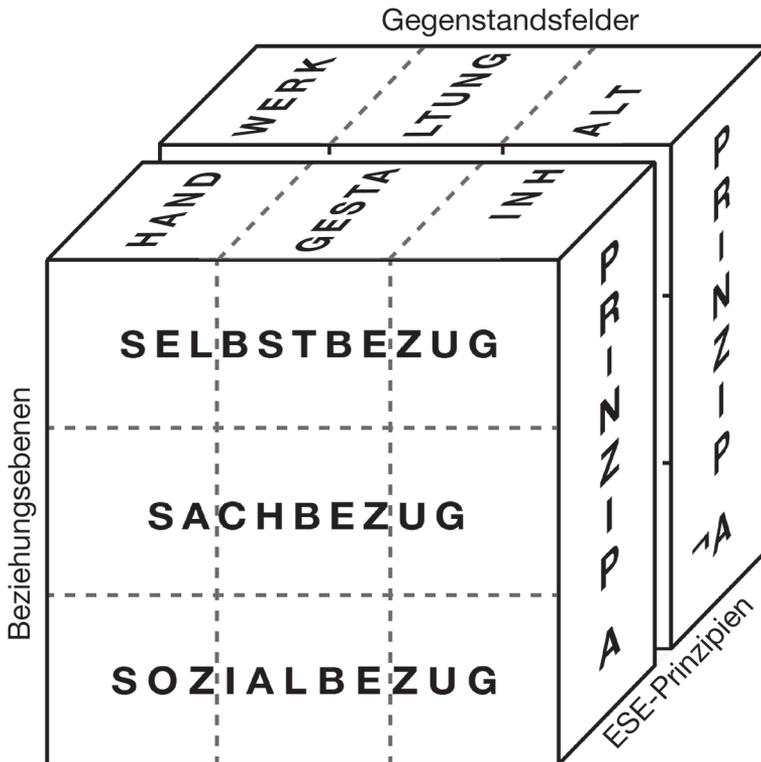


Abb. 6: Didaktisches Modell zur Gestaltung von Kunstunterricht im Förderschwerpunkt ESE

4 Implikationen

Im Förderschwerpunkt ESE sollten Kunstlehrende bei der Unterrichtsgestaltung die möglicherweise bestehenden Verletzungen der Innenwelt der Lernenden mit- bzw. vorbedenken und ihre didaktischen Entscheidungen diesbezüglich verantworten können. In Anbetracht der hohen, aber oftmals ungenutzten Potenziale für die Pädagogik im Förderschwerpunkt ESE sollte Kunstunterricht auf die Vermittlung von Bildungsinhalten *und* auf die Unterstützung bei der Bewältigung persönlicher Themen der Schülerinnen und Schüler bezogen werden. Das vorgestellte Modell zur Gestaltung von Kunstunterricht bietet hierbei eine entscheidende didaktische Hilfestellung. Auf dessen Grundlage lässt sich erstens Kunstunterricht im Kontext von Unterrichts- und Verhaltensstörungen analysieren. Davon ausgehend lassen sich zweitens passungsfähige pädagogische Interventionen ableiten. In der konkreten Anwendung bedarf es dabei den Einbezug der hier skizzenhaft hergeleiteten antinomischen Topoi, der Gegenstandsfelder HGI und der subjektiven, intersubjektiven und objektiven Beziehungsdimensionen. Diese Denkstrukturen dienen didaktischen Überlegungen, Abwägungen und Entscheidungen im Kunstunterricht im Förderschwerpunkt ESE als Ausgangs- und immerwährenden (Rück-)Bezugspunkt. Kunstlehrenden kann das Modell damit eine Orientierungsgrundlage bieten, um dem komplexen Bildungs- und Erziehungsanspruch an Kunstunterricht im Förderschwerpunkt ESE gerecht zu werden.

Mit den dargelegten Denkstrukturen lässt sich des Weiteren die interdisziplinäre Arbeit in inklusionspädagogischen Kontexten unterstützen. In der Regel haben Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker die Expertise der Kunstlehre inne und verfügen über geringes sonderpädagogisches Fachwissen. Im Hinblick auf inklusive Settings an Regelschulen ist es für das pädagogische Handeln erforderlich, dass Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen sonderpädagogische Basiskompetenzen mitbringen, z.B. um Kinder und Jugendliche im Förderschwerpunkt ESE optimal zu unterstützen. Gerade für diese Zielgruppe sehen 94% der gegenwärtig in inklusiven Lerngruppen tätigen Lehrkräfte den größten Unterstützungsbedarf (Forsa, 2020). Dieser Bedarf kann in der Praxis ressourcenbedingt nur sehr schwer von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen alleine abgedeckt werden.

Darüber hinaus wäre zu diskutieren, ob nicht umgekehrt Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen am SBBZ ESE unterstützen sollten. Letztere unterrichten ein vielfältiges Angebot von Unterrichtsfächern nach dem Klassenlehrerprinzip, was für die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden wichtig ist, die in der Pädagogik im Förderschwerpunkt ESE eine zentrale Bedeutung hat. Aber es ist nahezu unwahrscheinlich, dass für jedes Unterrichtsfach die hinreichende fachdidaktische Kompetenz innerhalb einer Lehrperson besteht. Fortbildungsprogramme könnten hier sicherlich mit dazu beitragen, dass diese Kompetenzen ansatzweise erworben werden. Berücksichtigt man allerdings die Intensität, mit der sich Studierende der Kunstpädagogik an den Hochschulen über mehrere Jahre hinweg mit den Fachgegenständen beschäftigen, stellt sich die Frage, inwieweit sich mittels einer Fachkompetenz, die auf Förderprogrammen gründet, die Potenziale des Kunstunterrichts ausschöpfen lassen. Bspw. setzen sich die Studierenden der Kunstpädagogik in Fachtheorie und Fachpraxis mit differenzierten inhaltlichen, handwerklichen und gestalterischen Problemstellungen auseinander und eignen sich dadurch ein breitgefächertes Wissen und Können an. Dadurch bildet sich das kunstdidaktische Fundament, auf das sie in ihrer künftigen Lehre *introspektiv*¹ zurückgreifen können, um die Schülerinnen und Schüler in ihrer individuellen und fachlichen Bildung bedürfnisadäquat zu unterstützen. Um nicht Gefahr zu laufen, dass ‚Inklusion‘ im schulpädagogischen Kontext zum Euphemismus wird, müsste auch diese Richtung der Teilhabe bedacht und der Zugang zu qualitativer fachlicher Bildung und Unterstützung grundlegend gefördert werden.

Es besteht also aus Perspektive inklusiver Bildung insgesamt die Notwendigkeit, durch sonderpädagogische Spezifizierungen von Kunstdidaktik Grundlagen für die interdisziplinäre Zusammenarbeit zu schaffen. Das ‚Handwerkszeug‘ von (angehenden) Lehrkräften sollte im Hinblick auf die Herausforderungen in inklusiven Settings erweitert werden. Das bedeutet nicht, dass die Curricula zweier Disziplinen zusammengelegt werden müssen. Aber es sollten Anknüpfungsmöglichkeiten für die jeweils andere Expertise geschaffen werden, sodass Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktiker und Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen – im inklusiven Netzwerk – *miteinander* kompetent Kinder und Jugendliche mit emotional-sozialem Förderbedarf unterstützen können. In diesem Sinne ist von Seiten der Kunstdidaktik die Vermittlung der hier skizzierten Denkstrukturen ein zentraler Baustein.

1 Introspektion ist ein zentrales Prinzip der Kunstdidaktik (Sowa, 2021). Mittels intrasubjektiver Reflexion, also über den Nachvollzug der eigenen Vorstellung, wird das individuell verfügbare Darstellungskönnen *zerlegt*, um es im Lehr-Lernprozess für die Lernenden *darlegen* zu können. Introspektion unterstützt Lehrende zur Strukturierung der mikrodidaktischen Ebene nach dem Grundsatz: „So würde ich das machen“.

Literatur

- Adler, A. (1973). *Individualpsychologie in der Schule – Vorlesungen für Lehrer und Erzieher* (Ungekürzte Ausg.). Frankfurt am Main: Fischer.
- Baulig, V. (1982). *Auffälliges Schülerverhalten – pädagogische Maßnahmen auf ausagierendes Verhalten*. Weinheim; Basel: Beltz.
- Bering, C., & Bering, K. (Hrsg.). (2011). *Konzeptionen der Kunstdidaktik – Dokumente eines komplexen Gefüges* (3., überarb. und erw. Aufl.). Oberhausen: Athena.
- Billmayer, F. (Hrsg.). (2013). *Schwierige SchülerInnen im Kunstunterricht: Erfahrungen, Analysen, Empfehlungen*. Flensburg: Flensburg University Press.
- Bleidick, U. (1989). Individualpsychologische Zugänge zur schulischen Arbeit bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen. In H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 823-835). Berlin: Marhold.
- Bredenkamp, H. (2015). *Der Bildakt. Frankfurter Adorno-Vorlesungen 2007* (Neufassung). Berlin: Wagenbach.
- Bröcher, J. (1997). *Lebenswelt und Didaktik – Unterricht mit verhaltensauffälligen Jugendlichen auf der Basis ihrer (alltags-)ästhetischen Produktionen*. Heidelberg: Winter.
- Brumlik, M., Ellinger, S., Hechler, O., & Prange, K. (2013). *Theorie der praktischen Pädagogik. Grundlagen erzieherischen Sebens, Denkens und Handelns*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bubner, R. (1990). *Dialektik als Topik. Bausteine zu einer lebensweltlichen Theorie der Rationalität*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Burghardt, D., Dederich, M., Dziabel, N., Höhne, T., Lohwasser, D., Stöhr, R., & Zirfas, J. (2017). *Vulnerabilität – pädagogische Herausforderungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Cruickshank, W. M. (1981). *Schwierige Kinder und Jugendliche in Schule und Elternhaus – Förderung lern- und wahrnehmungsgestörter Kinder und Jugendlicher* (2., völlig geänd. Aufl.). Berlin: Marhold.
- Danforth, S., & Smith, T. J. (2005). *Engaging troubling students: a constructivist approach*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- forsa. Politik- und Sozialforschung GmbH. (2020). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland – Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Lehrerinnen und Lehrern*. Berlin. https://www.vbe.de/fileadmin/user_upload/VBE/Service/Meinungsumfragen/2020-11-04_forsa-Inklusion_Text_Bund.pdf.
- Hampe, R., & Hegeler, P. (2006). Ästhetische Praxis mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen an Schulen als Präventionsmaßnahme. Eine Wirksamkeitsstudie im Rahmen der Schulbegleitforschung. *Musik-, Tanz- und Kunsttherapie*, 17(3), 124-135.
- Hillenbrand, C. (2011). *Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen: mit 11 Tabellen* (3., aktual. Aufl.). München: Reinhardt.
- Kämpf-Jansen, H. (2012). *Ästhetische Forschung – Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft; zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung* (3. Aufl.). Marburg: Tectum.
- Krautz, J. (2015a). Auf dem Weg zu einer Systematik und Didaktik der Kunstpädagogik auf anthropologischer Grundlage – Ein Arbeitsbericht zuhanden der Allgemeinen Pädagogik. *Vierteljahrszeitschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Gesamthalt 2015*, 91, 87-120.
- Krautz, J. (2015b). Ich, Wir, Welt. Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik. In A. Glas, U. Heinen, J. Krautz, M. Miller, H. Sowa, & B. Uhlig (Hrsg.), *Kunstunterricht verstehen: Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik* (S. 221-250). München: Kopaed.
- Müller, T. (2019). Akzeptierte Verletzbarkeit? Zum Verhältnis von Vulnerabilität und Vertrauen im Kontext verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher. *Vierteljahrschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 88(4), 291-303.
- Reichle, S., & Neu, L. (2017). Die vielfältigen Bedingungen des plastischen Darstellungslernens. Kinder und Jugendliche in schwierigen Lebenslagen gestalten große Tierplastiken. In H. Sowa & S. Fröhlich (Hrsg.), *Verkörpernte Raumvorstellung – gestaltungsdidaktische Praxis und Forschung* (S. 207-234). Oberhausen: Athena.
- Ricci, D. (2013). Projekt „Baustelle Leben“ – Chancen und Grenzen der Kunstpädagogik zur Ermöglichung von Gegen Erfahrungen für Kinder mit schwieriger Biografie. In F. Billmayer (Hrsg.), *Schwierige SchülerInnen im Kunstunterricht – Erfahrungen Analysen Empfehlungen* (S. 211-221). Flensburg: Flensburg University Press.
- Ricci, D. (2021). *Kunstdidaktik zwischen fachlicher Bildung und Lebensbewältigung – Impulse zur Planung, Durchführung und Analyse von Kunstunterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (Dissertation). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Richter, H.-G. (1984). *Pädagogische Kunsttherapie – Grundlegung, Didaktik, Anregungen*. Düsseldorf: Schwann.
- Rogers, C. R. (1984). *Lernen in Freiheit – zur Bildungsreform in Schule und Universität* (4. Aufl.). München: Kösel.
- Schäfer, L. (2016). Geschmacklos beraten in einer Migrationsgesellschaft. *BDK-Mitteilungen*, 52(4), 20-23.

- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.). (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000*. http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf.
- Sigrell, B. (1975). *Problemkinder in der Schule* (4. Aufl.; P. Jacobi & W. Bärsch, Übers.). Weinheim; Basel: Beltz.
- Sowa, H. (2015). *Gemeinsam vorstellen lernen. Theorie und Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung*. München: Kopaed.
- Sowa, H. (2021). Selbstreflexion des Könnens durch Innewerden. Zu einer entscheidenden Voraussetzung kunstdidaktischer Lehre. In T. Kreuzer & S. Albers (Hrsg.), *Selbstreflexion* (S. 175–189). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Tadd, J. L. (1903). *Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend – Zeichnen, Handfertigkeit, Naturstudium, Kunst* (2., unveränd. Abdr.). Leipzig: Voigtländer.
- Winnicott, D. W. (2018). *Vom Spiel zur Kreativität* (15. Aufl.; M. Ermann, Übers.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zentall, S. S., & Goetze, H. (1994). Kinder mit Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsproblemen (ADHD) – Neuere experimentelle Befunde und Anwendungen für den Unterricht. *Sonderpädagogik*, 24(2), 82-91.

**Netzwerk *B*²: Betrieb und Berufsschule in der
inkluisiven Ausbildungsvorbereitung –
eine Fragebogenstudie zu zentralen Bedingungs- und
Wirkfaktoren**

*Francesco Ciociola, Stefanie Roos und
Christoph de Oliveira K ppler*

Abstract

In der deutschen Bildungspolitik zeigt sich im Inklusionsprozess eine Verengung auf Primar- und Sekundarstufe I, „die Übergänge aus der Schule in das Beschäftigungssystem und mögliche Wege, die hier im Berufskolleg und anderen Bildungseinrichtungen bestritten werden können, bleiben [jedoch] weitgehend außen vor“ (Kremer, Kückmann, Sloane & Zoyke, 2015). An Berufsschulen in NRW besteht seit dem Schuljahr 2015/16 das Konzept der Ausbildungsvorbereitung (AV, Anlage A, APO-BK), welches den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit einer beruflichen Orientierung und des Erwerbs eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses nach Klasse 9 bietet. In der vorliegenden Fragebogenstudie (N = 104) äußern sich 52 in AV-Klassen tätige Lehrkräfte des Berufskollegs sowie 52 Führungskräfte aus Betrieben zu möglichen Bedingungs- und Wirkfaktoren für eine erfolgreiche AV, unter anderem auch zu bestehenden und erwünschten Kooperationen zwischen Berufsschule und Betrieb sowie mit Erziehungsberechtigten. Die Untersuchungsbefunde zeigen Unterschiede in Einschätzungen zur Wichtigkeit und Wirklichkeit der Kooperationsbeziehungen, wobei die berichtete Umsetzung hinter der eingeschätzten Bedeutung zurückbleibt. Dabei spielen Alters- und Berufserfahrungseffekte eine eher untergeordnete Rolle, und Geschlechtseffekte sind vorwiegend als statistisch signifikante Interaktionen erkennbar. Insgesamt bestätigen die Studienergebnisse die Erkenntnisse aus vergleichbaren wenigen nationalen und internationalen Pilotprojekten. Die befragten Führungskräfte und Berufsschullehrkräfte sind auf Kooperationsnetzwerke angewiesen, in denen die Verantwortung für die heterogene und herausfordernde Schülerschaft der AV gemeinsam getragen wird. Aus den Untersuchungsbefunden können wichtige Hinweise für den Auf- und Ausbau funktionierender Netzwerke auf gegenseitiger Kenntnis- und Verständnisbasis abgeleitet werden.

Keywords

Ausbildungsvorbereitung, Berufskolleg, Inklusion, Kooperation, Netzwerk, Bedingungs- und Wirkfaktoren

1 Einleitung

Neben einer Verengung der deutschen Bildungspolitik im Inklusionsprozess auf die Primar- und Sekundarstufe I (Kremer et al., 2015) weist auch die Wissenschaft eine Forschungslücke bezogen auf Inklusionsprozesse an Berufskollegs sowie inklusiver Angebote im Übergangsangebot von der Ausbildungsvorbereitung (AV) in den Beruf auf (Euler, 2016). Dennoch sind Bemühungen bezogen auf eine inklusive Gestaltung des Berufskollegs zu konstatieren und Innovationen angestoßen, wie das Zuweisen von Mitteln für multiprofessionelle Teams und zur Unterstützung der Inklusion an Berufskollegs (MSW NRW, 2017a).

Berufsbezogener Unterricht über alle Bildungsgänge hinweg kann – neben den allgemeinbildenden Fächern – als ein Schwerpunkt des Berufskollegs definiert werden. Mit jedem erworbenen Abschluss an einem Berufskolleg wird auch eine berufliche Qualifizierung entwickelt. Bezogen auf die tatsächliche Umsetzung „... kann für die Berufs- und Ausbildungsvorbereitung ... die Frage aufgeworfen werden, welche Bedeutung ‘das Berufliche’ hier einnimmt“ (Frehe & Kremer, 2018, S. 238). In deren Analyse wird deutlich: Lehrkräfte finden den Bereich berufsbezogener schulischer Inhalte und Praktika zwar wichtig, „im Vordergrund steht für sie jedoch die Wiederherstellung der Motivation der Lernenden für schulisches Lernen und eine Unterstützung der Lernenden bezogen auf ihre Lebensbewältigung“ (Frehe & Kremer, 2018, S. 246). Eine zentrale Rolle, um zur Einlösung des Anspruchs das Berufliche in der AV angemessen zu berücksichtigen, wird hierbei – neben Betriebspraktika – der Kooperation zwischen Berufsschule und Betrieben zukommen, auch wenn es hier nicht um das klassische Duale System der Beruflichen Bildung geht, weshalb sie in diesem Beitrag zum Netzwerk B² fokussiert werden soll.

2 Ausbildungsvorbereitung am Berufskolleg in NRW

Das Berufskolleg in NRW als Schulform der Sekundarstufe II, zu dem Berufsschulen, Berufsfachschulen, Fachoberschulen und Fachschulen zählen, „ist mit den beruflichen Schulen in anderen Bundesländern vergleichbar“ (MSW NRW, 2017b). Die Bezeichnungen der einzelnen Bildungsgänge differieren länderspezifisch. Die AV existiert in NRW in der heutigen Form seit dem Schuljahr 2015/16, zuvor firmierte sie unter den Bezeichnungen BvB, BOJ, JoA, KSoB und BGJ (Frehe & Kremer, 2016). Der Bildungsgang der AV existiert in Teilzeit- und Vollzeitform. Es kann ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger Abschluss nach Klasse 9 erworben werden. Die Schulpflicht der Sekundarstufe II ist mit dem Absolvieren der AV erfüllt. Abbildung 1 dokumentiert die verschiedenen Bildungsgänge und Abschlüsse, die an einem Berufskolleg in NRW erworben werden können. Die AV lässt sich als ein Bildungsgang der Anlage A in der Ausbildungs- und Prüfungsordnung am Berufskolleg (APO-BK) einordnen und bildet somit eine eigenständige Organisationseinheit am Berufskolleg in NRW (vgl. Abb. 1). Eine Gemeinsamkeit der Anlagen A bis E ist die Vermittlung der „beruflichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten“ (QUA-LIS NRW, 2020). Darüber hinaus kann im Bildungsgang der AV ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger Abschluss nach Klasse 9 erworben werden. Mit dem Erwerb des Abschlusses kann der Bildungsgang der Berufsfachschule (Anlage B) besucht werden.

Anlage A			Anlage B	Anlage C	Anlage D	Anlage E
Fachklassen des dualen Systems der Berufsausbildung			Berufsfachschule jeweils einjährig	Berufsfachschule	Berufliches Gymnasium	Fachschule zwei- und dreijährig
vermittelt Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten nach BBiG/HWO und den Berufsabschluss			a) vermittelt berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten	a) vermittelt berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten	vermittelt berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten oder einen Berufsabschluss nach Landesrecht	ermöglicht berufliche Weiterbildung und einen staatlichen Abschluss
			HS10	FHRs		
			b) vermittelt berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten	b) vermittelt einen Berufsschulabschluss nach Landesrecht		
HS	FOR	FHR	FOR	FHR	AHR	FHR
Ausbildungsvorbereitung			Zweijährige Berufsfachschule	Fachoberschule	Fachoberschule	Einjährige Fachschule
vermittelt berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten, Fertigkeiten und berufliche Orientierung			vermittelt einen Berufsschulabschluss nach Landesrecht	vermittelt bzw. vertieft Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten	vertieft berufliche Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten	ermöglicht berufliche Weiterbildung und einen staatlichen Abschluss
HS9			FOR	FHR	AHR oder fgHR	

Abb. 1: Überblick der Bildungsgänge und Abschlüsse am Berufskolleg in NRW (QUA-LIS NRW, 2020).

Anm.: BBiG= Berufsbildungsgesetz; HS9= ein dem Hauptschulabschluss gleichwertiger Abschluss; HS10= ein dem Hauptschulabschluss nach Klasse 10 gleichwertiger Abschluss; HWO= Handwerksordnung; FOR= Fachoberschulreife (Mittlerer Schulabschluss) mit oder ohne Berechtigung zum Besuch der gymnasialen Oberstufe; FHR= Fachhochschulreife; FHRs= Fachhochschulreife, schulischer Teil; AHR= Allgemeine Hochschulreife; fgHR= fachgebundene Hochschulreife (bei fehlender zweiter Fremdsprache)

Besonders geeignet ist die AV für diejenigen, die sich auf eine Berufsausbildung vorbereiten möchten, die Schulpflicht der Sekundarstufe I bereits erfüllt haben, aber sich in keinem Ausbildungsverhältnis befinden. Zwischen 2014 und 2016 ist der höchste Zuwachs an Neuzugängen im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ) und in den einjährigen Berufseinstiegsklassen (BEK) – die länderübergreifend als Synonym zur AV in NRW gelten – zu vermerken. Das ist vor allem „... auf die enorme Integrationsleistung der Länder bei der Einbindung der neu zugewanderten Schutz- und Asylsuchenden ins berufliche Ausbildungssystem zurückzuführen“ (Autorengruppe Bildungsberichterstattung des BMBF, 2020, S. 155). Insgesamt besuchten im Schuljahr 2018/2019 deutschlandweit 101.283 Schülerinnen und Schüler eine AV, wovon 33,9% weiblich waren. An 269 Berufskollegs in NRW wurden im Schuljahr 2018/2019 20.666 Schülerinnen und Schüler, deren Alter stark variierte. von denen 59,7% einen Migrationshintergrund aufwiesen, in 1.168 AV- Klassen von über 1.700 Lehrkräften unterrichtet (Destatis, 2019).

Die AV setzt sich – allein schon aufgrund der ethnischen und sozialen Heterogenität – aus einer Schülerschaft mit verschiedensten sprachlichen Niveaus, Normen, Werten und Überzeugungen sowie persönlichen, familiären, institutionellen, sozialen und sprachlichen Erfahrungen und Voraussetzungen zusammen. Deren Laufbahn ist oftmals geprägt von Misserfolgen und Überforderungen im Schul- und Bildungssystem oder familiären und persönlichen Schicksalsschlägen (Frehe-Halliwell et al., 2018). Auf emotionaler und sozialer Ebene ist eine verlässliche Schülerinnen bzw. Schüler-Lehrkraft-Beziehung unabdingbar, die beispielsweise durch Verständnis, persönliche Zuwendung, Transparenz und Authentizität geprägt ist (KMK 2000; Mays & Roos, 2018).

3 Netzwerk B²: Bedingungs- und Wirkfaktoren der Kooperation im Netzwerk Berufsschule und Betrieb

Im schulischen Bereich nehmen Kooperationen seit Mitte der 90er Jahre einen zunehmend wichtigen Stellenwert ein (Fabel-Lamla, 2012). Die folgende Definition wird diesem Beitrag zugrunde gelegt:

Kooperation ist gekennzeichnet durch den Bezug auf andere, auf gemeinsam zu erreichende Ziele bzw. Aufgaben, sie ist intentional, kommunikativ und bedarf des Vertrauens. Sie setzt eine gewisse Autonomie voraus und ist der Norm von Reziprozität verpflichtet. (Spieß, 2004, S. 199)

Trotz des Stellenwerts, der Kooperation allgemein hin zugesprochen wird, konnte zumindest vor Einführung der AV 2015/2016 „Netzwerkkooperation in der Planung und Steuerung der Ausbildungsvorbereitung [...] eher als Ausnahme-, denn als Regelfall [angesehen werden]“ (Baethge & Baethge-Kinsky, 2012, S. 50). Im Kooperationsnetzwerk Berufsschule und Betrieb lassen sich folgende Bedingungs- und Wirkfaktoren für eine erfolgreiche AV identifizieren.

Bedingungs- und Wirkfaktor: „Berufliche Orientierung“

Betriebliche Angebote im Übergang Schule und Beruf können die berufliche Orientierung der Schülerinnen und Schüler stärken. Durch konkrete Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner aus Betrieben erhalten die Schülerinnen und Schüler einen erweiterten Blickwinkel, erkunden die angestrebten Berufsfelder der AV und können „realistische Vorstellungen über die Berufswelt und die eigenen Fähigkeiten und Interessen [...] entwickeln“ (MAGS NRW, 2020a). Die Schülerinnen und Schüler sollen durch handlungsorientierten Unterricht und Langzeitpraktika überfachliche und fachliche Kompetenzen erwerben und die Möglichkeit haben, die erworbenen Kompetenzen in den berufsspezifischen Tätigkeiten direkt anzuwenden (Buschfeld et al., 2016).

Bedingungs- und Wirkfaktoren: „Kommunale Kooperationen“- „Tragfähige Vernetzungs- und Kooperationsstrukturen“

Bei der Vermittlung in kommunale bzw. regionale Betriebe und Unternehmen können vielfach Wohnsitz und gewohnte Umgebung der Schülerinnen und Schüler aufrechterhalten bleiben. Eine Bildung von Netzwerken, Durchlässigkeit von Systemen sowie enge Kooperation mit potentiellen Ausbildungsbetrieben stellen sowohl für die zielgerichtete Vermittlung von beruflichen Kompetenzen als auch für die Akquise von Ausbildungsplätzen wesentliche Faktoren dar. Im günstigsten Fall kooperieren verschiedene Berufskollegs miteinander, um ein möglichst breites Spektrum an Berufsfeldern abzudecken (Buschfeld, Dilger & Fütterer, 2016).

Je mehr tragfähige Vernetzungs- und Kooperationsstrukturen in der AV existieren, desto mehr Möglichkeiten zur Stärkung der beruflichen Orientierung werden geboten (MAGS NRW, 2020a). Für förderbedürftige Schülerinnen und Schüler kann eine Berufseinstiegsbegleitung (BerEb NRW) durch externe Pädagoginnen und Pädagogen bis zu 18 Monate nach Ausbildungsbeginn greifen (MAGS NRW, 2020b). Bei dem Projekt „Kein Abschluss ohne Anschluss (KaoA) – Übergang Schule - Beruf in NRW“ wirken Akteure aus unterschiedlichsten Disziplinen in einem multiprofessionellen Team an der beruflichen Orientierung für alle Schülerinnen und Schüler mit (MAGS NRW, 2020c), wodurch eine ganzheitliche Betrachtung gewährleistet wird (Buschfeld et al., 2016).

4 Forschungsstand

Da es die AV in NRW erst seit einigen Jahren in der aktuellen Form gibt, existieren wenige Evaluationen hinsichtlich ihrer Funktionalität und Effektivität (z.B. Prakopchuk, 2017; Kruse, Pasquay & Sturm, 2017). Erban (2010) führte eine Studie in Klassen der BVJ durch mit dem Ergebnis, dass 10% bis 20% der Schülerinnen und Schüler am Ende des Schuljahres noch keine berufliche Orientierung hatten. Rahn, Bührmann und Hartkopf (2015) fanden in ihrer Studie heraus, dass die Mehrheit der Schülerinnen und Schüler zwar eine Berufsausbildung anstreben, ihr Engagement letztlich jedoch zu gering sei. Kranert, Warmuth und Stein (2019) haben mit ihrer Studie zum Dropout in der Ausbildung im Berufsbildungswerk wissenschaftlich fundierte Faktoren konkretisiert, die von jungen Menschen beachtet und bewältigt werden müssen, um nicht am Übergangssystem zu scheitern. Diese können in gesellschaftliche, soziale und entwicklungsbedingte Anforderungen untergliedert werden. Auch wenn sich diese Studie auf die Ausbildung im Berufsbildungswerk bezieht, kann sie zugleich für die AV stehen, da es Überschneidungen in der Klientel junger Menschen gibt. Stöbe-Blossey, Köhling, Hackstein und Ruth (2019) ziehen in ihrer Interviewstudie zur Berufsorientierung das Resümee, „dass Kooperation in vernetzten Strukturen allgemein als ein großes und wichtiges Thema wahrgenommen wird“ (S. 272), aber es sehr viele interkommunale Unterschiede bei der Umsetzung gibt und ein „entscheidender Erfolgsfaktor für die Weiterentwicklung von Kooperation [...] darin [besteht], dass jeder einzelne Akteur bereit ist, in der eigenen Organisation zu beginnen und Initiativen zu ergreifen“ (S. 298), allerdings bei einer zu großen Anzahl an Netzwerken die Gefahr besteht, den Überblick zu verlieren.

5 Methodik

Studiendesign, Erhebungsinstrument und Durchführung

Bei der vorliegenden Untersuchung, die von Mai bis Juli 2020 im Paper-Pencil-Format stattfand, handelt es sich um eine Fragebogenstudie. Für die Erstellung des Fragebogens wurde das induktive Skalenkonstruktionsprinzip in Kombination mit dem Act Frequency Approach-Verfahren als Ansatz gewählt. Dementsprechend wurden zu Beginn der Fragebogenentwicklung Expertinnen und Experten aus Berufsschulen und Betrieben im Rahmen eines Fokusgruppeninterviews nach der Prototypizität hinsichtlich der AV befragt. Unter Beachtung des theoretischen Hintergrunds und der inhaltsanalytischen Auswertung des Fokusgruppeninterviews konnte ein Fragebogen entwickelt werden, der für die Lehrkräfte insgesamt aus 41 und für die Betriebe aus insgesamt 36 verschiedenen Items besteht. Dafür wurden Beurteilungsaufgaben mit einer sechsstufigen Likert-Skala (1 = Minimum bis 6 = Maximum) als Antwortoption, offene Fragen, Sortieraufgaben sowie Single-Choice-Aufgaben als Itemformate gewählt. In diesem Artikel werden nur die Items mit dem Schwerpunktthema der Kooperation fokussiert (vgl. Kasten 1).

Kasten 1: Items mit dem Schwerpunktthema Kooperation

1. Eine enge Kooperation zwischen Schule und Betrieb ist mir wichtig.
2. Eine enge Kooperation zwischen Schule und Betrieb findet statt.
3. Einen regelmäßigen Austausch aller am Lernprozess Beteiligten finde ich unerlässlich.
4. Ein regelmäßiger Austausch aller am Lernprozess Beteiligten findet statt.
5. Aktuelle und situative Lebensumstände der Jugendlichen/Heranwachsenden zu erfahren und zu kennen ist mir wichtig.
6. Aktuelle und situative Lebensumstände der Jugendlichen/Heranwachsenden beeinflussen mein pädagogisches und fachliches Handeln.
7. Ich bin der Meinung, dass eine erfolgreiche Förderung der Jugendlichen/Heranwachsenden nur in Abstimmung und Konsens mit den Erziehungsberechtigten gelingen kann.
8. Ich halte regelmäßigen Kontakt zu den Erziehungsberechtigten der Jugendlichen/Heranwachsenden.
9. Meiner Meinung nach sollte die Verteilung zwischen der Anwesenheit in der Schule und im Betrieb bei einer Fünf-Tage-Woche folgendermaßen verteilt werden.
10. Schlüsselqualifikationen stehen für mich zu schulischen Leistungen in folgendem Verhältnis.

Die rekrutierte Stichprobe (vgl. Tab. 1) setzt sich aus insgesamt 104 Probandinnen und Probanden im Alter von 24–66 Jahren zusammen (MW: 44,8 Jahre, SD 11,09), wobei die 52 in der AV tätigen Lehrkräfte (50%) mit einem Durchschnittsalter von 46,4 Jahren leicht älter sind als die 52 Führungskräfte aus den Betrieben mit im Mittel 44,8 Jahren. Das Geschlechterverhältnis ist mit 57 Frauen (54,8%) und 47 Männern insgesamt recht ausgewogen. Die Beschäftigungsdauer der Gesamtstichprobe liegt zwischen einem und 36 Jahren (MW: 13,26 Jahre, SD 9,06 Jahre). Die Probandinnen und Probanden in den Betrieben blicken mit durchschnittlich 14,04 Jahren auf einen geringfügig längeren Beschäftigungszeitraum zurück als die Lehrkräfte mit im Mittel 12,48 Jahren. In der Stichprobe sind statistisch keine Unterschiede in der Verteilung von Geschlecht, Alter und Beschäftigungszeitraum nachweisbar. An der Erhebung nahmen sieben Berufskollegs aus dem Märkischen Kreis, Unna, Dortmund und Hagen sowie Betriebe aus dem Märkischen Kreis, Hagen, Dortmund, Paderborn und Siegen teil. Die Rücklaufquote beträgt 75,27%.

Tab. 1: Beschreibung der Stichprobe

		Gruppe Lehrkräfte	Gruppe Betriebe	Gesamtstichprobe (N)
Geschlecht	männlich	27 (51,9%)	30 (57,7%)	57 (54,8%)
	weiblich	25 (48,1%)	22 (42,3%)	47 (45,2%)
	Gesamt	52	52	104
Alter in Jahren	<i>MW</i>	46,4	43,3	44,8
	<i>SD</i>	9,80	12,13	11,09
	Minimum	29	24	24
	Maximum	66	62	66
Beschäftigungszeitraum in Jahren	<i>MW</i>	12,48	14,04	13,26
	<i>SD</i>	8,36	9,73	9,06
	Minimum	1	1	1
	Maximum	36	35	36

Auswertungsstrategie

Die Auswertung der Daten erfolgte mittels „IBM SPSS Statistics 27“. Mit Hilfe des t-Tests für unabhängige Stichproben wurde zunächst untersucht, ob signifikante Unterschiede in der Beurteilung der für die Kooperationsbeziehungen relevanten Variablen (vgl. Kasten 1) zwischen den Lehrkräften in Berufsschulen und Führungskräfte in Betrieben sowie im Hinblick auf Geschlecht zu finden sind. Im Anschluss daran wurden t-Tests für abhängige Stichproben herangezogen, um Unterschiede innerhalb der Einstufungen feststellen zu können, insbesondere zwischen Einstellungen und (tatsächlichem) Verhalten im Kooperationskontext. Für die Eruierung von Alterszusammenhängen wurden Pearson-Korrelationskoeffizienten berechnet. Zur weiterführenden und integrierten Datenanalyse wurde eine zweifaktorielle multivariate Varianzanalyse (MANOVA) durchgeführt, bei der die Kooperationsvariablen im Hinblick auf institutionelle Unterschiede (Berufsschule-Betrieb) sowie Geschlecht zugleich sowie deren Wechselwirkung(en) geprüft wurden. Zur Berechnung von Einzelkontrasten dienten bei signifikantem F-Test der Varianzanalysen sich daran anschließende Scheffé- bzw. t-Tests.

6 Ergebnisse

Bei der Analyse der Daten wird zunächst der Vergleich der Einschätzungen von Vertreterinnen und Vertreter der Institutionen Berufsschule und Betrieb fokussiert. Die Ergebnisse zu den in der Studie enthaltenen Variablen zu den Kooperationsbeziehungen sind hierzu in Abbildung 2 zusammengefasst.

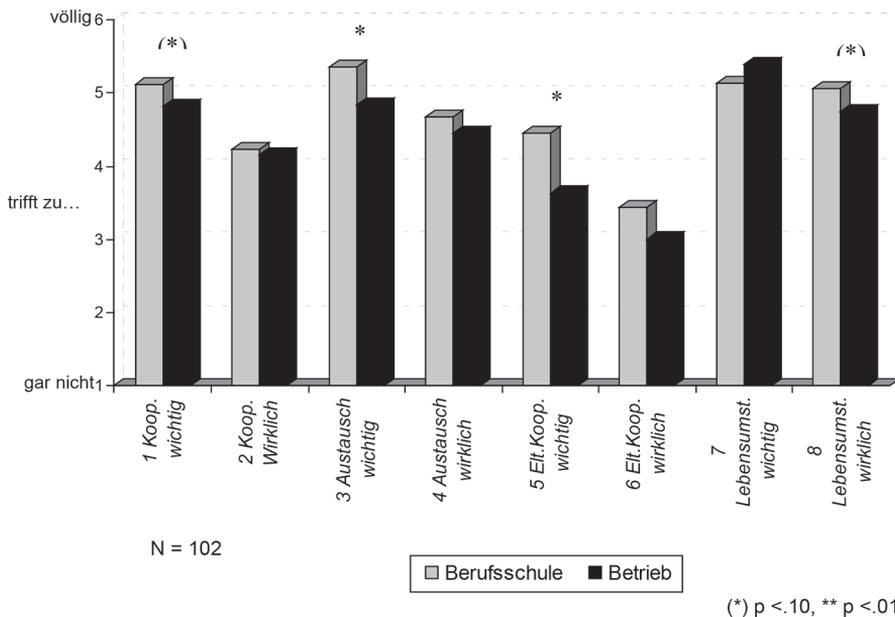


Abb. 2: Einstellungen und Verhaltensweisen in der Kooperation im Vergleich von Berufsschule und Betrieb

Wie aus Abbildung 1 ersichtlich, finden sich bei der Hälfte der in der Studie erhobenen Kooperationsaspekte signifikante Mittelwertsunterschiede bzw. statistische Tendenzen (knapp

oberhalb der Signifikanzgrenze) zwischen Berufsschullehrkräften und Führungskräften. Die Unterschiede zeigen sich vor allem hinsichtlich der Einstellungsvariablen zur Kooperation, zum Austausch zwischen den beiden Institutionen und im Hinblick auf den Kontakt mit den Erziehungsberechtigten und bezogen auf die Berücksichtigung der Lebensumstände der AV-Schülerinnen und Schüler. Hinsichtlich aller weiteren Gesichtspunkte scheinen die Einschätzungen der Expertinnen und Experten beider Institutionen weitgehend übereinzustimmen. Darüber hinaus zeigt die Abbildung, dass im Vergleich von Variablen, die einerseits die Einstellung zu Kooperation (Wichtigkeit) und auf der anderen Seite die konkrete Umsetzung (Wirklichkeit) charakterisieren, die erstgenannten stets stark signifikant höhere Mittelwerte (mind. $p < .01$, der Übersichtlichkeit wegen nicht in der Graphik enthalten) aufweisen.

Bezogen auf Schlüsselkompetenzen (Variable 10) finden sich keine Unterschiede in der Einschätzung der Vertreterinnen und Vertreter von Berufsschule und Betrieb, jedoch im Hinblick darauf, dass beide Seiten die AV-Schülerinnen und Schüler jeweils hinsichtlich der Zeitanteile mehr im eigenen institutionellen Kontext verankert sehen wollen (Variable 9, vgl. jeweils Kasten 1, beide Ergebnisse wegen anderer Skalierung nicht in Abb. 2 dargestellt). Untersucht man dieselben in der Abbildung enthaltenen Kooperationsvariablen im Hinblick auf Geschlechtsunterschiede, so zeigt sich nur ein signifikanter Unterschied im Hinblick auf den tatsächlich regelmäßig zwischen allen an der Ausbildung Beteiligten stattfindenden Austausch, der von männlichen Beteiligten als eher gegeben angesehen wird.

Signifikante Zusammenhänge der Einschätzungen zu Kooperation mit dem Alter sind lediglich dahingehend festzustellen, dass die regelmäßige Kooperation zwischen Schule und Betrieb älteren Beteiligten signifikant wichtiger erscheint ($r = -.31^{**}$, $p < .01$), und näherungsweise (je $p < .10$) auch bezogen auf die Wichtigkeit des Austausches aller Beteiligten sowie mit den Erziehungsberechtigten. Mit zunehmender Beschäftigungszeit bzw. Berufserfahrung, die selbst natürlich mit dem Alter korreliert, verhält es sich entsprechend.

Um zu überprüfen, ob sich – auch bei laut Abb. 2 nicht vorhandenen Mittelwertunterschieden zwischen Vertreterinnen und Vertretern von Berufsschule und Betrieb – Wechselwirkungseffekte u.a. mit dem Faktor Geschlecht dahinter verbergen können, wurde eine bereits im Methodenteil beschriebene zweifaktorielle multivariate Varianzanalyse durchgeführt. Neben den bzw. anstelle der bereits beschriebenen Haupteffekte zu den Faktoren Institution und Geschlecht zeigten sich hierbei darüber hinaus einige statistisch signifikante Wechselwirkungen. Dies sei am Beispiel von Variable 2, inwiefern Kooperationen zwischen Berufsschule und Betrieb tatsächlich stattfinden (s. Abb. 3), illustriert.

In Abbildung 3 wird ersichtlich, dass sich die Mittelwerte zu Variable 2 in den beiden Institutionen zwar nicht voneinander unterscheiden (wie bereits in Abb. 2 dargestellt), dies jedoch nur der Fall ist, da sich die Einschätzungen der befragten Frauen und Männer wechselseitig aufheben. Während männliche Berufsschullehrkräfte die Kooperationen als intensiver berichten als ihre Kolleginnen, ist es in den Betrieben genau umgekehrt, indem hier die weiblichen Führungskräfte von mehr Kooperation berichten.

Ähnliche Wechselwirkungseffekte finden sich – teils ohne und teils mit (den bereits berichteten) Haupteffekten der Faktoren Institution und Geschlecht – auch hinsichtlich der Variablen 4 (Austausch aller Beteiligten findet statt), 5 (Kooperation mit Erziehungsberechtigten ist wichtig) sowie 6 (Kooperation mit Erziehungsberechtigten findet statt), wobei stets die männlichen Vertreter der Berufsschule stärkere Mittelwerte hinsichtlich der Kooperationsaspekte aufweisen und somit in besonderer Weise zu den beschriebenen signifikanten Interaktionseffekten beitragen.

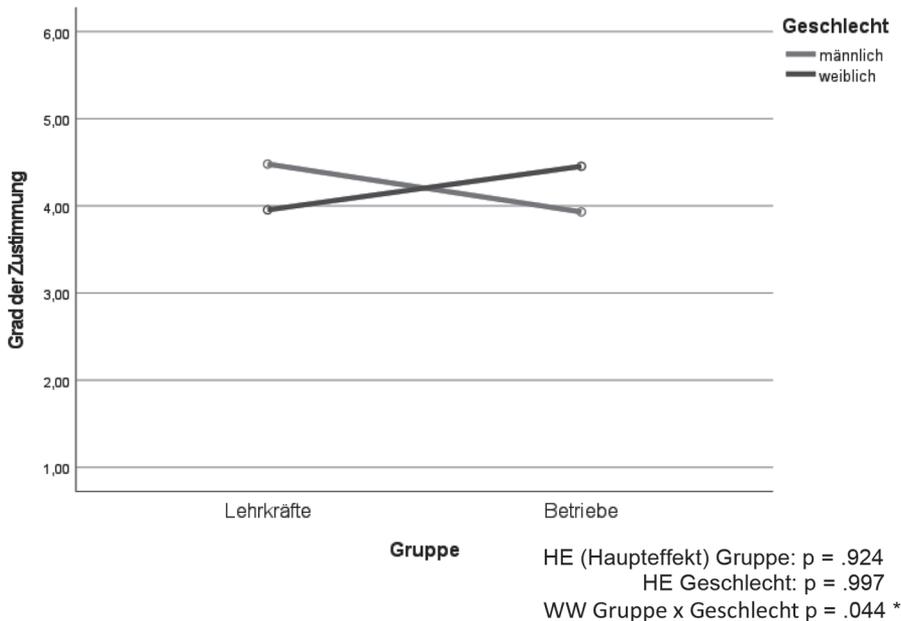


Abb. 3: Ergebnisse der Varianzanalyse zu Item 2: „Eine enge Kooperation zwischen Schule und Betrieb findet statt.“

7 Diskussion

Institutionszugehörigkeit und Geschlecht haben einen Einfluss auf die kooperationsbezogenen Einschätzungen im Netzwerk B². Dies mag darauf zurückgehen, dass schulrechtliche und curriculare Vorgaben, die eine solche Kooperation ausdrücklich fordern, für die Betriebe nicht gelten. Unter Umständen ist die AV in Berufskollegs mit ihren sehr heterogenen Schülerinnen und Schülern ein Bildungsgang, dem Betriebe (noch) keine so hohe Relevanz zur Rekrutierung von Mitarbeitenden beimessen und diese sich daher eher auf Kooperationen mit anderen Bildungsgängen fokussieren. Die Ergebnisse zu den untersuchten Items 1-8 verdeutlichen, dass die Bedeutsamkeit – wenn man die Einschätzungen beider Institutionen zusammen betrachtet – jeweils im Mittel höher eingeschätzt wird als deren reale Umsetzung. Hier könnten neben Aspekten sozialer Erwünschtheit die curricularen, strukturellen und rechtlichen Rahmenbedingungen dazu führen, dass „Wunsch und Wirklichkeit“ auseinander gehen. Die berichteten signifikanten Unterschiede in den Einschätzungen der tatsächlichen Praxis durch weibliche und männliche Lehrkräfte könnten versucht werden, auf unterschiedliche genderspezifische Bewertungsmaßstäbe zurückzuführen. Es könnte aber auch als Aspekt zum Tragen kommen, dass weibliche Lehrkräfte sehr viel häufiger als männliche Lehrkräfte in Teilzeit arbeiten. So machen deutschlandweit weibliche Lehrkräfte im Berufsvorbereitungsjahr 55,3% aller Lehrkräfte aus, aber der Anteil von weiblichen Lehrkräften an allen in Teilzeit arbeitenden Lehrkräften liegt bei 74,5% (Destatis, 2020). In Teilzeit soll „proportional zur individuellen Pflichtstundenzahl [...] auch der Umfang der sonstigen Dienstverpflich-

tungen verringert werden“ (Bezirksregierung Münster, 2012, S. 1), was die Zufriedenheit weiblicher Lehrkräfte mit der Umsetzung o.g. kooperativer Tätigkeit beeinflussen könnte.

8 Limitationen

Zur Wahrung der Anonymität und Sicherung des Rücklaufs wurde im Rahmen der Fragebogenstudie die Erhebung personenbezogener Daten so schmal wie möglich gehalten. Allerdings hat sich in der Auswertung gezeigt, dass es durchaus interessant gewesen wäre, gewisse Details mit zu erheben, wie beispielsweise die Betriebsgröße, die Frage danach, ob das Berufsschullehramt grundständig studiert wurde oder z.B. ein Quereinstieg nach bestandener Meisterprüfung erfolgt ist, den Umfang der aktuellen Berufstätigkeit der Befragten und den investierten zeitlichen Aufwand der Einzelnen pro Monat für die Kooperation mit der jeweils anderen Institution.

9 Fazit und Ausblick

Die AV genießt eine eher geringe gesellschaftliche Akzeptanz, nicht zuletzt durch die äußerst heterogene und sozial benachteiligte Schülerschaft (Hinz, 2018). Dennoch bietet sie vor allem Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf neue Chancen, eine berufliche Orientierung zu erhalten, berufsrelevante Kompetenzen zu erwerben und den Übergang von der Berufsschule in den Beruf zu bewältigen (Frehe & Kremer, 2016). Berufskollegs können aus einer Vielzahl sogenannter Qualifizierungsbausteine für den Unterricht, die inhaltlich und zeitlich abgegrenzte Lerneinheiten mit Anteilen aus Inhalten von Berufsausbildungen darstellen, wählen, deren Formulierung jedoch überaus offen ist (Frehe-Halliwell & Kremer, 2019). Im Schulunterricht der AV erhalten Aspekte einer sonderpädagogischen Didaktik neben den beruflichen Kompetenzen eine hohe Relevanz, wenngleich die Sonderpädagogik an Berufskollegs ein äußerst junges Forschungsfeld darstellt (Hinz, 2018). Im Studium für das Lehramt an Berufskollegs können Studierende in NRW zwar auch eine berufliche Fachrichtung oder ein Unterrichtsfach mit einer sonderpädagogischen Fachrichtung – mit Ausnahme des Förderschwerpunkts „Geistige Entwicklung“ – wählen (MSW NRW, 2018; Trautmann, 2017), Die Tätigkeiten in den Ausbildungsvorbereitungsklassen bleiben allerdings, wie Baethge und Baethge-Kinsky (2013) in ihrer Studie mittels leitfadengestützter Experteninterviews eruiert haben, oftmals eine Zusatzaufgabe für allgemeine Lehrkräfte am Berufskolleg, die neben der zentralen Aufgabe, der Vermittlung von fachtheoretischem und berufsübergreifendem Wissen, erfüllt werden müssen (Baethge & Baethge-Kinsky, 2013). Die Mehrheit der Lehrkräfte kann dabei kaum Unterstützung von Sozial- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen in Anspruch nehmen und versucht daher, „die empfundenen Mängel durch hohes individuelles Engagement, Erfahrung und autodidaktische Kompetenzerweiterung sowie bei größeren und schon ansatzweise institutionalisierten Einheiten durch regelmäßigen Erfahrungsaustausch und selbst organisierte Weiterbildungsbemühungen auszugleichen“ (Baethge & Baethge-Kinsky, 2013, S. 100). 92 Prozent der von Frehe und Kremer (2016) befragten Lehrkräfte geben an, dass, „die AV aus ihrer Sicht ein besonderes Handlungsfeld am Berufskolleg darstellt, das einer spezifischen Expertise bedarf und auf das angehende Lehrkräfte bereits im Rahmen ihres universitären Lehramtsstudiums vorbereitet werden sollten“ (S. 11). Der selbst entwickelte und auf zentrale Bedingungs- und Wirkfaktoren reduzierte Fragebogen kann in zukünftigen Untersuchungen an ähnlichen – und um Schülerinnen und Schüler,

weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus Betrieben, wie z.B. Ausbildungsbeauftragte, und Schulleitungen erweiterten – Stichproben Einsatz finden und könnte um weitere Dimensionen wie Zufriedenheit, Wünsche und Voraussetzungen ergänzt werden.

Es konnte dargelegt werden, dass der Kooperation im Netzwerk B² eine Schlüsselrolle für eine erfolgreiche AV zukommen kann, allerdings zwischen Lehrkräften und Betrieben – aber auch geschlechtsspezifisch – zum Teil signifikant unterschiedliche Einschätzungen zentraler Bedingungs- und Wirkfaktoren vorliegen. Hier sollten zukünftig – in Anlehnung an Spieß (2004) – in einem vertrauensvollen Abstimmungsprozess gemeinsam erreichbare Ziele und Aufgaben eruiert und verfolgt werden. Andernfalls könnten aufgrund von „suboptimalen Kooperations- und Koordinierungsprozessen innerhalb des Übergangsbereichs Frust und Demotivation entstehen bzw. weiter zunehmen“ (Kierchhoff & Heinrich, 2013, S. 108). Kooperation ist somit keinesfalls ein „Selbstläufer“ – gerade wenn junge Menschen in der AV ein passgenaues Unterstützungsangebot benötigen – und es bedarf guter Strukturen, vielfältiger Abstimmungen und einer „Kultur des wechselseitigen Vertrauens“, um im Netzwerk B² funktional zusammenzuarbeiten.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung des BMBF (Hrsg.). (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (2012). *Zu Situation und Perspektiven der Ausbildungsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf in NRW: eine explorative Studie an ausgewählten Berufskollegs*. Göttingen: Soziologisches Forschungsinstitut an der Universität Göttingen e.V. (SOFI). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-327416>. Zugegriffen am 16. Dezember 2020.
- Baethge, M. & Baethge-Kinsky, V. (2013). *Berufsvorbereitung von Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf. Die NRW-Perspektive*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bezirksregierung Münster (2012). Empfehlungen für den Einsatz teilzeitbeschäftigter Lehrerinnen und Lehrer im Regierungsbezirk Münster. https://www.bezreg-muenster.de/zentralablage/dokumente/schule_und_bildung/personalangelegenheiten_schule/gleichstellung/teilzeitempfehlungen_berufskolleg.pdf. Zugegriffen am 16. Dezember 2020.
- Buschfeld, D., Dilger, B. & Fütterer, K. (2016). *Fallstudien zu den Qualitätszirkeln. III.1 – Ausbildungsvorbereitung, III.2 – Übergänge in, zwischen und aus den BKs, III.3 – Doppelqualifizierende Bildungsgänge*. Dortmund: Regionales Berufsbildungszentrum Dortmund.
- Destatis (2019). *Bildung und Kultur. Berufliche Schulen. Schuljahr 2018/2019*. Fachserie 11, Reihe 2. https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Publicationen/Downloads-Schulen/berufliche-schulen-2110200197004.pdf?__blob=publicationFile. Zugegriffen am 16. Dezember 2020.
- Destatis (2020). *Lehrkräfte nach Schularten und Beschäftigungsumfang*. <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Schulen/Tabellen/allgemeinbildende-beruflicheschulen-lehrkraefte.html>.
- Erban, T. (2010). *Das Berufsvorbereitungsjahr als Übergang von der Schule zum Beruf. Eine Längsschnittuntersuchung zum Verbleib eines Absolventenjahrgangs und zur Wirksamkeit des Berufsvorbereitungsjahres*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- Euler, D. (2016). Inklusion in der Berufsausbildung. Bekenntnisse – Erkenntnisse – Herausforderungen – Konsequenzen. In A. Zoyke & K. Vollmer (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung: Befunde – Konzepte – Diskussionen* (S. 27-42). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Fabel-Lamla, M. (2012). Vertrauen in der interprofessionellen Kooperation zwischen Lehrern und Sozialpädagogen. In C. Schilcher, M. Will-Zocholl & M. Ziegler (Hrsg.), *Vertrauen und Kooperation in der Arbeitswelt* (S. 195-213). Wiesbaden: Springer VS.
- Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2016). Ausbildungsvorbereitung als Domäne – Inklusion in der Exklusion? *bwp@Berufs- und Wirtschaftspädagogik – online*, 30, 1-21. http://www.bwpat.de/ausgabe30/frehe_kremer_bwpat30.pdf. Zugegriffen am 16. Dezember 2020.
- Frehe, P. & Kremer, H.-H. (2018). Didaktik der Ausbildungsvorbereitung als (eine) Didaktik beruflicher Bildung? In T. Tramm, M. Casper & T. Schlömer (Hrsg.), *Didaktik der beruflichen Bildung – Selbstverständnis, Zukunftsperspektiven und Innovationschwerpunkte* (S. 237-256). Bielefeld: Wbv Media.

- Frehe-Hailliwel, P., Kimmelman, N., Kremer, H.H., Peitz, N.M., Sloane, P.F. & Volgmann, S. (2018). Hinführung zum Projekt Anschlüsse eröffnen, Entwicklungen ermöglichen – Qualifizierungsbausteine in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. In P. Frehe-Hailliwel & H.-H. Kremer (Hrsg.), *Anschlüsse eröffnen, Entwicklungen ermöglichen – Qualifizierungsbausteine inklusiv in einer dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Reflexionen und Ergebnisse aus dem Forschungs- und Entwicklungsprojekt QBi* (S. 5-20). Detmold: Eusl.
- Frehe-Hailliwel, P. & Kremer, H.H. (2019). Entwicklungsförderliche Gestaltung von Qualifizierungsbausteinen in der dualisierten Ausbildungsvorbereitung. Flexibilisierungsleistungen auf Bildungsgangebene. *Berufs- und Wirtschaftspädagogik*, (5), 11-15.
- Hinz, A. (2018). Inklusion und ihre Bedeutung für die berufliche Bildung. In I. Arndt, F. Neises & K. Weber (Hrsg.), *Inklusion im Übergang von der Schule in Ausbildung und Beruf. Hintergründe, Herausforderungen und Beispiele aus der Praxis* (S. 15-26). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Kierchhoff, A. & Heinrich, M. (2013). Komplexitätserfassung statt Komplexitätsreduktion? Ein governanceanalytisches Programm zur Analyse des „Übergangssystems“ als „regionales Übergangssystem“. In M.S. Maier & T. Vogel (Hrsg.), *Übergänge in eine neue Arbeitswelt? Blinde Flecke der Debatte zum Übergangssystem Schule-Beruf* (S. 95-111). Wiesbaden: Springer VS.
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000*. Bonn. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf. Zugriffen am 16. Dezember 2020.
- Kranert, H.-W., Warmuth, M. & Stein, R. (2019). Dropout in der Ausbildung im Berufsbildungswerk. *Zeitschrift für berufliche Rehabilitation*, 33(3), 209-221.
- Kremer, H.-H., Kückmann, M.-A., Sloane, P.F.E. & Zoyke, A. (2015). *Voraussetzungen und Möglichkeiten der Gestaltung gemeinsamen Lernens für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lern- und Entwicklungsstörungen. Gutachten im Auftrag des Ministeriums für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen*. https://www.gew-nrw.de/fileadmin/user_upload/Mein_Bildungsbereich_PDFs/Berufskolleg_PDFs/Gutachten-Inklusion-BK-H-Hugo-Kremer.pdf. Zugriffen am 16. Dezember 2020.
- Kruse, B., Pasquay, M. & Sturm, H. (2017). Die dualisierte Ausbildungsvorbereitung für neu zugewanderte Jugendliche in Hamburg, Sprachaneignungsprozesse in Betrieb und Schule. In E. Terrasi-Haufe & A. Börsel (Hrsg.), *Sprache und Sprachbildung in der beruflichen Bildung*. Bd. 4, (S. 121-138). Münster: Waxmann.
- Mays, D. & Roos, S. (2018). *Prima Klima in der inklusiven Schule. Wie man auch schwierige Beziehungen positiv gestalten kann*. München: Reinhardt.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalens (MAGS NRW) (2020a). *Berufswelt kennenlernen – Berufsfelderkundung gibt praktische Impulse*. <https://www.mags.nrw/berufsfelderkundung>. Zugriffen am 16. Dezember 2020.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalens (MAGS NRW) (2020b). *Berufseinstiegsbegleitung: Hilfestellung auf dem Weg in Ausbildung und Beruf*. <https://www.mags.nrw/berufseinstiegsbegleitung>. Zugriffen am 16. Dezember 2020.
- Ministerium für Arbeit, Gesundheit und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalens (MAGS NRW) (2020c). *Kein Abschluss ohne Anschluss – Übergang Schule-Beruf in NRW*. <https://www.mags.nrw/uebergang-schule-beruf-startseite>. Zugriffen am 16. Dezember 2020.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2018). *Der Lehrerberuf am Berufskolleg. Voraussetzungen, Ausbildung, Perspektiven*. https://www.einstieg.com/fileadmin/Anbieterprofile/Downloads/Der_Lehrerberuf_am_Berufskolleg.pdf. Zugriffen: 16. Dezember 2020.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2017a). *BASS Bereinigte Amtliche Sammlung von Schulvorschriften. Ausführungsverordnung zu § 93 Abs. 2 SchulG für 2017/2018*. <https://bass.schul-welt.de/16789.htm>. Zugriffen: 16. Dezember 2020.
- Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW NRW) (2017b). *Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Zusammen lernen – zusammenwachsen. Schule NRW Zukunft inklusiv! Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion – 2016/2017*. https://www.schulministerium.nrw.de/docs/bp/Ministerium/Service/Schulstatistik/Amtliche-Schuldaten/Inklusion_2016.pdf. Zugriffen: 16. Dezember 2020.
- Prakopchik, Y. (2017). Bestehende Möglichkeiten der Flexibilisierung beruflicher Ausbildung. In M. Granato & F. Neises (Hrsg.), *Geflüchtete und Berufliche Bildung* (S. 74-78). Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung.
- Qualitäts- und UnterstützungsAgentur – Landesinstitut für Schule NRW (QUA-LIS NRW) (2020). *Bildungsgänge/ Bildungspläne*. Online verfügbar unter <https://www.berufsbildung.nrw.de/cms/bildungsgaenge-bildungsplaene/uebersicht/index.html>, Zugriffen am 12.März.2021.
- Rahn, S., Bührmann, T. & Hartkopf, E. (2015). Geplantes Verhalten im Übergangsprozess? – Berufsorientierungs- und Übergangsprozesse von Schülerinnen und Schülern einjähriger Bildungsgänge des Übergangsegments. In J. Seifried, S. Seeber & B. Zieler (Hrsg.), *Jahrbuch der berufs- und wirtschaftspädagogischen Forschung* (S. 59–72). Opladen: Barbara Budrich.

- Spi , E. (2004). Kooperation und Konflikt. In H. Schuler (Hrsg.), *Organisationspsychologie* (3. Aufl.), S. 193-247). Göttingen: Hogrefe.
- St be-Blossey, S., K hling, K., Hackstein, P. & Ruth, M. (2019). Politikfeldübergreifende Kooperation: Koordinationsmechanismen auf lokaler Ebene. In S. St be-Blossey, K. K hling, P. Hackstein & M. Ruth, *Integration durch Bildung als Kooperationsaufgabe* (S. 263-299). Wiesbaden: Springer VS.
- Trautmann, M. (2017). Lehrerbildung für die inklusive Schule. Eine Einschätzung zum Stand der Diskussion. In S. Greiten, G. Geber, A. Gruhn & M. K niger (Hrsg.), *Lehrerbildung für Inklusion. Fragen und Konzepte zur Hochschulentwicklung* (S. 37-47). Münster: Waxmann.

**aRT – ein Ansatz zur wissenschaftlich gestützten
Schulberatung**

*Janna Rühl, Pascal Schreier, Stephanie Blatz und
Roland Stein*

Abstract

Eine Möglichkeit der Vernetzung von Universität und Schule stellen Beratungsangebote dar. So erscheint die Bereitstellung der sonderpädagogischen Expertise in einem ausbalancierten Zusammenspiel aus „Wissensvermittlung“ und einer „Hilfe zur Selbsthilfe“ hinsichtlich der Konzeptentwicklung als Kernanliegen von (Organisations-) Beratung. Als mögliche Herangehensweise an diese Kooperation wird ein Beratungssetting mittels Integration von Ansätzen der systemischen Organisationsberatung (OB) und der Beratung durch Gruppen entworfen sowie auf Chancen und Schwierigkeiten hin diskutiert.

Keywords

Schulberatung, Konzeptentwicklung, Kooperation, Wissenstransfer, Reflecting Team, Kollegiale Beratung

1 Einleitung

Unter dem Einfluss gesellschaftlicher Entwicklungen, z.B. den Bestrebungen hin zu einem verstärkt inklusiven Schulsystem, sehen sich alle Schultypen mit der Herausforderung einer Adaptation ihres derzeitigen Konzepts konfrontiert. Zwar ist Schulentwicklung kein neues, genuines Thema im Kontext von Inklusion, ihre Relevanz verschärft sich jedoch in diesem Rahmen. Hinzu kommen Tendenzen der zunehmenden Ökonomisierung und auch Deprofessionalisierung (Herz, 2019; 2020; Sponholz & Leibeck, 2019), denen Schulen mittels eines angepassten und zukunftsfähigen Schulkonzepts begegnen müssen. Die Entwicklung eines solchen, tragfähigen Konzeptes bedarf oft einer besonderen Beratung, für die externe Kooperationspartner herangezogen werden (Schreier, Rühl, Blatz & Stein, 2021). Dafür bietet sich in Bezug auf die konzeptionelle Weiterentwicklung die Universität als beratende Institution an. Durch die enge Theorie-Praxis-Verzahnung ergeben sich Chancen für beide beteiligten Einrichtungen, die von einem breiten Informationsfluss bis hin zur Wahrung und Weiterentwicklung sonderpädagogischer Expertise reichen. Allerdings besteht ein Desiderat an spezifischen Vorgehensweisen, um eine solche universitäre Schulberatung theoriegeleitet und strukturiert vorzubereiten und zu realisieren.

In der *Sonderpädagogischen Forschungsstelle zu Beratung in der Erziehungshilfe* (SFBE) am Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen der Universität Würzburg wird seit 2019 ein solches Konzept entwickelt sowie praktisch erprobt, welches den Beratenden spezifisch für eben diese Konstellation einer universitären Organisationsberatung im Schulkontext eine Handlungsorientierung bieten soll: das „aRT“ (*adapted Reflecting Team*).

2 Annäherung: Das Spannungsdreieck

Der die Frage der Schulentwicklung „verdichtende“ Ausgangspunkt der nachfolgenden Überlegungen ist der bei Schreier et al. (2021) entfaltete Beratungsbedarf der Schule mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung, welche gerade im Kontext der Entwicklungen zu einem stärker inklusiven Schulsystem vor besonderen Herausforderungen steht. Insbesondere diese Schulform könnte im Zuge der zunehmenden Notwendigkeit von Konzept(weiter-)entwicklungen von der Universität als beratender Institution profitieren, da letztere Rückmeldungen, Informationen und auch Analyseressourcen einbringen kann, welche für eine solche Neuaufstellung von großem Gewinn sein können.

Im Allgemeinen scheint ein Paradoxon zwischen dem Bedarf an Lösungsideen und einer gleichzeitigen „Schwerfälligkeit“ von Schulen als Organisationen in Bezug auf die Umsetzung von „außen“ kommender Ansätze zu existieren. So erklärt Arnold (2007): „Schulen und Unterricht lassen sich nicht – top-down oder durch Schuladministration – entwickeln, sie können sich nur selbst entwickeln“ (S. 156). Gleichzeitig sollten die Akteure „einiges von dem wissen und können, was in der derzeitigen Schulentwicklungsdebatte erarbeitet und erprobt wird“ (Arnold, 2007, S. 156.). Doch Dalin beschreibt bereits 1986, Lehrer seien „keine aktiven Nutzer von Forschungsergebnissen“ (1986, S. 95). Diese Aussage gilt wohl bis heute und die Vernetzung von Theorie und Praxis ist noch nicht ausreichend gegeben.

„Pädagogik, so die Annahme, ist das Geschehen auf der Bühne. Erziehungswissenschaft nimmt im Zuschauerraum Platz“ (Balzer & Bellmann, 2019, S. 22). Ein aus einer „Theaterperspektive“ heraus erforschtes Wissen scheint für die praktisch arbeitenden Professionellen (zumindest in bloßer Darlegung) wenig Nutzen zu bringen, wie auch Fritzsche und Reh

(2008) im Rahmen einer Rückmeldung von Forschungsbeobachtungen an ein Schulteam feststellen. Die Compliance-Forschung legt nahe, dass Lösungen umso besser umgesetzt werden können, je mehr die nach ihnen Suchenden in ihre Entwicklung involviert werden (Willmann, 2008). So schlussfolgern auch Fritzsche und Reh (2008), es sei zu prüfen, ob eine tatsächliche „Irritation“ eingefahrener Strukturen möglicherweise „nur in einer sich professionell verstehenden Beratung erfolgen“ könne (Fritzsche & Reh, 2008, S. 200). Dieses Beratungsverständnis folgt u.a. dem für die Psychotherapie formulierten Prinzip, dass bei einer Beratung die Förderung selbstorganisierender Prozesse vorrangig ist und damit Bedingungen und Möglichkeiten für systeminterne Prozesse geschaffen werden sollen (Haken & Schiepek, 2010). Damit zeigt sich eine Kombination aus fachlichem „Input“ einerseits und einer Beratung im Sinne eines auf Selbstorganisation ausgerichteten ressourcenaktivierenden Prozesses andererseits als eine vielversprechende Herangehensweise, was derzeit in der Organisationsberatung zunehmend berücksichtigt wird (Goecke, 2018), indem fachliche Informationen und selbstorganisierte Verarbeitungsprozesse in eine „passende Prozessarchitektur“ eingebettet werden (Königswieser, Sonuç & Gebhardt, 2015).

In Bezug auf das Anforderungsprofil einer universitären Schulberatung könnte damit neben dem verfügbaren Fachwissen auf Metaebene eine gewisse „Coaching- bzw. Beratungskompetenz“ seitens der Forschenden die entscheidende Verknüpfungskomponente sein, um eben dieses potentiell hilfreiche, aus der „Theaterperspektive“ erforschte Fachwissen in den Beratungsprozess einzubringen und damit für die Lehrkräfte nutzbar zu machen. Beide Aspekte sollten in der „Prozessarchitektur“ zur schulischen Organisationsberatung vereint werden. Damit entsteht durch eine solche Beratungssituation potentiell eine Möglichkeit zur Verfügbarmachung von aus der Forschung generierten Erkenntnissen (Abb.1).

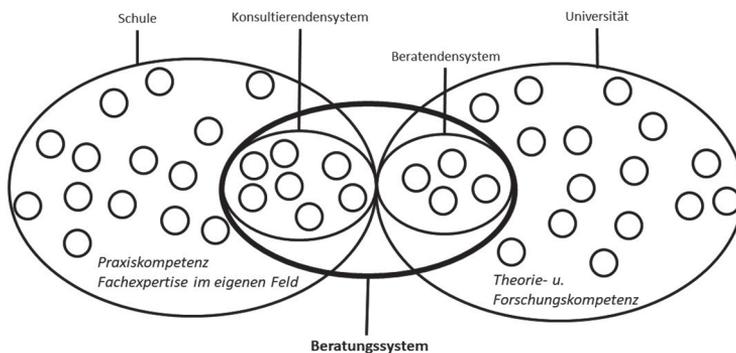


Abb. 1: Die Beratungssituation als Berührungsraum zwischen Forschung und Praxis, die sich ansonsten als zwei getrennte Systeme mit wenig Anknüpfungsfläche zeigen (eigene Darstellung)

Zugleich stellt sich für die Universität als forschende Institution die Frage nach dem eigenen Mehrwert durch die Beratung. Ebenso gilt es vorab, die unterschiedlichen Anforderungen zu klären, die sich durch eine Doppelrolle als zugleich forschende *und* beratende Institution ergeben (Scherer, 2000). Auf einer Seite steht der Anspruch als forschende Institution, den Beratungsprozess als solchen und die dargestellten Problemkonstellationen parallel zu analysieren und dabei möglichst distanziert zu bleiben sowie Objektivität trotz und gerade aufgrund des Wunsches nach neuen verwertbaren Daten anzustreben. Auf anderer Seite steht das Selbst-Verständnis als beratende Institution, mit einer entsprechenden (zwar neutralen,

aber weniger wissenschaftlich-distanzierten als persönlich-zugewandten und „verstehenden“) Beratungsbeziehung eine adäquate, auf die Förderung von Selbstorganisationsprozessen ausgerichtete professionelle Unterstützung durchzuführen, was dann wiederum auch mit der Idee, aus der Forschung generierten „Input“ zur Verfügung zu stellen, kollidieren kann. Dieses Spannungsdreieck aus *fachlichem „Input“* (i.S.v. Wissensvermittlung), *Beratung* (i.S.v. Hilfe zur Selbsthilfe) und *Forschung* (i.S.v. Datenerhebung und Analyse) erfordert eine sorgfältig reflektierte „Rollenklärung“ (Lindau-Bank, 2018, S. 46), Planung und Durchführung. Dabei erscheint es außerdem sinnvoll, weitere Überlegungen bezüglich der eigenen Aufgabe anzustellen, die u.a. von einer vierten Variable, dem Faktor *Personelle und Zeitliche Ressourcen*, beeinflusst wird (Abb.2).

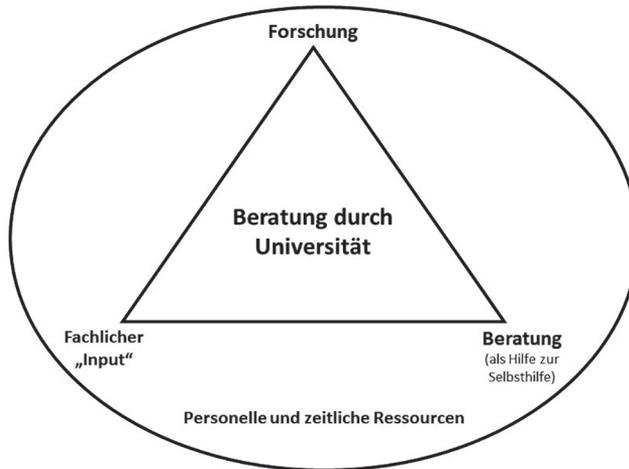


Abb. 2: Das Spannungsdreieck (eigene Darstellung)

Gleichzeitig steht auch die sich in Beratung begebende Schule selbst zwischen Spannungspunkten (etwa institutionelle Kontexte, Politik, Gesellschaft, auch: wachsende Eigenverantwortung) und befindet sich damit ebenfalls in einem Spannungsfeld zwischen Zielen auf System- und auf individueller Ebene (Gellert & Gellert, 2011). Diese gilt es sowohl im Zuge von Konzeptentwicklung als auch in der konkreten Beratungssituation zu berücksichtigen. Eine „Schule“ als Auftraggeber zu definieren trägt zudem eine gewisse Problematik in sich, da dieser Begriff im vorliegenden Kontext verschiedene menschliche Einzelakteure mit individuellen Bedürfnissen und Befindlichkeiten zusammenfasst, welche nicht aus dem Blick geraten dürfen (Schlee, 2011). Somit müsste für eine sinnvolle Beratung einer Schule die Voraussetzung gegeben sein, dass gewisse Grundkriterien einer „gesunden“ Organisation (Schein, 1978, S. 164) erfüllt sind. Das heißt, dass ein grundsätzliches kooperatives Miteinander innerhalb des Teams möglich sein sollte, um „die Schule“ im Beratungsgeschehen weitgehend als Einheit behandeln zu können. Dennoch ist es wichtig, sich des artifiziellen Charakters einer „Personifizierung“ der Schule und ihres eigentlichen Wesens als „konstruiertes System“ bewusst zu sein. Um diesem Umstand auch sprachlich Rechnung zu tragen, wird im Folgenden „die Schule“ (personifiziert in einer Gruppe von Lehrkräften und Schulleitung, welche als Ratsuchende am Beratungsgespräch teilnehmen) in Anlehnung an Willmann (2008) als *Konsultierendensystem* bezeichnet.

3 „Vermittlung von Wissen“ vs. „Hilfe zur Selbsthilfe“ – methodische Überlegungen

Bei der Idee der Weitergabe von „Input“ ist in diesem Kontext neben der Schwierigkeit der Bereitstellung auch die Gefahr gegeben, dass, auch aus der Not des Handlungsdrucks in der Praxis heraus, möglichst passgenaue Beiträge in Form von Ratschlägen oder vorab evaluierten, vorgefertigten Konzepten von einem Konsultierendensystem erwartet werden könnten, die (scheinbar) einfache und rasche Lösungen bieten, jedoch in der Regel der Komplexität der Praxis und der Spezifik der jeweiligen Probleme zu wenig gerecht werden. Gerade die Vielschichtigkeit der Herausforderungen in Schulen für Erziehungshilfe bedarf anderer Herangehensweisen an die Probleme.

Zudem können durch die Vorstellung, die beratende Person habe ein Wissen, das es der zu beratenden Person zu vermitteln gälte, ungünstig wirkende Hierarchien im Beratungsprozess entstehen im Sinne einer „vertikalen“ statt einer „horizontalen“ Gesprächssituation (Kleber, 1983, 11ff). Dies muss nicht zwangsläufig geschehen: „Klienten – das ist die entscheidende Grundvoraussetzung für Beratung – sind kompetent und können selbst entscheiden. Und hier kann ein direkter Vorschlag durchaus hilfreich sein – und wirkt natürlicher als krampfhaftes Vermeiden“ (König & Volmer, 2018, S. 86). Es stellt sich also mit Königswieser et al. (2015) bezogen auf die Prozessarchitektur die Frage, *wie* das *was*, also das Fachwissen einer beratenden Person, für die selbstorganisierenden Prozesse eines Konsultierendensystems nutzbar gemacht werden kann, ohne diese Prozesse durch Erzeugung einer vertikalen Beratungsbeziehung zu beeinträchtigen. Entscheidend scheint dafür die Selbstwahrnehmung des zu Beratenden als „Kompetenter Klient“ sowie die des fachlichen „Inputs“ als „Vorschlag“ oder auch „Hypothesen“ (Schmidt, 2006, S. 21) zu sein, wofür die Grundhaltung, die Schein (1978) formuliert – „the Client is ultimately the only one who knows what form of solution or intervention will work in his or her situation“ – den Beratenden stets präsent sein sollte.

4 Prozessarchitektur des aRT

Wie bereits durch die bisherige Wortwahl und die formulierten Grundprinzipien anklingt, wird in der Organisationsberatung häufig in systemischer Denkrichtung gearbeitet, was auch für den Kontext Schule als vielversprechender Ansatz gesehen wird (z.B. Willmann, 2008). So wird für das hier angestrebte Beratungssetting universitärer Schulberatung grundsätzlich die Methode der systemischen „Expertenberatung“ als Ausgangsbasis genutzt, wie sie König und Volmer (2018) als Option für eine Organisationsberatung erläutern. Dieser Ansatz schlägt vor, in einem grundsätzlich an der „GROW“ – Struktur (Whitmore, 1994) systemischer Beratung orientierten Ablauf Phasen zu integrieren, in denen ein Experte Einschätzungen der Situation bzw. mögliche Lösungsansätze abgibt.

Ogleich von einer hohen Kompetenz des Konsultierendensystems zur Wahrung der eigenen Entscheidungsfähigkeit auszugehen ist, erscheint in Anbetracht der beträchtlichen Komplexität des Beratungsgegenstandes dennoch die Gefahr gegeben, dass die Meinung eines einzelnen beratenden „Experten“, auch in der Rahmung einer auf Selbstorganisation ausgelegten Grundstruktur des Gesprächsablaufs und der sprachlichen Kennzeichnung des „Inputs“ als „Hypothesen“, die dargestellten Schwierigkeiten einer horizontalen Vermittlung des „Inputs“ nicht ausreichend außer Kraft setzen würde. Daher ist nach zusätzlichen Maßnahmen zu suchen, um dieses Problem zu lösen.

Ein erhebliches Potential hierfür zeigt sich in verschiedenen Ansätzen der Beratung durch Gruppen (z.B. Linderkamp, 2011). Für diese Wahl ist ausschlaggebend, dass so durch die Fokussierung auf ein Beratungsteam statt auf einen einzelnen Berater oder Experten bereits wichtige Grundvoraussetzungen für die angestrebten Ziele gegeben sind: Eine Vielfalt an „Input“ kann generiert werden, indem mehrere Personen aktiv ihr Wissen einbringen. Dabei ist eine Hinzuziehung verschiedener fachlicher Hintergründe und damit eine umfassendere Abbildung der möglichen Problemfelder eines Schulkonzepts möglich. Zugleich wird durch eine solche Vielfalt und Verdeutlichung der Subjektivität der jeweiligen Aussagen, die sich bewusst teilweise gar widersprechen, eine hohe Selbstverantwortung des Konsultierendensystems bei der Selektion des Gehörten vorausgesetzt und angeregt.

Ausgehend von einer Analyse der verschiedenen Ansätze der Beratung durch Gruppen werden drei Herangehensweisen als potentiell gewinnbringend für das angestrebte Setting ausgewählt, welche sich sowohl in ihrer Struktur als auch teils in ihren Grundannahmen recht ähnlich und dabei von einer konstruktivistischen Haltung geprägt sind, was eine Integration zu einem Gesamtkonzept vereinfacht: Es handelt sich um das ursprünglich aus der systemischen Familientherapie stammende „Reflecting Team“ (Andersen, 1987), die aus der kooperativen Beratung abgeleitete „kollegiale Supervision“ (Mutzeck, 2008) und die verschiedensten Richtungen zugeschriebene „(kollegiale) (Fall-)Beratung“ (z.B. Rimmasch, 2010), welche u.a. in der Personalentwicklung Anwendung findet. Allen Versionen ist gemeinsam, dass einem durch eine einzelne Person moderierten Beratungsprozess eine Phase zwischengeschaltet wird, in der mehrere Beratende ihre Sicht auf das zu beratende Thema darstellen. Dieser Schritt soll dazu dienen, die Anzahl der möglichen Optionen für den zu Beratenden zu erhöhen und andere Sichtweisen zu eröffnen. Dabei handelt es sich beim Reflecting Team (in der „klassischen“ Version nach Andersen, 1987) um ein Team aus professionellen Beratern, während die beiden letztgenannten Formate in den meisten Darstellungen als Peer-Beratung konzipiert sind, in der alle Rollen meist von Kolleginnen und Kollegen des zu Beratenden übernommen werden.

Der Unterschied zu diesen Beratungsformaten besteht im beschriebenen Fall der Schulberatung durch eine universitäre Forschungsinstitution also auch in der spezifischen Fachexpertise der beratenden Personen im Bereich Verhaltensstörungen im Gegensatz zu den „Peer-Teams“ (bzw. den im Reflecting Team arbeitenden Personen mit eher allgemeinen beraterisch-therapeutischen Kompetenzen) der aufgeführten Beratungssettings.

Das so durch die SFBE der Universität Würzburg generierte Beratungsmodell „aRT“ (adapted Reflecting Team) beinhaltet somit Schritte und Herangehensweisen der erwähnten Formen von Gruppenberatung sowie denen der „Expertenberatung“, bei Ergänzung durch Impulse und Überlegungen des Entwicklerteams. Insgesamt wird auf Basis einer „klassischen“ (in diesem Falle: Organisations-) Beratung (mit Erkundung des Anliegens, Zieldefinition, der Sammlung von Lösungsideen und der Festlegung der nächsten Schritte, vgl. z.B. König & Volmer, 2018) eine Phase zwischengeschaltet, in der die einzelnen Personen des beratenden Teams abwechselnd nach einem bestimmten Schema (dem „systemischen Dreiklang“ nach Käsgen et al. 2015) mit situativ angepasster Formulierung ihre eigene Analyse der Situation, Ideen zur Weiterentwicklung oder andere Impulse beisteuern. Dabei finden in diesem Falle sowohl aus der Beratungssituation heraus analysierte Impulse Erwähnung, als auch solche, die in Vorbereitung auf die Beratung generiert wurden. Diese werden einander gegenübergestellt, ohne sie zu gewichten. Als Spezifikum stoßen zudem zwei Personen des ursprünglichen Konsultierendensystems zum Reflecting Team hinzu. Dies schafft einen zusätzlichen „Begeg-

nungsraum“ von Theorie und Praxis, in dem Lehrkräfte in ähnlicher Weise wie die forschenden Mitglieder des Beratungsteams die Erklärungen des Konsultierendensystems analysieren sollen (Abb.3). Hiermit werden zusätzliche Hintergrundinformationen genutzt und neue Perspektiven erschlossen.

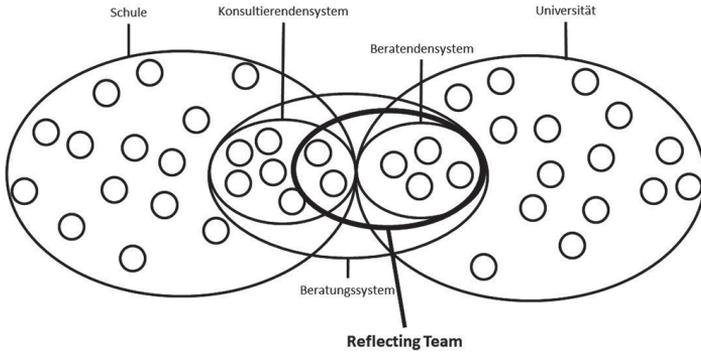


Abb.3: Das Reflecting Team als Ort der gemeinsamen Generierung von „Input“ (eigene Darstellung)

Die Grundstruktur des aus diesen Überlegungen heraus entwickelten Ablaufschemas „aRT“ sind in Tab.1 zusammengefasst.

Tab. 1: Ablaufschema des aRT

Phase	Personen		
	mB: Moderierende Beratungsperson (Univ.)	RT: Reflecting Team (Univ. + Schule)	KS: Konsultierendensystem (Schule)
	Kompetenzen: Beratungskompetenz (konstruktivist. Grundhaltung, Gesprächsführungstechniken, Methodenkompetenz etc.)	Kompetenzen (Univ.): Theorie- u. Forschungskompetenz, Beratungskompetenz (konstruktivist. Grundhaltung, Gesprächsführungstechniken)	Kompetenzen: Praxiskompetenz, Fachexpertise im eigenen Feld
Vorbereitung	plant Setting, erteilt „Arbeitsaufträge“ zur Vorbereitung an RT und KS etc.	(Univ.) bereitet sich auf Fragestellung vor (Recherchen etc.), klärt Forschungsinteresse, verteilt ggf. (Recherche- bzw. Beobachtungs-) Schwerpunkte	einigt sich auf Themen und teilt diese der Beratungseinheit mit, bereitet Fallbeispiel(e) zur Verdeutlichung vor
Begrüßung	Begrüßung, Vorstellungsrunde, Formalitäten etc.		
Arbeitsfähigkeit des Konsultierendensystems sicherstellen	erfragt ggf. (m. entspr. Methoden) indiv. Befindlichkeiten etc., leitet Methode ein; klärt ab, ob Vorgehensweise des aRT indiziert erscheint	(Univ.) dokumentiert Gedanken zum „Dreiklang“ sowie ggf. forschungsrelevante Beobachtungen	fasst Befindlichkeiten o.Ä. mithilfe der angebotenen Methoden zusammen
Vorstellung Reflecting Team	bittet 2 Mitglieder des KS in RT, erklärt Aufgaben des RT	wird ergänzt	stellt 2 Mitglieder zur Verfügung

Phase	Personen		
	mB: Moderierende Beratungsperson (Univ.)	RT: Reflecting Team (Univ. + Schule)	KS: Konsultierenden- system (Schule)
Fallbeispiel	moderiert, macht sich Notizen auf „Dreiklang“-Vordruck	Macht sich Notizen auf „Dreiklang“-Vordruck sowie nach Forschungsinteresse (zuvor definierter Beobachtungsschwerpunkt)	Beschreibt Problemstellung möglichst anschaulich, aber knapp
Rückfragen Fall	moderiert, stellt Verständnisfragen, macht Notizen	stellt Verständnisfragen, macht Notizen	beantwortet Verständnisfragen, ergänzt ggf.
Fragestellung	unterstützt KS bei präziser Formulierung einer Fragestellung an das RT, macht Notizen	macht Notizen, gibt ggf. durch Nachfragen Hilfeleistung	Erarbeitet mit mB Fragestellung an RT
Reflecting Team	wird Teil des RT	Tauscht sich aus im „Dreiklang“	Hört zu, macht sich Notizen
Diskussion intern	beobachtet ggf. nach Forschungsinteresse	(Univ.) beobachtet nach Forschungsinteresse	Diskutiert das Gehörte
Diskussion gemeinsam	moderiert, erfragt Erkenntnisgewinn, kommentiert ggf. offene Fragen an das RT, bringt sich (angemessen) in Diskussion ein	(Univ.) kommentiert ggf. offene Fragen an das RT, bringt sich (angemessen) in Diskussion ein, beobachtet nach Forschungsinteresse	stellt Rückfragen, summiert Erkenntnisgewinn auf, reagiert ggf. auf Infragestellungen, diskutiert miteinander und mit RT
Nächste Schritte/ offene Fragen/ Hausaufgabe	erfragt Resümee, unterstützt KS bei der Formulierung der nächsten Schritte, einigt sich mit KS auf Hausaufgabe(n)	(Univ.) Beobachtet, antwortet ggf. auf Fragen, stellt ggf. Fragen, beobachtet nach Forschungsinteresse	Resümiert die Sitzung, erarbeitet nächste Schritte, einigt sich mit mB auf Hausaufgabe(n)
Reflexion	erfragt Feedback der einzelnen Lehrkräfte	beobachtet nach Forschungsinteresse	Gibt Feedback
Weitere Vorgehensweise/ Verabschiedung	Weitere Zusammenarbeit wird festgelegt, abschließende Worte ausgetauscht		
Nachbereitung	Jeweils interne Nachbereitung der Sitzung in beiden Institutionen		

Ein solches Beratungssetting soll die Faktoren des oben entwickelten Spannungsdreiecks berücksichtigen und diesen Rechnung tragen:

Verknüpfung von „Input“ und Beratung

Zum einen ist das Ablaufschema im Grunde das einer auf Selbstorganisation ausgelegten Beratung, was durch die Moderation einer einzelnen beratenden Person unter Anwendung verschiedenster systemischer Fragetechniken und weiterer Methoden erreicht wird, die das Konsultierendensystem zur Selbstreflexion, Ressourcenaktivierung, „evolutionärer Veränderung“ (Schlee 2019, 60f) und Sammlung eigener Lösungsideen anregen sollen. Zudem fördert die Vorgehensweise den Eindruck niedriger Hierarchien im Sinne einer horizontalen Beratungsbeziehung (Kleber 1983). Dieser Effekt wird noch verstärkt durch die Aufnahme zweier (frei gewählter) Mitglieder des Konsultierendensystems in das Reflecting Team. Die einer konstruktivistischen Grundhaltung entsprechende Herangehensweise, verschiedene, bisweilen konträre Meinungen einander gegenüberzustellen, fördert zudem zusätzlich eine kritische Grundhaltung des Konsultierendensystems. Dabei wird im aRT – manifestiert durch das Setting – eine klare Abgrenzung geschaffen, wann die Forschenden in ihrer Rolle als Exper-

ten für Fachinhalte Informationen in den Prozess einbringen und wann ihre Aufgabe darin besteht, die internen Ressourcen des Konsultierendensystems mittels Kommunikations- und Interaktionskompetenzen zu aktivieren und damit die Sachexpertise ausschließlich im Konsultierendensystem verortet wird.

Auch wird die Zieldefinition klar dem Konsultierendensystem überlassen, was potentiell für eine gute Anschlussfähigkeit der daraufhin generierten Hypothesen sorgt, zumal viele der Beiträge erst während des Prozesses erstellt werden und sich damit direkt an der Auftragslage und den beobachteten Prozessen orientieren. In Bezug auf die Qualität dieser Hypothesen zeigt sich, dass, da mehrere Forschende mit teils unterschiedlichen Arbeitsschwerpunkten sowie zwei Mitglieder des Konsultierendensystems das Reflecting Team bilden, die Zugänge und Ideen potentiell umfassender und vielfältiger als die Vorschläge eines einzelnen Experten sind. Durch die Fülle der Beiträge wird sich eine große Bandbreite an Ideen ergeben, aus denen ausgewählt werden kann. In einer abschließenden gemeinsamen Diskussion bewertet das Konsultierendensystem die Relevanz der Beiträge und diskutiert eine Übertragung auf die Praxis, sodass eine Anschlussfähigkeit sichergestellt und eine Umsetzung wahrscheinlich wird. Damit scheint die Aufgabenstellung, „relevantes Wissen“ in einer Beratungssituation tatsächlich nutzbar zu machen, erfüllbar.

Berücksichtigung und Repräsentation von Forschung

Für Forschung ergeben sich aus dem Setting vielfältige Möglichkeiten. So können während des Gesprächs auf sehr niederschwellige Art Einzelfallanalysen stattfinden sowie auch der Beratungsprozess als solcher evaluiert werden. Ideen aus der Forschung können durch (direktes oder indirektes) Feedback des Konsultierendensystems auf ihre Tauglichkeit für den Einzelfall hin geprüft bzw. diskutiert werden. Des Weiteren können durch den Beratungsvorgang selbst neue Impulse für die Forschung generiert werden. Dewe (2001) schlägt hier einen wechselseitigen *Wissenstransfer* vor, in dem mittels einer forschenden Grundhaltung dargelegte Strukturen analysiert und diese Analysen im Beratungsprozess zur Verfügung gestellt werden. Die zu Beratenden werden so zu einer Rechtfertigung ihrer Vorgehensweisen angeregt, während der sie selbst neue Erkenntnisse für sich ins Bewusstsein rücken. Die Forschenden können diese Erläuterungen wiederum für ihre Arbeit analysieren. Durch das Ablaufschema des aRT wird ein solcher Wissenstransfer strukturiert und eingebettet. Dabei generiert die weitgehende Abgrenzung des Reflecting Teams von der Berater-Ratsuchenden-Interaktion eine Konzentration auf verschiedenste im Beratungsprozess zu erforschende Aspekte und neutralen Beobachtungen sowie eine relativ geringe Involviertheit der Forschenden.

Geringe Involviertheit meint hier vor allem, dass die forschenden Reflecting Team-Mitglieder ihre Aufmerksamkeit voll und ganz auf den inhaltlichen Aspekt der Beratung richten können, ohne Verantwortung für die Moderation des Prozesses und (zumindest in weiten Teilen) die Gestaltung der Beratungsbeziehung zu tragen. Die dabei getroffenen Beobachtungen werden für Forschungszwecke dokumentiert, aber auch und vor allem in der Reflecting-Team-Phase direkt an das Konsultierendensystem rückgemeldet. Für diese Rückmeldungen ist die durch das Setting geschaffene Distanz wiederum insofern hilfreich, als der Beziehungsaspekt (in Form von sozialer Erwünschtheit, dem Versuch, bestimmte Personen zu „schonen“, Sympathie oder Antipathien gegenüber einzelnen Personen etc.) die inhaltlichen Botschaften der Beiträge weniger beeinflussen sollte – sowohl seitens des Konsultierendensystems bei der Rezeption als auch auf Seiten der Reflecting Team-Mitglieder bei der Formulierung dieser und nicht zuletzt, wie erwähnt, auch bei der simultanen Dokumentation forschungsrelevan-

ter Beobachtungen. Aufgebrochen wird diese für den Prozess notwendige Distanz dann in der gemeinsamen Diskussion. Im abschließenden Austausch zum Beratungsprozess können wiederum die einzelnen Erkenntniswege der Beratenden reflektiert werden, woraus auch eine Entwicklung der Teamkompetenz des Kollegiums resultieren kann. Somit sind innerhalb desselben Prozesses Forschung *und* Beratung möglich. Auf einer Metaebene kann das Team der Universität die Erkenntnisse aus solchen OB-Prozessen für Analysen und Publikationen nutzen und damit Erkenntnisse zur OB ins schulische System zurückgeben.

Personelle und zeitliche Ressourcen

In Bezug auf die personellen und zeitlichen Ressourcen werden gewisse Anforderungen an das Beratungsteam deutlich. So werden beraterische Kompetenzen möglichst aller beteiligten Forschenden als ein wichtiger Gelingensfaktor gesehen. Damit erscheint das Vorgehen durch den personellen Aufwand von mehreren Mitarbeitenden und die relativ starke Spezialisierung dieser zunächst ressourcenintensiv. Auch ist eine Vorbereitung auf die einzelnen Sitzungen nötig. Allerdings wird, klar verdeutlicht durch das Setting, von den Forschenden keine vollständige Organisationsentwicklung erwartet, etwa mit umfassender Diagnose (z.B. Müller, 2018) und der Präsentation aufwändig vorgefertigter Handlungskonzepte oder einer konkreten Hilfestellung bei deren Umsetzung. Das aRT repräsentiert hier vielmehr eine Art „Katalysator“ für den dann weitgehend selbstorganisierten Prozess der Schule und der Aufwand für das universitäre Beratungsteam kann sich damit im überschaubaren Rahmen halten; je nach Bedarf und Kapazitäten kann dies variiert werden. Die zeitlichen Abstände der Treffen sind recht groß anzusetzen (vorstellbar sind Abstände von 3–4 Monaten) und die Verantwortung für Annahme und Umsetzung der Impulse verbleibt bei der beratenen Schule. Das Einbringen der Ressourcen des universitären Beraterteams wird durch den Mehrwert an während des Beratungsprozesses generierten Forschungsimpulsen und Daten wieder ausgeglichen. Durch den erwähnten Wissenstransfer im Beratungsgespräch können Prozesse analysiert, Hypothesen gebildet und evtl. auch geprüft werden.

5 Abschließende Bemerkungen

Das SFBE-Team an der Universität Würzburg befindet sich nach einer Konzeptionsphase derzeit in einer Erprobungsphase des aRT im Rahmen konkreter OB-Prozesse mit Praxispartnern sowie einer Überprüfung und Nachjustierung des entwickelten Konzepts. Dabei wird mit aRT versucht, eine Gleichwertigkeit der Aussagen der einzelnen Mitglieder des Reflecting Teams herzustellen. Dieser Effekt soll sowohl für die im Reflecting Team partizipierenden Lehrkräfte als auch für die formal ggf. unterschiedlich qualifizierten Forschenden gleichermaßen greifen. Ein bedeutsamer potenzieller Kritikpunkt wäre, dass Aussagen eines Professors im Reflecting Team eventuell mehr Gewicht erhalten könnten als die eines wissenschaftlichen Mitarbeiters oder die einer Lehrkraft aus dem eigenen Kollegium. Diese Einschränkungen wurden allerdings in der bisherigen Umsetzung nicht beobachtet, möglicherweise, da die durch das Konsultierendensystem als hilfreich aufgegriffenen Impulse von Reflecting-Team-Mitgliedern unterschiedlicher formaler Qualifikation stammten. Dennoch ist dieser Faktor auch künftig im Hinblick auf eventuelle unterschwellige Effekte hin zu berücksichtigen.

Insgesamt ergeben sich bislang noch begrenzte Anwendungskontexte für das aRT im hier vorgestellten Ablauf für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. So kann das Modell vermut-

lich nur Prozesse der Selbstorganisation unterstützen, für die eine grundsätzliche, relativ hohe Offenheit und Kooperationsbereitschaft seitens der Schule besteht sowie ein „internes Klima der Bestätigung und Angstfreiheit“ (Schein, 1980, S. 164). Diese Voraussetzungen sind umso notwendiger, da, etwa im Unterschied zu häufigen Vorgehensweisen einer Organisationsentwicklung, sehr große Teile des Beratungsprozesses (Themenauswahl, Nachbereitung, Umsetzung) in die alleinige Verantwortung der Schule übergeben werden. Hier sind Offenheit sowie Entwicklungsbereitschaft der Praxisinstitutionen, aber auch ihrer Teams und Teildeams gefragt. Es scheint, dass ein „Nukleus“ eines entwicklungsreifen Teildeams eine notwendige, aber hinreichende Ausgangsbedingung erfolgreicher OB mit aRT darstellt.

In der weiteren Arbeit mit dem aRT soll nun die vorgestellte Prozessarchitektur überprüft, präzisiert und weiterentwickelt werden, auch mit konkretem Blick auf ihre Umsetzbarkeit und Limitationen im Hinblick auf schulische wie außerschulische Praxis, insbesondere im Rahmen der in der Erziehungshilfe verbreiteten, intern vernetzten Komplexinstitutionen mit Schule und Jugendhilfe.

Literatur

- Andersen, T. (1987). The Reflecting Team: Dialogue and Meta-Dialogue in Clinical Work. *Family Process* 26 (4), 415-428.
- Arnold, R. (2007). *Ich lerne, also bin ich. Eine systemisch-konstruktivistische Didaktik*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Balzer, N. & Bellmann, J. (2019). Die Erziehung der Theaterperspektive. Zur Kritik der Dichotomisierung von Pädagogik und Erziehungswissenschaft. In W. Meseth, R. Casale, A. Tervooren & J. Zirfas (Hrsg.), *Normativität in der Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: Springer.
- Dalin, P. (1986). *Organisationsentwicklung als Beitrag zur Schulentwicklung. Innovationstrategien für die Schule*. Paderborn: Schöningh.
- Dewe, B. (2001). Wissenschaftliche Beratung für professionelle Praktiker. Grundlinien einer Konzeption professionisbezogener Beratungskommunikation. *ZBBS* 2 (2), 241-263.
- Fritzsche, B. & Reh, S. (2008). „Ist schon viel Theorie dabei“ — Zur Kommunikation zwischen erziehungswissenschaftlicher Forschung und pädagogischer Praxis in der prozessorientierten Schulentwicklungsforschung. In T. Brüsemeister, & K.-D. Eubel (Hrsg.), *Evaluation, Wissen und Nichtwissen*. Wiesbaden: VS.
- Gellert, J. & Gellert, M. (2011). Organisationsberatung in der Schule. In Popp, Melzer, Methner (Hrsg.), *Kooperative Beratung. Eine praktische Reflexion* (S. 253-266). Weinheim/Basel: Beltz.
- Goecke, M. (2018). *Schulentwicklung durch Beratung. Eine Studie an nordrheinwestfälischen Schulen*. Wiesbaden: VS.
- Haken, H. & Schiepek, G. (2010). *Synergetik in der Psychologie. Selbstorganisation verstehen und gestalten* (2. Aufl.). Göttingen u.a.: Hogrefe.
- Herz, B. (2019). Deprofessionalisierungstendenzen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe. Ein exemplarischer Blick auf das universitäre Qualifizierungs- „Setting“. In D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich. & K. Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen* (S. 23-36). Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Herz, B. (2020). Von der „Verbetriebswirtschaftlichung“ der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe zu Macht und Ohnmacht in pädagogischen Beziehungen. *Wissenschaftliche Jahresschrift Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 2, 14-28
- Käsgen, R., Käsgen, T., Moritz, M., Ott-Hackmann, H., Ott, B., Sagebiel, M., Schader, H. & Suhren, I. (2015). *Kooperative Konstruktion im Dialog. Ein Handbuch für Systemische Beratung*. Ulm: Klemm/Oelschläger.
- Kleber, E.W. (1983). *Pädagogische Beratung. Entwicklung eines neuen Konzeptes am Beispiel der Kooperation zwischen Sonderschullehrern bzw. Psychologen und Grundschullehrern*. Weinheim/Basel: Beltz.
- König, E. & Volmer, G. (2018). *Handbuch systemische Organisationsberatung* (3. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz.
- Königswieser, R., Sonuç, E. & Gebhardt, J. (2015). Integrierte Fach- und Prozessberatung. In M. Mohe (Hrsg.), *Innovative Beratungskonzepte* (S. 71–92). Wiesbaden: Springer (Ursprünglich erschienen bei Rosenberger Fachverlag, Leonberg, 2005).
- Lindau-Bank, D. (2018). Schulentwicklungsprozesse und externe Beratung/Begleitung. In C.G. Buhren & H.-G. Rolf. (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (2. Aufl., S. 40-70). Weinheim/Basel: Beltz.
- Linderkamp, R. (2011). *Kollegiale Beratungsformen. Genese, Konzepte und Entwicklung*. Bielefeld: Bertelsmann.

- Müller, S. (2018). Diagnostizieren und Bestandsaufnahme. In C.G. Buhren & H.-G. Rolff (Hrsg.), *Handbuch Schulentwicklung und Schulentwicklungsberatung* (2. Aufl., S. 90-108). Weinheim/Basel: Beltz.
- Mutzeck, W. (2008). *Methodenbuch Kooperative Beratung. Supervision, Teambberatung, Coaching, Mediation, Unterrichtsberatung, Klassenrat*. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rimmasch, T. (2010). Kollegiale Fallberatung – was ist das eigentlich? Grundlagen, Herkunft, Einsatzmöglichkeiten des Verfahrens. In: H.W. Franz & R. Kopp, (Hrsg.): *Kollegiale Fallberatung. State of the art und organisationale Praxis* (2. Aufl., S. 17-52). Bergisch Gladbach: EHP.
- Schein, E. H. (1978). The Role of the Consultant: Content Expert or Process Faciliator? *Personnel and Guidance Journal* 56 (6), 339-343.
- Schein, E. H. (1980). *Organisationspsychologie*. Wiesbaden: Gabler.
- Scherer, H. (2000). *Organisationsentwicklung in Lehrerinnen und Lehrerkollegien auf systemisch konstruktivistischer Grundlage*. Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Schlee, J. (2011). Kann Beratung der Schulentwicklung Nutzen stiften? In K. Popp, C. Melzer, A. Methner (Hrsg.), *Kooperative Beratung. Eine praktische Reflexion* (S.233-253). Weinheim/Basel: Beltz.
- Schlee, J. (2019). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schmidt, G. (2006). Vorwort. In S. Radatz (Hrsg.), *Beratung ohne Ratschlag. Systemisches Coaching für Führungskräfte und BeraterInnen. Ein Praxishandbuch mit den Grundlagen systemisch-konstruktivistischen Denkens, Fragetechniken und Coachingkonzepten* (4. Aufl., S. 13-23). Wien: Literatur-VSM.
- Schreier, P., Rühl, J., Blatz, S. & Stein, R. (2021). Universitäre Organisationsberatung in der schulischen Erziehungshilfe: Bedarfe und Möglichkeiten. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 72 (3), 146-156
- Sponholz, D. & Leibeck, S. (2019). Ökonomisierung im sonderpädagogischen Feld. *Sonderpädagogische Förderung heute* 64 (2), 173-184
- Whitmore, John (1994): *Coaching für die Praxis*. Frankfurt/New York: Campus
- Willmann, M. (2008). *Sonderpädagogische Beratung und Kooperation als Konsultation. Theoretische Modelle und professionelle Konzepte der indirekten Unterstützung zur schulischen Integration von Schülern mit Verhaltensproblemen in Deutschland und den USA*. Hamburg: Kováč.

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

Désirée Laubenstein und David Scheer

Abstract

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

Keywords

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

1 Einleitende Überlegungen zu inter- und intradisziplinären Netzwerken

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

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

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

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

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

2 Das Projekt „Geschwisterklassen“

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

2.1 Ein intradisziplinäres Praxis-Forschungs-Netzwerk

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

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

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

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

2.2 Umsetzung und theoretische Verortung der Geschwisterklassen

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

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

2.3 Die wissenschaftliche Begleitung

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

2.3.1 Datenerhebung und -auswertung

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

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

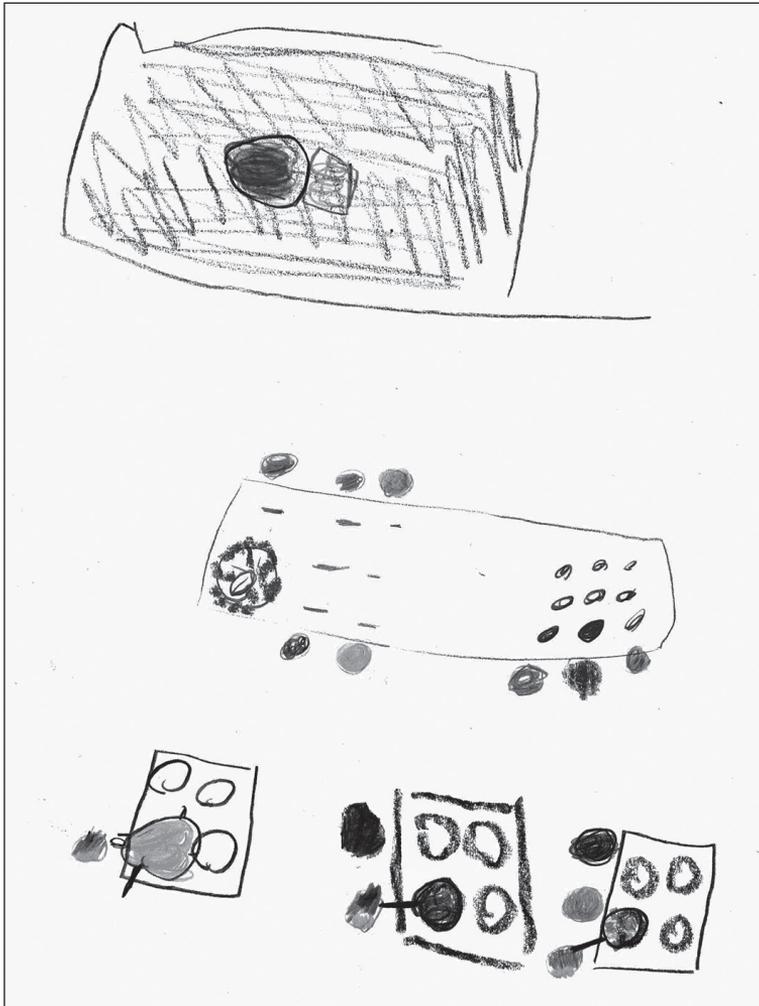


Abb. 1: Gemeinsames Kochen in den „Geschwisterklassen“

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



Abb. 2: Bildimpuls für die Schüler des Sekundarbereichs

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

2.3.2 Skizzierung wesentlicher Ergebnisse

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

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

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

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

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

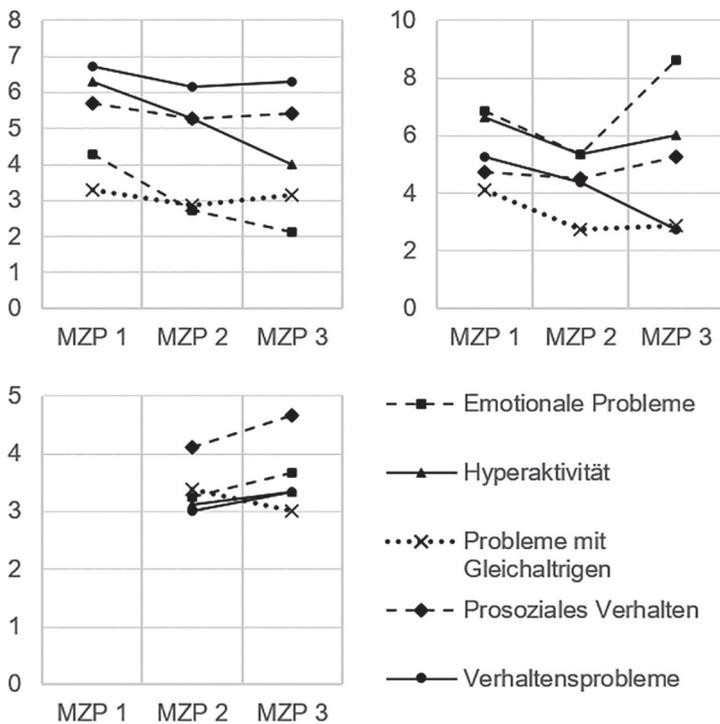


Abb. 3: Exemplarische Abbildung der quantitativen Ergebnisse aus dem SDQ (Laubenstein & Scheer, 2021)

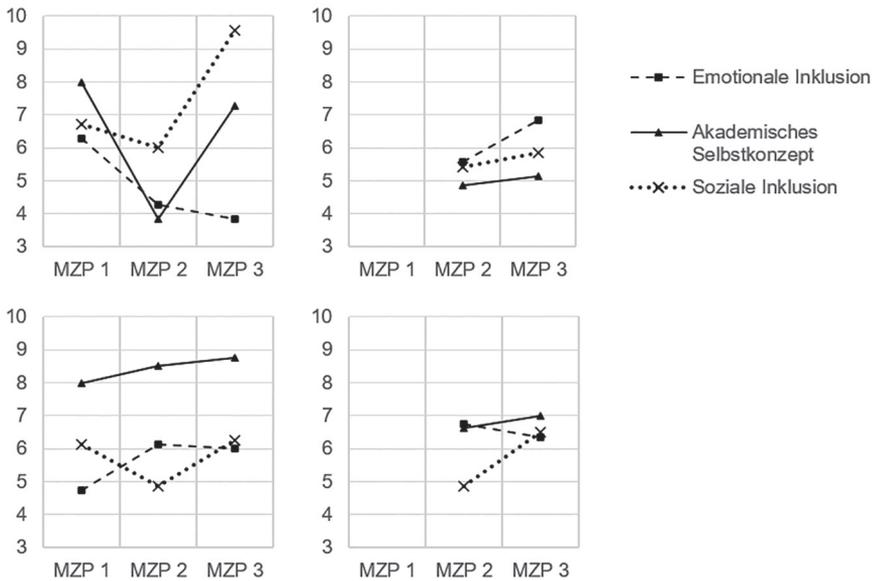


Abb. 4: Exemplarische Abbildung der quantitativen Ergebnisse aus dem PIQ (Laubenstein & Scheer, 2021)

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

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

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

2.3.3 Limitation

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

3 Kritisches Resümee und Diskussion

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

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

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

Literatur

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

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

III Praxis und Theorie

Netzwerkarbeit im Kinderschutz. Visionen für die Kooperation bei Gefährdung des Wohls von sonderpädagogisch markierten Kindern¹

Susanne Leitner

¹ Im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention sollen in diesem Artikel mit dem Begriff „Kinder“ alle Personen gemeint werden, die das 18. Lebensjahr noch nicht vollendet haben. Die Beschäftigung mit Kindeswohl(gefährdung) legt einerseits nahe, Kinder als Trägerinnen und Träger von spezifischen (Kinder-)Rechten zu betrachten – was trotz gelegentlich abweichender Handhabung in der Praxis auch noch auf Jugendliche zutrifft. Mit der Formulierung „sonderpädagogisch markiert“ schließe ich an rassismuskritische Diskurse an und möchte darauf aufmerksam machen, dass die Zuschreibung des sonderpädagogischen Förderbedarfs an dieser Stelle als sozial und institutionell hervorgebrachte Kategorie gelesen wird, die zunächst eine Information über die Positioniertheit des Kindes, nicht aber über sein bzw. ihr Sosein beinhaltet.

Abstract

Der Beitrag reflektiert die Notwendigkeit, Wissen über Rechtsgrundlagen und Verfahrensabläufe bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung in Schulen zu implementieren und die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe zu stärken. Anhand zweier im interdisziplinären Dialog gewonnener Fallbeispiele werden Impulse vorgeschlagen, wie das gegenseitige Verständnis von unterschiedlichen Institutionslogiken verbessert und der Aspekt des Kinderschutzes in der Pädagogik im Förderschwerpunkt ESE verankert werden könnte.

Keywords

Kinderschutz, Kindeswohlgefährdung, interdisziplinäre Kooperation

1 Einführung

Dieser Beitrag entsteht aufgrund mehrerer Begebenheiten, die mich zum Staunen darüber gebracht haben, wie wenig Beachtung das Thema Kinderschutz, insbesondere die dabei gesetzlich vorgesehene multiprofessionelle Netzwerkarbeit, in Bildungsprozessen von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen findet. Mit „Staunen“ verwende ich bewusst einen nichtwissenschaftlichen Begriff und sehe diesen Beitrag eher als Beginn und nicht als Ergebnis eines Reflexionsprozesses. Zu den genannten Begebenheiten zählte neben Gesprächen mit Studierenden und Inklusionslehrerinnen und -lehrern insbesondere eine studentische Qualifikationsarbeit zum Thema Kindeswohlgefährdung, die auf Interviews mit Jugendamtsmitarbeiterinnen und -mitarbeitern basierte und in der das Bundeskinderschutzgesetz mit seiner Aufforderung zur Netzwerkarbeit mit keinem einzigen Wort Erwähnung fand. Diese Irritation möchte ich als Chance nutzen, dafür zu plädieren, Kooperation im Kinderschutz als Kernaufgabe von Schule zu begreifen – insbesondere auch für Lehrerinnen und Lehrer² im sogenannten „Förderschwerpunkt ESE“, die verstärkt mit Kindern in riskanten Lebenslagen konfrontiert (Herz & Zimmermann, 2018) und auch als Expertinnen und Experten für diese Kinder adressiert werden.

2 Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung

Eine differenzierte fachliche und juristische Auseinandersetzung mit den Begriffen Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung kann hier aus Platzgründen nicht erfolgen. Das Kindeswohl ist ein unbestimmter Rechtsbegriff, der stets für den Einzelfall definiert und an den Bedürfnissen von Kindern (Brazelton & Greenspan, 2002) ausgerichtet werden muss (Günderoth, 2017). Folgerichtig können auch Gefährdungen des Kindeswohls viele Facetten haben. Kinderschutz kann daher als Arbeitsfeld mit besonders hoher Komplexität und Mehrdeutigkeit beschrieben werden (Koch, Pineiro & Pasche, 2019).

Als zentrale, aber nicht abschließende Kategorien werden zumeist Formen von Vernachlässigung (z.B. materieller oder emotionaler Art und Verletzung der Aufsicht und Sorge) sowie körperlicher, seelischer und sexualisierter Gewalt beschrieben (Günderoth, 2017; Bathke, Bücken & Fiegenbaum, 2019). Liegen sogenannte gewichtige Anhaltspunkte für eine Gefährdung vor, nimmt der Staat, vertreten durch ein Jugendamt, sein Wächteramt wahr, um die Gefahr einzuschätzen und abzuwenden (Günderoth, 2017; Bathke et al., 2019). Dies geschieht insbesondere auf Grundlage des §8a SGB VIII, der das Vorgehen von Jugendhilfeträgern regelt. Betont werden soll hier die Bedeutung des insbesondere für Lehrerinnen und Lehrer relevanten Bundeskinderschutzgesetzes (BuKiSchG), das im Jahr 2012 in Kraft getreten ist. Dieses fungiert als Rahmengesetz, in dem u.a. das Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG) enthalten ist. Das KKG regelt in §4 die Beratung und Informationsweitergabe durch Berufsheimnisträgerinnen und -träger (also auch Lehrkräfte), um die interdisziplinäre Kooperation im Kinderschutz zu verbessern (Bertsch, 2016; § 4 KKG). Von zentraler Bedeutung ist insbesondere das Recht auf Beratung durch eine „insofern erfahrene Fachkraft“ nach §8a SGB VIII und die relativ klare Regelung des Vorgehens im Verdachtsfall (s. Abb. 1).

2 Im Folgenden wird von Lehrerinnen und Lehrern die Rede sein, da das Thema für alle Schulformen relevant ist. Wie oben beschrieben sehe ich aber für Sonder- oder Inklusionslehrerinnen und -lehrer, die im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung tätig sind, besondere Dringlichkeit.

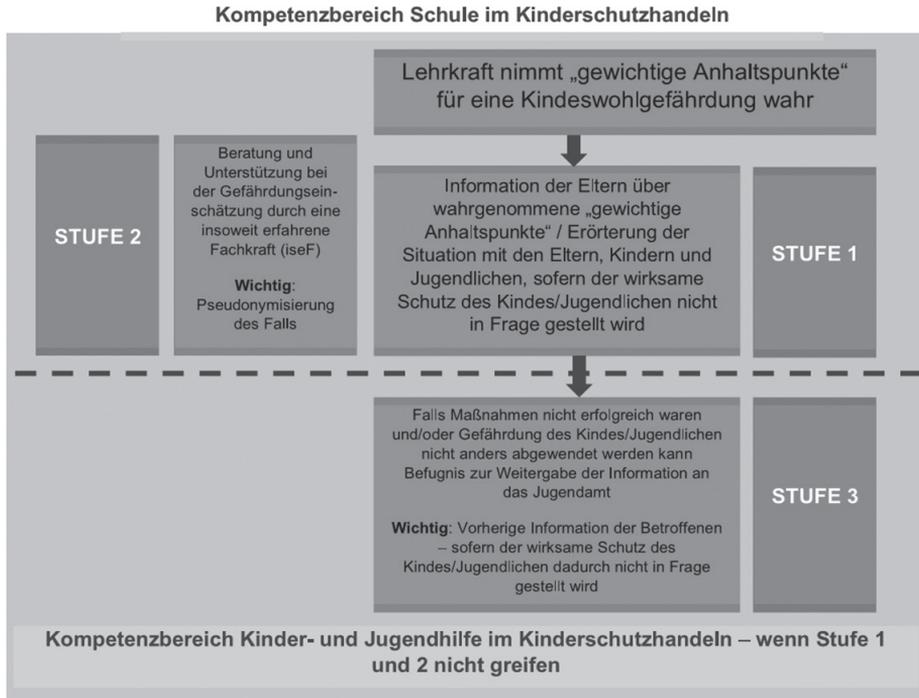


Abb. 1: Regelung des Vorgehens im Verdachtsfall (Bathke et al., 2019, S. 35)

Kooperation mit insoweit erfahrenen Fachkräften und auch mit Eltern ist im Verdachtsfall also nicht nur eine sinnvolle Option, sondern gesetzlich vorgeschrieben. In einer 2016 durchgeführten bundesweiten Befragung zeigte sich jedoch, dass die meisten Schulen nicht ausreichend über das BuKiSchG und seine Umsetzung informiert waren (Zimmermann, 2016). Ob sich dies in den letzten Jahren wesentlich geändert hat, kann bezweifelt werden (Zimmermann, 2020).

Wie interdisziplinäre Kooperation gelingen kann, wurde für verschiedene Handlungsfelder wie auch den Kinderschutz in der vorliegenden Fachliteratur bereits diskutiert (Bertsch, 2016; Zimmermann, 2016). Zu nennen sind insbesondere Implementierung fallunabhängiger Kooperationsformen wie regelmäßige gemeinsame Fachtage, Fortbildungen und Arbeitskreise, in denen sich Akteurinnen und Akteure aus Schule und Jugendhilfe kennen lernen, über ihre jeweiligen Handlungslogiken verständigen und gegenseitig über Neuerungen wie Gesetzesnovellen oder lokale und regionale Initiativen auf dem Laufenden halten können (Bertsch, 2016; Zimmermann, 2016).

Es zeigt sich, dass Kooperation im Krisenfall dann besser funktioniert, wenn es auch fallunabhängige Kooperation gibt, die geeignet ist, Vertrauen zwischen Kooperationspartnern ohne unmittelbaren Handlungsdruck aufzubauen. Diese Kooperation ermöglicht es, die anderen an der Kooperation Beteiligten kennenzulernen und ihre Handlungslogiken zu verstehen (Bertsch, 2016, S. S. 43f.).

3 Interdisziplinäre Praxisreflexion

Die folgenden Praxisreflexionen basieren auf dem engen Austausch mit einer Kinderschutz-Expertin aus der Jugendhilfe (im Folgenden: Frau K.) und setzen insoweit den Gedanken interdisziplinärer Zusammenarbeit um.

Frau K. ist als Sozialarbeiterin und *insoweit erfahrene Fachkraft* im Kinderschutz tätig. Sie hat langjährige Erfahrungen auf verschiedenen Funktionsebenen in unterschiedlichen Handlungsfeldern der Jugendhilfe gesammelt. Auf ihren Wunsch verzichte ich hier darauf, ihren Namen zu nennen. Bei unseren Gesprächen, die wir in Anlehnung an das Ero-Epische Gespräch nach Girtler (1996) durchgeführt haben, ging es uns um das gemeinsame dialogische Hervorbringen und Greifbarmachen impliziten Wissens (Bohnsack, 2013). Dabei knüpften Frau K. und ich bei der Vorarbeit zu diesem Beitrag an unsere bestehende freundschaftliche Alltagspraxis an, über fachliche Themen, aus unseren jeweiligen Berufskontexten zu reflektieren, nahmen diese Gespräche aber nun auf Tonband auf. Später hörten wir die Aufnahmen wieder an und identifizierten die Aspekte, die uns am relevantesten erschienen. Dies geschah also nicht im Sinne einer regelgeleiteten wissenschaftlichen Auswertung, sodass das Ergebnis eben auch als interdisziplinäre Praxisreflexion und nicht als qualitative Forschung anzusehen ist. An der finalen Texterstellung waren wir beide beteiligt.

Der erste Impuls, den wir aus diesem Prozess gewannen, war, dass wir die oben genannten, bereits umfangreich in der Literatur beschriebenen Formen fallunabhängiger Kooperation ebenfalls für zentral halten und hervorheben möchten. Dazu gehört immanent, dass die regional geltenden institutionsübergreifenden Absprachen über Vorgehensweisen im Verdachtsfall stetig aktualisiert und an alle Kolleginnen und Kollegen in Jugendamt und Schule transportiert werden.

Darüber hinaus haben wir drei Impulse herausgearbeitet, die wir mit dem Fokus auf die Bildung angehender Lehrerinnen und Lehrer im Bereich ESE als hilfreich diskutieren wollen.

Impuls 1: (Inklusions-) Lehrkräfte brauchen mehr Gesprächsführungskompetenz, insbesondere im Formulieren existentieller und unangenehmer Themen.

Das nachfolgende Fallbeispiel hat so im Rahmen der Frühen Bildung stattgefunden – wäre aber in ähnlicher Form durchaus auch im Schulkontext denkbar.

Die Meldung einer Kita bezüglich eines Kindes aus einer multipel belasteten Familie wird von einem Jugendamt als kinderschutzrelevanter Fall eingeschätzt. Aufgrund gut funktionierender Abläufe gelingt es innerhalb kurzer Zeit, eine sozialpädagogische Familienhilfe mit einer hohen Stundenzahl zu installieren. Die Hilfe wird von der Familie gut angenommen; insbesondere die Mutter öffnet sich sehr schnell und ist bereit, über ihre massive und komplexe Überforderung sowie die von ihrem Ehemann an ihr und den Kindern ausgeübte Gewalt zu sprechen um gemeinsam nach einer Lösung zu suchen. Damit die Probleme noch nicht aus der Welt geschafft, aber bearbeitbar geworden. Leider ist diese Falldarstellung erst eine Erfolgsgeschichte im zweiten Anlauf, da es durch die Verkettung verschiedener Umstände mehrere Monate gedauert hat, bis der Fall vom Jugendamt als kinderschutzrelevant eingeschätzt werden konnte. Dass es in der Familie Probleme hinsichtlich der Erziehung gibt, ist in der Kita schon seit Langem aufgefallen. Das älteste Kind zeigt so massive Verhaltensschwierigkeiten, dass der Besuch der Kita ganz beendet wird. Weitere Hilfe wird nicht hinzugezogen. Auch in der Arbeit mit einem der jüngeren Kinder nehmen die Erzieherinnen und Erzieher Warnsignale wahr, die sie intern notieren, aber nicht weiterverfolgen. Elterngespräche thematisieren stattdessen Nebenschauplätze wie das ungesunde Frühstück, das das

Kind mitbringt – eine Mahnung, die wiederum von der Mutter nicht als dringlich dechiffriert wird. Dass ernsthafte Sorgen im Raum stehen, die dringend zur Sprache gebracht und bearbeitet werden müssen, wird nicht thematisiert. Da die Erzieherinnen und Erzieher weder manifeste Beweise haben noch ihre latenten Sorgen aussprechen, bleibt das Dahinterliegende unnötig lange im Verborgenen, bevor letztendlich eine Meldung ans Jugendamt gegeben wird.

Durch die Thematisierung des ungesunden Frühstücks wird im Elterngespräch ein existentielles Thema gestreift – ungesunde oder Mangelernährung kann ab einem gewissen Ausmaß ebenfalls als Vernachlässigung und (im Extremfall lebensbedrohliche) Kindeswohlgefährdung verstanden werden. Das Thema der Bedrohung scheint also symbolisch im Raum zu stehen. Die eigentliche, sich nachträglich bestätigende Befürchtung aber, dass die Kinder in ihrer Familie Gewalt ausgesetzt sein könnten, wird durch die Erzieherinnen und Erzieher nicht formuliert. Nach geltendem Recht hätten sie sich, wenn sie die Tragweite erkannt hätte, von einer insofern erfahrenen Fachkraft beraten lassen, die Eltern über ihre Sorge, dass Anhaltspunkte zur Kindeswohlgefährdung vorliegen, informieren und sie in die Gefährdungseinschätzung mit einbeziehen müssen. Im Rahmen dieser Gespräche hätten zu einem frühen Zeitpunkt bereits Vorschläge für niederschwellige Hilfen (z.B. Frühe Hilfen, Beratungsstellen usw.) gemacht werden können. Wenn diese sich als nicht ausreichend zur Abwendung der Gefährdung herausgestellt hätten, wäre eine Meldung, notwendig geworden (§8a Abs. 4 SGB VIII).

Die Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter der Familienhilfe sind erstaunt, nach welcher kurzen Zeit die Mutter bereit ist, über den sich bestätigenden Verdacht der häuslichen Gewalt zu sprechen. Sie zeigt sich offen, über das Thema zu sprechen und leugnet das Problem nicht. Vielmehr drückt sie Wertschätzung und Dankbarkeit für die Hilfestellung aus. Diese Offenheit könnte nicht zuletzt darauf zurückzuführen sein, dass der Verdacht im Jugendamt nicht beschönigt, sondern klar formuliert und als Sorge, das Wohl der Kinder könnte dadurch gefährdet werden, benannt wurde. Das klare Benennen schätzen wir als maßgeblich dafür ein, dass es der Mutter möglich wurde, die Gefährdung selbst offen zu legen und damit der Bearbeitung zugänglich zu machen.

Wenn wir dieses Schlagen nicht so klargemacht hätten, wäre sie [die Mutter, SL] auch nicht drauf gekommen, das aufzumachen, glaube ich. Weil das klar war, das war ein Thema, was wir wirklich auch als Gefährdung für die Kinder und auch für sie betrachtet haben. Da ist ganz viel, was über diesen Rand// das hat sie vorher in den präventiven Hilfen nicht erzählt, obwohl sie sie angenommen hat. (Gespräch 2, 23:32)

Zu diesem leider unnötig zeitverzögerten Erfolg beigetragen hat, dass die Jugendamtsmitarbeitenden der Mutter in für sie gut verständlicher Weise „[...] die Bedeutung klargemacht haben, was das heißt, weil wir schon auch gesagt haben, dass das den Kindern schadet“ (Gespräch 2; 24:21) ohne dabei in Moralisationen, Drohungen oder Verfolgungsszenarien zu verfallen. So konnte thematisiert werden, „(...) was Gewalt macht, warum das nicht OK ist, auch wenn es viele machen, und warum es auch nicht darum geht, sie zu verurteilen, sondern dass es da Änderungen braucht“ (Gespräch 2, 25:24).

Beratung und Elternarbeit gehören zwar zur (sonderpädagogischen) Lehrerbildung, jedoch – in den mir bekannten Zusammenhängen – eher selten in einem Umfang, der zur Gesprächsführung zu so heiklen Themen befähigen würde. Wünschenswert wäre eine höhere Priorisierung dieses Kompetenzbereichs, unbedingt verbunden mit der Auseinandersetzung

mit eigenen Ängsten, die zur Vermeidung von Konfrontation mit solchen Themen führen können (Gerspach, 2020).

Impuls 2: Lehrerinnen und Lehrer sollten lernen, wie eine „gute“ Meldung geht (aber auch „schlechte“ Meldungen sollten von Jugendämtern als Beginn eines fehlerfreundlichen Dialoges gesehen und verbreitet werden)

Fallbeispiel: Von einer Schule geht eine Meldung des Verdachts auf Kindeswohlgefährdung an ein Jugendamt. Die Meldung besteht aus einer langen Liste von außerordentlich gravierenden Gefährdungen, die zu sofortigen und einschneidenden Maßnahmen führen müssten. Allerdings stellen die Jugendamtsmitarbeitenden bei Kontaktaufnahme mit den Eltern schnell fest, dass keine der von der Schule behaupteten Tatsachen verifizierbar ist und keine gewichtigen Anhaltspunkte gefunden werden können. Da das im Teenageralter befindliche Kind keine freiwillige Hilfe annimmt und sich selbst auch nicht als gefährdet wahrnimmt, wird der Fall nicht mehr als kinderschutzrelevant eingestuft. Eine weitere Kommunikation zwischen Jugendamt und Schule findet nicht statt. Dass Akteurinnen und Akteure beider Institutionen verärgert und zur weiteren Kooperation wenig motiviert sind, ist wahrscheinlich.

Zu diesem unproduktiven Ergebnis geführt hat wohl, dass die meldende Lehrperson bzw. Schulleitung unhaltbare Behauptungen aufgestellt hatte, anstatt aufgrund von Beobachtungen ihre vermutlich begründete Sorge zu formulieren.

Das Jugendamt wiederum verfolgte nicht nachdrücklich genug das Ziel, mit der Lehrperson in den Dialog zu treten, die der Meldung zugrundeliegenden Beobachtungen und Überlegungen zu erfragen und sie gegebenenfalls bei der Formulierung ihrer Sorge sowie eventuell vorhandener gewichtiger Anhaltspunkte zu unterstützen. So hätte eruiert werden können, dass die betreffende Schülerin mit *einiger Wahrscheinlichkeit in Zukunft* den benannten Gefahren ausgesetzt sein könnte. Dabei hätten beide Institutionen über niederschwellige Unterstützungsmöglichkeiten nachdenken können. Voraussetzung wäre gewesen, dass sowohl Jugendamt als auch Schule als handlungsleitend die gegenseitige Annahme von Fachwissen und Sorge zum Wohl und zur Förderung des Kindes – trotz institutionslogischer Unterschiede in der Ausdrucksweise voraussetzen.

Irgendwo gibt es einen Grund, warum die [Lehrerinnen und Lehrer, SL] auf die Idee gekommen sind. (...) Eigentlich müsste ein Gespräch stattfinden, wie kommen Sie auf die Punkte? Weil da sind sicher Übertragungen, Ängste, auch irgendwas zu stark wahrgenommen, aber nicht ohne Grund. Die spüren ja was. Die kommen ja nicht ohne Grund auf diese ganzen Themen (Gespräch 1, 18:12).

Wenn auch nicht alle Lehrerinnen und Lehrer genau Bescheid wissen müssen, wie gewichtige Anhaltspunkte zu formulieren sind, damit sie nach §8a SGB VIII vom Jugendamt bearbeitbar werden, sollte doch wenigstens die Hinzuziehung einer insoweit erfahrenen Fachkraft, die hierbei beraten kann, bekannt und angebahnt sein. Gleichermäßen sollten sich Jugendamtsmitarbeitende die Zeit nehmen, auch Meldungen, die nicht die erwartete Qualität aufweisen, einer Sinnhaftigkeitsunterstellung zu unterziehen und die hinter ungelenkt formulierten Meldungen liegenden Sorgen, die sich Lehrerinnen und Lehrer um Kinder machen, zu würdigen. Hilfreich könnte dabei auch sein, wenn sich Lehrerinnen und Lehrer das in der Jugendhilfe häufig verwendete Wort „Sorge“ mehr als Denkfigur und Terminus ihrer eigenen Profession aneignen würden.

Impuls 3: „Sorge“ als Konzept und Terminus auch von Lehrerinnen und Lehrern

Als letzten Impuls schlagen wir vor, dass bei jedem Sonderpädagogischen Feststellungsverfahren, zumindest, wenn es hinsichtlich Auffälligkeiten im Bereich der emotional-sozialen Entwicklung durchgeführt wird, standardmäßig die Frage stellen, inwiefern der Anlass für diese Diagnostik mit einer Kindeswohlgefährdung in Verbindung stehen könnte – unabhängig davon, in wie vielen Fällen letztlich keine derartigen Anhaltspunkte gefunden werden. In den Fällen, in denen Anhaltspunkte aber nicht von vorneherein mit ausreichender Sicherheit ausgeschlossen werden können, könnte die Einbeziehung einer insoweit erfahrenen Fachkraft und Durchführung eines Sechsaugengesprächs, wie es im Verdachtsfall üblich ist (die Vorgänge sind jeweils lokal oder regional mit den Jugendämtern geregelt und können leicht variieren) zur Routine werde. Diese Routine würde bereits zur Stabilisierung der Zusammenarbeit beitragen.

Dieses Vorgehen halte ich für angezeigt, da bei der Einschätzung der gewichtigen Anhaltspunkte für eine akute oder latente Kindeswohlgefährdung stets die Frage gestellt werden muss, ob eine erhebliche Schädigung der Entwicklung zu befürchten ist (Günderoth, 2017). Wenn Kinder innere Themen durch Verhaltensweisen zum Ausdruck bringen, die in ihrer Vehemenz zum Ausschluss aus dem System der allgemeinen Schule führen können, kann dies durchaus als erhebliche Schädigung der Entwicklung diskutiert werden.

Meldungen über den Verdacht auf Kindeswohlgefährdung werden aus Sorge, dass Kinder in einer Notsituation sein könnten, getätigt. Sonderpädagogische Feststellungsdiagnostik jedoch wird, so behaupte ich, nicht selten dann veranlasst, wenn durch Verhalten von Schülerinnen und Schülern ihre *Lehrerinnen und Lehrer* in Not geraten. Sicherlich geht es diesen dabei immer auch um das Wohl des Kindes. Vielleicht müsste jedoch die Logik der *Sorge* von der Sonderpädagogik theoretisch und konzeptionell stärker verankert und in der Lehrerbildung vermehrt als solche formuliert werden. Dies würde auch implizieren, dass Verhalten von Kindern, das sonderpädagogische Feststellungsdiagnostik veranlasst, wieder verstärkt auf die dahinterliegenden szenischen Botschaften befragt wird (Rauh, 2010; Gerspach, 2020). Inklusionslehrerinnen und -lehrer im Förderschwerpunkt ESE könnten sich nicht vorrangig als Expertinnen und Experten für Schülerinnen und Schüler mit Verhaltensstörungen verstehen, sondern in erster Linie als Expertinnen und Experten für Schülerinnen und Schüler in (emotionaler oder sozialer) Not.

4 Fazit

Abschließend kann festgehalten werden, dass die pädagogische Praxis viele Anlässe zu Austausch, Kooperation und Vernetzung bietet, die sowohl von Schule als auch von Jugendhilfe diskursiv genutzt werden können und sollten. Ein Ziel könnte dabei sein, eine gemeinsame Sprache zu finden, die es erlaubt, von- und miteinander zu lernen mit dem Ziel „(...) dass man zu einer inhaltlichen Kooperation, die Fehler erlaubt, kommen muss“ (Gespräch 1, 30:54). Geltendes Recht verlangt, dass Kinderschutz zu einem immanenten Teil des Professionsverständnisses von Lehrerinnen und Lehrern wird.

Literatur

- Bathke, S., Bücken, M., Fiegenbaum, D. (2019). *Praxisbuch Kinderschutz interdisziplinär. Wie die Kooperation von Schule und Jugendhilfe gelingen kann*. Wiesbaden: Springer.
- Bertsch, B. (2016). *Wirkungen des Bundeskinderschutzgesetzes – wissenschaftliche Grundlagen. Ergebnisbericht zu Erhebungen im Gesundheitswesen*. https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs2016/BKiSchG_Gesundheitswesen.pdf. Zugegriffen am 23. November 2020.
- Brazelton, T. B. & Greenspan, S. I. (2002). *Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Bohnsack, R. (2013). Dokumentarische Methode und Logik der Praxis. In A. Lenger et al. (Hrsg.), *Pierre Bourdieus Konzeption des Habitus* (S. 175-200). Wiesbaden: Springer
- Koch, M., Pineiro, E. & Pasche, N. (2019). „Wir sind ein Dienst, keine Behörde.“ Multiple institutionelle Logiken in einem Schweizer Jugendamt – ein ethnografisches Fallbeispiel aus der street-level bureaucracy. *Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research*, 20(2). <https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/62798>.
- Gerspach, M. (2020): Zum Verständnis von Gruppe und institutioneller Abwehr in der Psychoanalytischen Pädagogik. *Gruppenanalyse: Zeitschrift für gruppenanalytische Psychotherapie, Beratung und Supervision* 30 (1), 12-36.
- Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz. <https://www.gesetze-im-internet.de/lkkg/>. Zugegriffen: 23.11.2020.
- Gesetz zur Stärkung eines aktiven Schutzes von Kindern und Jugendlichen. (Bundeskinderschutzgesetz–BKISchG) vom 22. Dezember 2011. https://dejure.org/BGBI/2011/BGBl_I_S_2975 Zugegriffen: 23.11.2020
- Girtler, R. (1996). Die 10 Gebote der Feldforschung. *Sozialwissenschaften und Berufspraxis*, 19(4), 378-379.
- Günderoth, M. (2017). *Kindeswohlgefährdung. Die Umsetzung des Schutzauftrages in der verbandlichen Jugendarbeit*. Gießen: Psychosozial.
- 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). 2., erweiterte und überarbeitete Auflage, Stuttgart: Kohlhammer.
- Rauh, Bernhard (2010): Szenisches Verstehen. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 173-181). Stuttgart: Kohlhammer,
- Sozialgesetzbuch (SGB) – Achtes Buch (VIII) – Kinder- und Jugendhilfe – (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163. https://www.gesetze-im-internet.de/sgb_8/_8a.html. Zugegriffen: 22.11.2020
- Übereinkommen über die Rechte des Kindes. Resolution 44/25 der Generalversammlung der Vereinten Nationen vom 20.November 1989. <https://www.kinderrechtskonvention.info/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-370/>. Zugegriffen am 01. Dezember 2020.
- Zimmermann, J. (2016). Das Bundeskinderschutzgesetz aus Schulperspektive Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung an Schulen. *Sozial Extra* 40(5), 42-45

**Umsetzung und Evaluation eines multiprofessionellen
und systemübergreifenden Inklusionskonzeptes
für Kinder und Jugendliche im Schulalter**

Karolina Urton, Sophia Hertel und Thomas Hennemann

Abstract

Für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (KiJu) ist neben dem familiären Umfeld der Lebensraum Schule bedeutsam. Blickt man auf die KiJu mit erhöhtem Unterstützungsbedarf, sind die schulischen Angebote meist nicht ausreichend. Hier ist eine präventiv ausgerichtete Kooperation von inner- und außerschulischen Professionen zentral. Somit stellen Erziehungs- und Bildungspartnerschaften eine entscheidende Rolle dar, indem sie eine präventiv ausgerichtete, koordinierte und qualitativ hochwertige Unterstützung der KiJu auf der Grundlage einer in der schulischen Infrastruktur etablierten multiprofessionellen Zusammenarbeit ermöglichen. Im Beitrag wird ein Projekt dargestellt, in welchem entsprechend der vorangegangenen Ausführungen eine koordinierte und multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule am Lebensort Schule unter Einbezug des Familiensystems etabliert und evaluiert wird.

Keywords

Inklusion, multiprofessionelle Zusammenarbeit, Schule, Jugendhilfe

1 Einleitung

1.1 KiJu unter Risikobedingungen

Zielsetzung der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems ist es, das Leben und Lernen für alle KiJu in der allgemeinen Schule zu ermöglichen (UN-BRK 2009). Dass dabei gerade auch die Entwicklung von präventiven Ansätzen zur Förderung einer positiven sozial-emotionalen Entwicklung von KiJu in psychosozialen Risikolagen von großer Bedeutung ist, wird durch die Prävalenzen psychischer Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter deutlich. So zeigt die KiGGS-Studie zur Gesundheit von KiJu in Deutschland (Klipker, Baumgarten, Göbel, Lampert & Hölling, 2018), dass sich nach Einschätzung der Eltern 16,9% der KiJu von 3-17 Jahren der Risikogruppe für psychische Auffälligkeiten zuordnen lassen. Dabei ist insbesondere anzumerken, dass sich dieses Risiko um das 3,5 -fache erhöht, wenn ein geringer sozioökonomischer Status der Familie berichtet wird (Kuntz, Rattay, Poethko-Müller, Thamm, Hölling & Lampert, 2018). Diese Ergebnisse besitzen eine hohe Brisanz, da psychische Auffälligkeiten durch ihre negativen Auswirkungen auf soziale Kontakte sowie die schulische und berufliche Bildung zu Verringerung der Entwicklungschancen und gesellschaftlichen Teilhabe führen können (Hölling, Schlack, Petermann, Ravens-Sieberer & Mauz, 2014). Im schulischen Kontext wird die Bedeutung der Entwicklung von tragfähigen Konzepten zur präventiven und nachhaltigen Förderung von KiJu mit sozial-emotionalen Problemen auch dadurch verdeutlicht, dass es seit dem Jahr 2000 zu einer kontinuierlichen Zunahme des Förderbedarfs emotionale und soziale Entwicklung kommt (KMK 2018). Dass gerade diese KiJu einem besonderen Entwicklungsrisiko ausgesetzt sind, zeigt sich darin, dass sie neben den sozial-emotionalen Problemen Schwierigkeiten im schulischen Lernen und signifikant weniger positive Peer-Beziehungen aufweisen (Krull, Wilbert & Hennemann, 2018).

1.2 Präventive und nachhaltige Förderung

Durch seine Zugänglichkeit für alle KiJu (Brezinka, 2003) ist die Schule eines der „wichtigsten Settings präventiver Maßnahmen“ (Beelmann, 2008, S. 442). Dies lässt sich nach Reicher & Jauk (2012) damit begründen, dass der Schule neben dem Bildungs- auch ein Erziehungsauftrag zukommt. Weiterhin stehen hier mit den pädagogischen Fachkräften bereits wichtige personell-professionelle Ressourcen zur Verfügung, die in ein Setting eingebettet sind, welches neben den räumlichen auch sächliche Ressourcen bereithält. Ein weiterer zentraler Punkt ist in der Zugänglichkeit für eine Vielzahl von KiJu zu sehen, was durch die in Deutschland geltende generelle Schulpflicht geboten ist. Für diejenigen mit erhöhtem Unterstützungsbedarf sind allerdings die schulischen Angebote meist nicht ausreichend, sondern hier ist die präventiv ausgerichtete Kooperation verschiedener inner- und außerschulischer Professionen zentral. Demnach sind Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, die auf einer gleichberechtigte Arbeitsbeziehung der verschiedenen Akteure zum Wohle des Kindes fußen und neben den Erziehungsberechtigten sowie den innerschulischen Professionen auch das schulische Umfeld mit seinen Hilfesystemen einbeziehen, bedeutsam (Sacher, 2014).

1.3 Multiprofessionelle Zusammenarbeit

Eine präventiv ausgerichtete, koordinierte und qualitativ hochwertige Unterstützung der KiJu und ihrer Familien setzt eine in der schulischen Infrastruktur etablierte multiprofessionelle Zusammenarbeit voraus. Diese ist im Sinne einer kokonstruktiven Kooperation dadurch geprägt, dass die verschiedenen Akteure sich „intensiv hinsichtlich einer Aufgabe austauschen

und dabei ihr individuelles Wissen so aufeinander beziehen (kookonstruieren), dass sie dabei Wissen erwerben oder gemeinsame Aufgaben- oder Problemlösungen entwickeln“ (Gräsel, Fussangel & Pröbstel, 2006, S. 210).

Der Gedanke des afrikanischen Sprichwortes „Um ein Kind zu erziehen, braucht es ein ganzes Dorf.“ scheint insbesondere für die Förderung von KiJu in sozial-emotionalen Risikolagen von Bedeutung zu sein, da die Förderung besonders dann erfolgreich ist, wenn die für die Entwicklung des KiJu bedeutsamen Personen in die Umsetzung der Förderung eingebunden sind (Huber, 2015). In Ländern mit einer längeren inklusiven Tradition, wie Kanada oder Finnland (Kivirauma & Ruoho, 2007; Porter, Wilson, Kelly & den Otter, 1991), ist die Zusammenarbeit multiprofessioneller Teams (MPT's) längst ein zentraler Bestandteil der Umsetzung von Inklusion. So stellt, entsprechend des school-wide positive behavior support (SW-PBS), eine strukturell verankerte Zusammenarbeit der verschiedenen Professionen hinsichtlich der kontinuierlichen Unterstützung von KiJu mit Auffälligkeiten im sozial-emotionalen Bereich einen bedeutsamen Wirkfaktor für die Entwicklung eines positiven Sozialverhaltens (Childs, Kincaid, George & Gage, 2016) und des Lernens (Gage, Sugai, Lewis & Brzozowy, 2015) dar. Dabei wird das Leitziel, ein lernförderliches Schulklima durch die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen zu schaffen, verfolgt. Der Mehrebenenpräventionsansatz ermöglicht einen proaktiven Umgang mit herausforderndem Verhalten auf der Grundlage eines gemeinsamen Leitbildes, welches gemeinsame Regeln und Werte vereint. Um das akademische und das sozial-emotionale Lernen zu fördern, fußt die Förderplanung auf einer datenbasierten Entscheidungsfindung und wird unter Einsatz evidenzbasierter und praxistauglicher Maßnahmen umgesetzt. Dabei wird im SW-PBS der regionale und kulturelle Kontext einbezogen, was neben der Arbeit im MPT durch die Kooperation mit kommunalen Partnern auch die Nachhaltigkeit der Förderung sicherstellt (Sugai, Simonsen, Bradshaw, Horner & Lewis, 2014).

Betrachtet man die bisherige Forschung zur multiprofessionellen Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe, zeigt sich, dass die inter- und multiprofessionelle Kooperation durchaus als Herausforderung anzusehen ist. Dies ergibt sich durch Unklarheiten bezüglich der Zuständigkeiten, der Diskrepanz zwischen Teamarbeit und Autonomie, unterschiedliche Vorstellungen von Bildungsprozessen und erlebten Statusunterschieden (Reh & Breuer, 2012). Weiterhin sind die in einem MPT vertretenen Fachkräfte i.d.R. verschiedenen Referenzrahmen verpflichtet und es zeigen sich Hinweise darauf, dass die verschiedenen Professionen differente Verständnisse von Inklusion vertreten (Conderman, 2011; Döbert & Weishaupt, 2013). Dementsprechend spielen neben den Kooperationsvoraussetzungen auf Individualebene auch systemische Aspekte eine entscheidende Rolle für die multiprofessionelle Zusammenarbeit. Dabei sind sowohl die Interdependenzen der Teammitglieder zur Bearbeitung von Aufgaben als auch die räumlichen und zeitlichen Möglichkeiten zur Kooperation von Bedeutung (Ahlgrimm, Krey & Huber, 2012).

2 Zielsetzung

Die vorangegangenen Ausführungen verdeutlichen einerseits, dass die multiprofessionelle Zusammenarbeit einen zentralen Beitrag zum Gelingen von Inklusion und der positiven Entwicklung von KiJu leisten kann, andererseits wird ersichtlich, dass damit hohe Anforderungen an die Professions- und Organisationsentwicklung gestellt werden.

Im Rahmen des Projektes wird der Frage nachgegangen: „Inwieweit kann durch die präventive, flexible und multiprofessionelle Bereitstellung von Unterstützung ein positiver Effekt auf die Entwicklung von KiJu im System Schule erzielt werden?“

Mittels der wissenschaftlichen Begleitevaluation wird betrachtet (s. Abb.1), wie sich die Professionalisierung über den Projektzeitraum von drei Jahren im Rahmen der multiprofessionellen Zusammenarbeit hinsichtlich des kokonstruktiven Werteverständnis (Grosche, Fussangel & Gräsel, 2020) entwickelt. Konkret geht es im Projekt um die multiprofessionelle Zusammenarbeit der allgemeinen und sonderpädagogischen Lehrkräfte, der Schulsozialarbeit, der Schulpsychologie und den pädagogischen Fachkräften der Jugendhilfe und des Ganztages, welche alle ihren Dienstort an der Schule haben. Weiter ist von Interesse, inwiefern sich das Rollenverständnis der einzelnen Professionen im Projekt verändert und konkretisiert. Mit Blick auf die KiJu in psychosozialen Risikolagen gilt es zu betrachten, ob es gelingt, die Handlungssicherheit der Akteure in der Zusammenarbeit mit den KiJu und Familien zu erhöhen. Inwiefern die Etablierung einer systematischen Zusammenarbeit zwischen dem MPT und dem Elternhaus im Sinne einer inklusiven Beschulung am Lebensort der allgemeinen Schule möglich ist, wird ebenfalls untersucht. Dies geschieht auf Grundlage der fortwährenden Professionalisierung der pädagogischen Fachkräfte, die u.a. durch eine auf die Bedarfe der Schulsysteme abgestimmte, prozessbegleitende Qualifizierung erfolgt.

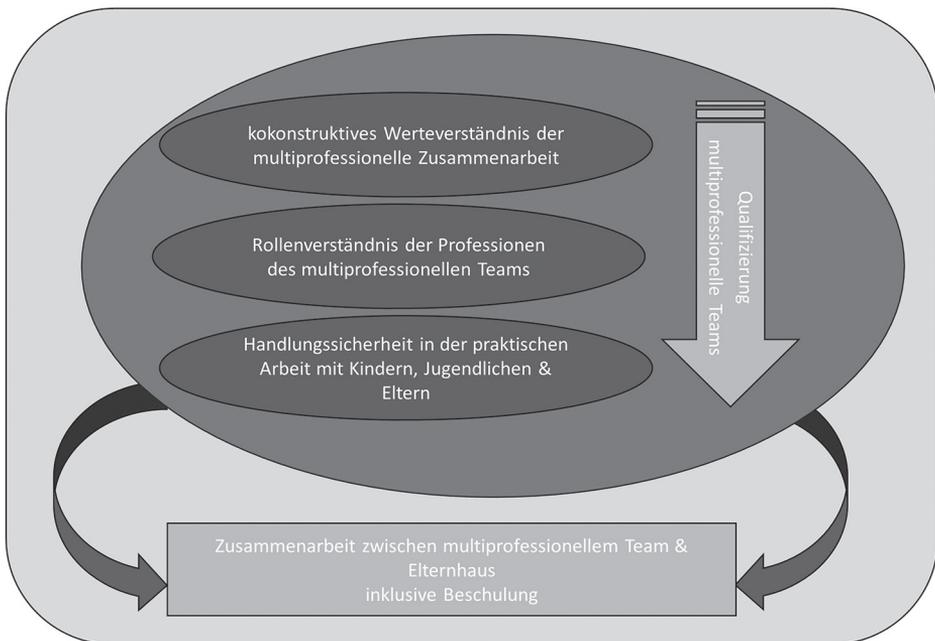


Abb. 1: Professionalisierung Zusammenarbeit MPT's

3 Umsetzung des Projektes

Das im Projekt Mo.Ki „*inklusiv*“¹ adressierte multiprofessionelle, rechtskreisübergreifende Inklusionskonzept für KiJu im Schulalter wird an einer Grundschule (1.-4. Klasse) und einer Gesamtschule (5. & 6. Klasse) umgesetzt. Zur Etablierung eines Unterstützungssystems, das eine solche Zusammenarbeit ermöglicht und dementsprechend neben den Professionen auf Schulebene die Jugendhilfe und Unterstützungssysteme auf Ebene der Kommune einbindet, erfolgen unterschiedliche Maßnahmen, die sowohl den Einsatz von personellen Ressourcen der Jugendhilfe in der Schule als auch die Professionalisierung der einzelnen Akteure hinsichtlich einer kokonstruktiven multiprofessionellen Zusammenarbeit umfassen. Dabei stellen die (1) *multiprofessionelle Zusammenarbeit*, (2) *präventive, antragsfreie Jugendhilfe* und die (3) *Fachstelle für multiprofessionelle Zusammenarbeit* zentrale Projektbausteine dar.

Die *multiprofessionelle Zusammenarbeit* bezieht alle am Schulstandort tätigen Fachkräfte ein. Im Projekt gilt es die Organisationsformen und -strukturen zu stärken und nachhaltig zu verankern, sodass sich ein gemeinsames Werteverständnis entwickelt, auf dessen Basis ein pädagogisch geschlossenes Handeln (Hennemann, Hövel, Casale, Hagen & Fitting-Dahlmann, 2015) möglich wird. Dabei werden Strukturen der MPT's etabliert, die eine präventive, rechtskreisübergreifende und datenbasierte Förderung der KiJu in psychosozialen Risikolagen anhand von systematisch implementierten Fallbesprechungen umfassen. Die fortwährende Professionalisierung in der Zusammenarbeit, die durch eine begleitende Qualifizierung unterstützt wird, hat zum Ziel, die Rollen und professionellen Handlungsfelder der verschiedenen Akteure im Sinne eines gemeinsamen Fallverstehens zu schärfen, sodass Handlungssicherheit entsteht und sich eine präventive und tragfähige Förderung entwickelt. Diese Prozesse sollen sich im hohen Maße durch Transparenz und Nachvollziehbarkeit innerhalb des MPT's sowie gegenüber den KiJu und Familien auszeichnen.

Ein weiteres zentrales Element liegt in der *präventiven, antragsfreien Jugendhilfe*. Diese wird im Rahmen des Projektes mit einem festen Stundenkontingent am Lebensort Schule verankert, sodass ein „systemischer Einsatz“ möglich ist, der im Sinne bestmöglicher inklusiver Bildung und sozialer Teilhabe Wirkung entfaltet. Damit erfolgt eine konzeptionelle Ergänzung zur Eingliederungshilfe nach dem SGB VIII und SGB IX mit dem Ziel, langfristig auch eine Verringerung individueller Antragsverfahren zu erreichen.

Um die multiprofessionelle Zusammenarbeit innerhalb der Schule und mit den schulübergreifenden Netzwerken sowie die präventive, antragsfreie Jugendhilfe am Lebensort konzeptionell zu verankern und nachhaltig zu etablieren, erfolgt die Projektkoordination an der jeweiligen Schule durch eine *Fachstelle für multiprofessionelle Zusammenarbeit*.

4 Evaluation

Die wissenschaftliche Begleitung ist so angelegt, dass jährlich die Bausteine des *Bildungs- und Erziehungskonzeptes*, die *Zusammenarbeit im MPT* und die *Kompetenzen, Entwicklungsbereiche und Entwicklungsrisiken der KiJu* erhoben werden.

¹ Gemeinschaftsprojekt der Bergischen Diakonie Sozialdienstleistungen gGmbH und der Stadt Monheim am Rhein gefördert von der Stiftung für Wohlfahrtspflege NRW; <https://www.moki-fachkraefteportal.de/fachkraefteportal/modellprojekte-marte-meo/moki-inklusiv>. Die wissenschaftliche Begleitung des Projektes erfolgt durch die Autorinnen und Autoren des Beitrages.

Die Ermittlung der Bausteine des *Bildungs- und Erziehungskonzeptes* erfolgt mittels einer Potentialanalyse anhand derer die Angebote der Schule in einem 12-Felder Schema entsprechend eines mehrerebenenpräventiven Ansatzes in universell, selektiv und indiziert (keine/geringe bis hohe Intensität psychosozialer Auffälligkeiten) und unter Berücksichtigung der jeweils einbezogenen Personenkreise (Individuum, Klasse/Lerngruppe, Schule, System/Netzwerk) systematisiert werden. Im Anschluss wird eine Einschätzung der pädagogischen Fachkräfte vorgenommen, mit welcher Häufigkeit und Sicherheit die einzelnen Maßnahmen umgesetzt werden und wie deren Wirksamkeit eingeschätzt wird. Auf dieser Basis erfolgt die weitere Konkretisierung und Verankerung des Bildungs- und Erziehungskonzeptes und ermöglicht die datenbasierte Identifizierung von Qualifizierungsbedarfen.

Weiterhin wird die Zusammenarbeit im MPT in den Blick genommen. Dies erfolgt über Fragebogenerhebungen, in denen die Einschätzung der Quantität und Qualität der Kooperation innerhalb der MPT's, das individuelle und kollektive Wirksamkeitserleben, das Rollenverständnis der einzelnen Professionen, die Zusammenarbeit mit den Eltern sowie die Einschätzung des an der jeweiligen Schule wahrgenommenen inklusiven Schulklimas bei den pädagogischen Fachkräften der MPT's sowie den Eltern und den KiJu erhoben werden. Ebenso werden auch die Einschätzungen der Eltern zur Zusammenarbeit ermittelt. Weiterhin erfolgen teilstrukturierte Interviews, welche einen differenzierteren Blick auf Umsetzung der MPT's und die Elternarbeit hinsichtlich eines systemübergreifenden Inklusionskonzeptes für KiJu ermöglichen sollen.

Für eine datenbasierte Förderung werden sowohl die Kompetenzen als auch die risikobehafteten Entwicklungsbereiche aller KiJu anhand von Screeningverfahren erhoben. Hierzu werden sowohl standardisierte als auch für die projektspezifischen Belange entwickelte Verfahren eingesetzt. Die Ergebnisse bieten die Grundlage für die Fallbesprechungen innerhalb der MPT's, in dem sie die Auswahl der KiJu ermöglichen, die in der Folge eine gezielte Förderung entsprechend der ermittelten Entwicklungsbereiche erhalten. Hier werden auch die Einschätzungen der Eltern sowie der KiJu einbezogen.

5 Ausblick

Entsprechend der Evaluationsergebnisse soll herausgearbeitet werden, welche der umgesetzten Projektbausteine (*multiprofessionelle Zusammenarbeit, präventive, antragsfreie Jugendhilfe, Fachstelle für multiprofessionelle Zusammenarbeit*) für die Umsetzung von Inklusion am Lebensort Schule für KiJu mit sozial-emotionalen Risikolagen eine besondere Bedeutung besitzen. Daraus werden sich (1) Implikationen für die strukturelle Umsetzung im Sinne des Rahmenmodells des inklusiven Schulklimas (Urton, Börnert-Ringleb, Krull, Wilbert & Hennemann, 2018), welches neben der inneren Struktur der Schule auch deren institutionelle Umgebung in den Blick nimmt und (2) Hinweise für die Professionalisierung der in der inklusiven Schule tätigen MPT's ergeben. Diese Erkenntnisse werden weiteren Bildungseinrichtungen, Kommunen und politischen Verantwortungsträgern für die Entwicklung multiprofessioneller und systemübergreifender Inklusionskonzepte zugänglich gemacht.

Literatur

- Ahlgrimm, F., Krey, J. & Huber, S.G. (2012). Kooperation – was ist das? Implikationen unterschiedlicher Begriffsverständnisse. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation* (S. 17-29). Münster: Waxmann.
- Beelmann, A. (2008). Prävention im Schulalter. In B. Gasteiger-Klicpera & J. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 422-464). Göttingen: Hogrefe.

- Brezinka, V. (2003). Zur Evaluation von Präventivinterventionen für Kinder mit Verhaltensstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 12, 71-83.
- Childs, K. E., Kincaid, D., George, H. P. & Gage, N. A. (2016). The relationship between school-wide implementation of positive behavior intervention and supports and student discipline outcomes. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 18, 89-99.
- Conderman, G. (2011). Methods for addressing conflict in cotaught classrooms. *Intervention in School and Clinic*, 46, 221-229.
- Döbert, H. & Weishaupt, H. (2013). Forschungsperspektiven und Handlungserfordernisse zur Professionalisierung von Fachkräften für inklusive Bildung. In H. Döbert & H. Weishaupt (Hrsg.), *Inklusive Bildung professionell gestalten* (S. 263-281). Münster: Waxmann.
- Gage, N. A., Sugai, G., Lewis, T. J. & Brzozowy, S. (2015). Academic achievement and school-wide positive behavior supports. *Journal of disability policy studies*, 25, 199-209.
- Gräsel, C., Fussangel, K. & Pröbstel, C. (2006). Lehrkräfte zur Kooperation anregen – eine Aufgabe für Sisyphos. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52, 205-219.
- Grosche, M., Fussangel, K. & Gräsel, C. (2020). Kokonstruktive Kooperation zwischen Lehrkräften: Aktualisierung und Erweiterung der Kokonstruktionstheorie sowie deren Anwendung am Beispiel schulischer Inklusion. *Zeitschrift für Pädagogik*, 66, 461-479.
- Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann (2015). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hölling, H., Schlack, R., Petermann, F., Ravens-Sieberer, U. & Mauz, E. (2014). Psychische Auffälligkeiten und psychosoziale Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren in Deutschland – Prävalenz und zeitliche Trends zu 2 Erhebungszeitpunkten (2003-2006 und 2009-2012). Ergebnisse der KiGGS-Studie – Erste Folgebefragung (KiGGS Welle 1). *Bundesgesundheitsblatt*, 57, 807-819.
- Huber, C. (2015). Verhaltensprobleme gemeinsam lösen! Wie sich multiprofessionelle Teams nach dem RTI-Modell effektiv organisieren lassen. *Lernen und Lernstörungen*, 4, 283-292.
- Kivirauma, J. & Ruoho, K. (2007). Excellence through special education? Lessons from the Finnish school reform. *International review of education*, 53, 283-302.
- 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.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33, 235-253.
- Kultusministerkonferenz (2018). Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 214 – Juni 2018. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016. Zugriff am 29.01.2021. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_214_SoPaeFoe_2016.pdf.
- Kuntz, B., Rattay, P., Poethko-Müller, C., Thamm, R., Hölling, H. & Lampert, T. (2018). Soziale Unterschiede im Gesundheitszustand von Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2. *Journal of Health Monitoring*, 3, 19-36.
- Porter, G.L., Wilson, M., Kelly, B. & den Otter, J. (1991). Problem Solving Teams: A thirty-minute peer-helping model. In G.L. Porter & D. Richler (Eds.), *Changing Canadian Schools: Perspectives on disability and inclusion*. North York, Ont.: The Roehar Institute.
- Reh, S. & Breuer, A. (2012). Positionierungen in interprofessionellen Teams – Kooperationspraktiken an Ganztags-schulen. In S.G. Huber & F. Ahlgrimm (Hrsg.), *Kooperation* (S. 185-201). Münster: Waxmann.
- Reicher, H. & Jauk, M. (2012). Programme zur Förderung sozialer Kompetenzen im schulischen Setting. In M. Fingerle & M. Grumm (Hrsg.), *Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand* (S.29-48). München: Reinhardt.
- Sacher, W. (2014). Elternarbeit als Erziehungs- & Bildungspartnerschaft. (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sugai, G., Simonsen, B., Bradshaw, C., Horner, R. & Lewis, T. J. (2014). Delivering high quality school wide positive behavior support in inclusive schools. In J. McLeskey, N.L. Waldron, F. Spooner & B. Algozzine (Eds.), *Handbook of effective inclusive schools: Research and practice* (pp. 306-321). London: Routledge.
- United Nations (2006). United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD). www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html.
- Urton, K., Börnert-Ringleb, M., Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2018a). Inklusives Schulklima: Konzeptionelle Darstellung eines Rahmenmodells. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69, 40-52.

IV Buchbesprechungen

**Buchbesprechung:
Das eigensinnige Kind. Über unterdrückten
Widerstand und die Formen ungelebten Lebens –
ein gesellschaftspolitischer Essay**

Pierre-Carl Link

Ette, Wolfram
 Marburg: Büchner-Verlag
 2019, 124 Seiten, 16,00€
 ISBN-13: 978-396-317-185-7

Wolfram Ette betrachtet aus der Perspektive der Literaturwissenschaft heraus interdisziplinär das Sujet des „eigensinnigen Kindes“ als Narrativ. Er entwirft interdisziplinäre Lesarten des „eigensinnigen Kindes“ und zeigt auf, welcher pädagogische Wert und welche gesellschaftlichen Kehrseiten im Eigensinn verborgen liegen. Dabei wird betont, wie konstitutiv (Frei-)Räume für Eigensinn für die Entwicklung über die Lebensspanne sind. Der Untertitel des Buches „Über unterdrückten Widerstand und die Formen ungelebten Lebens“ verweist auf eine gesellschaftliche Problematik, Eigensinn per se als etwas Negatives oder Bedrohliches anzusehen. Kinder und Jugendliche in psychosozialen Beeinträchtigungen können uns „Formen ungelebten Lebens“ vor Augen führen, aber auch zeigen wie Widerstand aufrechterhalten werden kann auch in zum Teil schwierigen Lebenslagen und angesichts von pädagogischen Maßnahmen, die das „eigensinnige Kind“ unter Kontrolle bringen möchten. Kinder und Jugendliche in psychosozialen Beeinträchtigungen zählen in der Gesellschaft als eigensinnige Subjekte. Förderschulen und außerschulische heilpädagogische Einrichtungen stehen angesichts zunehmender Inklusionsforderungen und Exklusionsrisiken als Andersorte des Eigensinns sowie als Schutz- und Durchgangsorte in der Kritik.

Mit Ettes Essay wird ein *anderer* Blick auf die Qualität des Eigensinns auch bei Verhaltensstörungen gelegt, wobei auch die problematischen Seiten nicht verleugnet werden. Unter der Kategorie des Eigensinns und der Frage nach Widerstand wird ein Begriff des Verhaltens und damit auch seiner Störungen vorausgesetzt, der den Diskurs um den Verhaltensbegriff in unserer sonderpädagogischen Zunft neu in Frage stellt. Damit kann sich die Erziehungshilfe bemühen, den Verhaltensbegriff aus seiner behavioristischen Enge zu befreien. Soweit ich sehe, eröffnet diese Perspektive ganz neue Horizonte, um menschliches Verhalten und seine Störungen auch phänomenologisch und lebensweltlich zu verstehen.

In sieben inhaltlichen Kapiteln entfaltet der Autor Facetten der Eigensinnigkeit menschlichen Verhaltens anhand von prominenten Schlagworten, die auch als Analyseraster für sonderpädagogische Forschung zunehmend in den Blick genommen werden sollten:

1. Zur Form und Überlieferung des Märchens: Ette führt nach seiner Einleitung hin zum Genre des Märchens und entfaltet literaturwissenschaftlich die Bedeutung diverser Geschichten für die Genese seiner gesellschaftskritischen Position. Damit wird ein Feldzugang präsentiert, wie er am ehesten noch bei einigen Vertretern psychoanalytischer Pädagogik,

bspw. bei Bittner, zu finden ist. Ette kritisiert hier die Pädagogik nach dem Jahr 1968 und ihr Verhältnis zu „bösen“ Märchen und positioniert diesem Diktum gegenüber die Notwendigkeit, Kindern nicht nur das Gute vorzumachen, sondern auch das Realitätsprinzip anzuerkennen. Dabei übt er Kritik an einer anachronistischen Pädagogik, die den „Schrecken der Wirklichkeit“ verdrängt. Die Verwobenheit eines historischen und psychologischen Moments im Narrativ respektive der Metapher des „eigensinnigen Kindes“ wird entworfen. Im Laufe der Geschichte sei der Eigensinn des Kindes immer wieder als unerwünscht beschrieben und dadurch pathologisiert worden. Die Pathologisierung kindlichen Eigensinns kommt nach Ette einer „Tötung“ des Eigensinns gleich. Vielversprechend erscheint, dass Ette im ersten Kapitel zum Schluss kommt, dass der Eigensinn, der im Erwachsenen „getötet“ werde, in der kindlichen Welt der Wunder und in dem, was Winnicott „good enough mother“ nennt, weiter lebe, da die „good enough mother“ den Eigensinn des Kindes aushalten und ihn damit gewähren lassen kann. Eine solche hinreichend gute Mutter bewahre den Eigensinn des Kindes auch in der Erwachsenenwelt. Weiterhin propagiert Ette, dass die Familie als Institution der Vermittlung zwischen gesellschaftlichen Verhältnissen und der Psychologie des Subjekts diene. Ette legt der Familie eine triadische Struktur zu Grunde (Individuum, Familie, Gesellschaft), die einem ödipalen Dreieck entspricht und damit anschlussfähig ist an psychoanalytisch-pädagogische Diskurse (exemplarisch Rauh 2010 *Triade und Gruppe*). Da Ettes Buch der literarischen Gattung eines Essays folgt, muss man mit Einbußen auf systematischer Ebene rechnen. Mit Blick auf die Psychologie betreibt Ette eher eine wilde Psychoanalyse und man fragt sich, weshalb das Format eines Essays dem einer systematischen Aufarbeitung, die freilich umfassender ausgefallen wäre, vorgezogen wurde. Dadurch verliert das Buch an systematischer Schärfe. Der Autor attestiert zum Beispiel der deutschen Gesellschaft einen Mangel an Urvertrauen als eine Art kollektive Krankheit, was dazu führen könne, dass Eigensinn sich nicht harmonisch in ein stärker inklusives Gesellschaftssystem einfüge, sondern eher in (Selbst-)Zerstörung münde, was dem Leser mit Blick auf die derzeitigen gesellschaftlichen Phänomene nicht verwunderlich erscheinen dürfte.

2. Niederschlagung: Im zweiten Kapitel beschreibt Ette, unter Bezug auf die Studien von DeMause, die Geschichte der Kindheit als einen Albtraum. Der Autor geht historisch aus von einer Geschichte der Gewalt gegen Kinder, die bis heute verdeckt begleitet ist von einer „Geschichte der Gleichgültigkeit, der Beziehungslosigkeit“. Das eigensinnige Kind wird somit zu einem Zeugnis für einen kulturellen Umbruchsprozess der Moderne, in dem sich die elterlichen Rollenbilder verändern. Während das Märchen des eigensinnigen Kindes noch ein Beleg für eine gewalttätige Mutter sei, da die Mutter im Grimm'schen Märchen den Eigensinn des Kindes noch über den Tod hinaus gewalttätig zu unterbinden versucht, werde später von der fürsorgenden und alleinerziehenden Mutter die potentielle Bedrohlichkeit des Mütterlichen verdrängt respektive die Mutter gesellschaftlich idealisiert. Ette übt Kritik am bürgerlichen Bildungsgedanken a la „Werde, der du bist!“. Er ordnet dieses Bildungsideal ein als eine Zumutung für die meisten Menschen, da gerade marginalisierte Gruppen häufig nicht die Freiheit besäßen ihrer Selbstverwirklichung entsprechend Raum zu geben; ein Gedanke, der für unsere Zunft durchaus bedenkenswert erscheint, gerade in Anbetracht dessen, dass eine systematische Ausarbeitung eines sonderpädagogischen Bildungsbegriffs für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen bis heute nicht vorliegt. Walkenhorst hat mit Vehemenz immer wieder darauf hingewiesen, dass wir aufpassen müssen, die bildungsbürgerlichen Ideale der Forschenden nicht auf die Klientel zu übertragen.

3. Subversion: Der Struwwelpeter wird als Nachfolger des eigensinnigen Kindes im 19. Jhd. charakterisiert und mit ihm werden die Verbote und das Strafen durch die Eltern in den Blick genommen; eine Perspektive die anschlussfähig ist an Diskurse des Strafens und der Disziplinierung in den Erziehungswissenschaften. Dabei streift Ette auch die komplexe Thematik, dass Opfer zu Tätern werden können.

4. Ambivalenz: Das Thema der Ambivalenzkonflikte der Eltern gegenüber ihren eigensinnigen Kindern wird im vierten Kapitel entfaltet. Ette beschreibt den Abwehrmechanismus der Reaktionsbildung und damit die Umkehrung der elterlichen Gefühle gegenüber ihren Kindern. Dabei zeigt er die Problematik auf, dass man Kinder auch mit zärtlicher Zuwendung und Geschenken begraben könne. Hinter dieser übermäßigen Zuwendung verberge sich nicht selten eine Enttäuschung der Eltern gegenüber ihrem Kind, weil sie darüber zum Beispiel einen emotionalen Mangel oder ein schlechtes Gewissen zu kompensieren suchen. Bezugnehmend auf Kleins psychoanalytische Objektbeziehungstheorie werden die Ambivalenzen, die das Verhältnis zwischen Kindern und ihren Bezugspersonen auszeichnet, näher beschrieben.

5. Amok: Amokläufer beschreibt Ette als Opfertäter, die in ihrem „endlich Tätersein“, sich zu finden, sich zu verwirklichen meinen. Anhand der mythischen Figur des Herakles analysiert der Autor, wie an die Stelle des Ichs auch gesellschaftliche Organisationsformen treten können. Die Bedeutung des Körpers und seine Disziplinierung werden thematisiert, was in der Sonderpädagogik bis auf wenige Ausnahmen heute ein Forschungsdesiderat darstellt. In einer Zwischenbemerkung hält Ette fest, dass der heutige Eigensinn hervorgehe aus der Tatsache, dass das transgenerationale Band zwar gestärkt sei, sich bei gleichzeitiger Fühllosigkeit, da man zwar die Angewiesenheit auf den anderen spüre, aber weniger zu sagen habe. Die Hilflosigkeit mancher Subjekte kann sich dann in Akten der Selbstdestruktion, in Amok und Traumatisierungen äußern. In der Argumentation Ettes gelten Phänomene wie Amok, Selbsterstörung, schizoide Entgrenzung, blindes Aufbegehren um seiner selbst willen als Reaktionsweisen auf eine leere Ordnung eines „geschmeidig-starren Konformismus“, eines „auswendig gelernten Lebens“ (S. 13). In diesem Freiraum wird der Eigensinn nur noch pathologisch kategorisierbar.

6. Diffusion: An der Figur Hamlets und anhand der Studie Foucaults *Überwachen und Strafen* fragt Ette machtanalytisch kritisch nach, ob es heute noch einen Ort gäbe, an dem der Eigensinn der Kinder sich entfalten könne – und das hieße umgekehrt: an dem er unterdrückt werde. „Denn ohne Unterdrückung gibt es keinen Eigensinn – solange sie Freiräume lässt, in denen er sich entfalten kann und solange das Urvertrauen des Kindes nicht entscheidend beschädigt ist“ (S. 98). Der von Müller angestoßene Diskurs um Vertrauen und Vulnerabilität in der Sonderpädagogik ist an dieser Stelle von besonderer Brisanz und anschlussfähig für weitere grundlagentheoretische Überlegungen.

7. Narrative der Indifferenz: Der von Zimmermann initiierte und in seinen Facetten ausgearbeitete Traumadiskurs in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen kann im siebten Kapitel eine Resonanz und Ergänzung in Hinblick auf die Subjektlogiken traumatisierter und hoch belasteter Klientel finden. Früheste Verunsicherungen im eigenen Sein, ein Grundkonflikt der Nähe, kann kaum verbalisiert werden. Wo Worte fehlen, kann der Körper mit seinen Bewegungen Ausdruck früherster Traumatisierung sein. Gerade die Improvisation versteht Ette als Sprache für früh widerfahrene Ereignisse, indem man, wenn man improvisiere auf Elementarbewegungen zurückfalle.

Ette kommt zum Ergebnis, dass der Mut maßgeblich ist, „die Augen nicht zu verschließen vor der Grässlichkeit des Daseins“ (S. 9). Heil- und Sonderpädagogik hat als eines seiner maßgeblichen Paradigmen nach Möckel die Erfahrung der Krise zum Gegenstand, man könnte auch sagen, die Erfahrung der Grässlichkeit des Daseins. Dabei gilt es keine Angst vor klaren Worten und (Re-)Kategorisierungen zu haben. Wer in Zeiten von Corona noch von einem post-traumatischen Wachstum spricht, verschließt die Augen von der Grässlichkeit des Daseins für viele Menschen. Als Aufgabe der Humanwissenschaften und damit auch der Sonderpädagogik ist damit, „die Aufdeckung dessen, was unter den verschiedensten Vorwänden [...] weggeschoben und aus den Diskussionen herausgehalten wird“ (S. 10).

Der Essay thematisiert dabei auch mögliche Bedeutungen des Digitalen in der aktuellen Gesellschaft. Inwieweit in digitalen Netzwerken auch Raum für Eigensinn und Widerstand notwendig ist, welchen Illusionen man unterliegt, wenn man pädagogischer Machbarkeitsphantasie Glauben schenken mag und wie wichtig subversives Verhalten auch in Hinblick auf Inklusionen und Exklusionen des Humanen sind, steht angesichts eines einseitig verstandenen Paradigmas der Evidenzbasierung mit diesem Essay in einem für sonderpädagogische Forschung anderen Licht.

„Es war einmal ein Kind eigensinnig, und that nicht was seine Mutter haben wollte.“ Mit diesem Satz beginnt das Märchen aus der Sammlung der Kinder- und Hausmärchen der Gebrüder Grimm. Der Leser wird durch die Brutalität des Märchens irritiert. Denn es beschreibt den von Gott gewollten Tod eines Kindes, der auf sein Ungehorsam gegenüber seiner Mutter zurückgeht. Auch im Grab bleibt das tote Kind seiner Eigensinnigkeit und seinem Ungehorsam gegenüber den Autoritäten treu: „Als es nun ins Grab versenkt war, und Erde über es hingedeckt, so kam auf einmal sein Ärmchen wieder hervor und reichte in die Höhe, und wenn sie es hineinlegten und frische Erde darüber thaten, so half das nicht, das Ärmchen kam immer wieder heraus.“ Ruhe findet das Kind erst durch die strafende Handlung der Mutter, die mit einer Rute auf das Ärmchen schlägt. Befremdlich für unser heutiges pädagogisches Gemüt, vielleicht sogar abstoßend wirken diese Szenen. Aber sie führen, indem sie an das Unbewusste des Lesers zu rühren vermögen, doch mittenhinein in die Thematik der Eigensinnigkeit. Viele Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen kennen doch die Erfahrung, dass das „Ärmchen“ – metaphorisch gesprochen – immer wieder hervorkommt; das heißt, dass sich eigensinnige Verhaltensweisen gerade durch ihren Wiederholungscharakter auszeichnen, der mitunter für die Schwere der Problematik und Aushaltbarkeit mitverantwortlich zu sein scheint. Von einem psychoanalytisch-pädagogischen Standpunkt aus betrachtet, können aufsässige Kinder, zu denen man mitunter keinen Zugang findet, Vernichtungsfantasien seitens der Professionellen hervorrufen, was in einer Gegenübertragungsanalyse einen Platz haben darf. Ettes Verdienst ist es, dass er sich dem Eigensinn der ›kleinen Leute‹ widmet. Genau das macht die Lektüre für eine stärker gesellschaftskritische Verortung der Sonderpädagogik interessant: „Es sind die kleinen Formen des Widerstands, inmitten der vielen anonymen Lebensläufe“ (S. 11). Damit definiert er Eigensinn als „Überlebensstrategie gerade dann, wenn man keine Ausnahmebegabung ist“ (S. 11). Gleichzeitig benennt er den Eigensinn, der an der Grenze zur Psychopathologie verortet werden kann.

Die nach Ansicht des Rezensenten dichteste Szene des Essays befindet sich im zweiten Kapitel. Der Autor beschreibt dort die Tätowierungen respektive die Narbe als „krisenfeste erscheinende Formen der Identifizierung“:

Denn dies ist die Tätowierung vor allem: ein Identitäts- und Wiedererkennungszeichen, das Gleichheit mit sich selbst in Zeiten verbürgt, in denen sie mehr als alles andere gefährdet erscheint. Es ist

die Narbe [...] das der universellen und verstörenden Veränderung entgegengehalten wird – das, was an den Seeleuten von früher haften blieb, wenn sie wieder einmal Schiffbruch erlitten hatten und das salzige Wasser alles, was ihnen gehörte, davongeschwemmt hatte. Wenn sie nackt ans Ufer stiegen, so blieb ihnen doch das Zeichen, das ihnen sagte, wer sie waren; das die Verbindung zu ihrer Herkunft und Vergangenheit herstellte und so etwas wie einen basalen Zusammenhang des Lebens auszusagen schien (S. 34).

Kinder und Jugendliche *in* psychosozialen Beeinträchtigungen tragen nicht selten ihre Narben offen zur Schau. Sie können uns herausfordern aus unserer bildungsbürgerlichen Position und uns die Augen öffnen für die Not des Lebens jenseits akademischer Heilpädagogik. Ettes Essay kann uns ermutigen auch auf unsere eigenen Narben, die sich im Laufe unserer (Bildungs-)Biografie gebildet haben, ehrlich zu schauen und ihnen in einem Reflexionsraum professionell zu begegnen.

Gesellschaftspolitisch kritisiert Ette das Verschwinden von Schutzräumen für Eigensinn, wie sie beispielsweise Schäper 2006 in *Ökonomisierung und Behindertenhilfe* fordert. Was man auch in einem neoliberal eingefärbten Inklusionsparadigma zu beobachten weiß, dass die zu kurz gedachte Abschaffung der Sonderschulen zur Forderung hat. Die Gesellschaft mutiere unter dem Diktat des Neoliberalismus zu einer „alternativlosen Schicksalsinstanz“ (S. 12). Ette markiert die Familie und Bildungsorte als potentielle Schutzräume des Eigensinns. Damit könnten Sondereinrichtungen als Durchgangs- und Andersorte zumindest temporär Schutzräume für Eigensinn darstellen. Ette beschreibt familiäre und Bildungssituationen, unter Bezugnahme auf Foucault, als „durchdrungen von den gesellschaftlichen Gewalten“. Für Sonderpädagogik bedeutet diese Feststellung die ethische Notwendigkeit, dass sie sich selbstkritisch auf ihre Funktion der Überwachung und Disziplinierung hin zu hinterfragen weiß. Der Autor beklagt, dass „das Wechselspiel von Autorität und Eigensinn verloren“ zu gehen drohe (S. 13), womit sein Essay gesellschaftskritisch Anschlussfähigkeit markiert für die psychoanalytisch-pädagogischen Schriften Ahrbecks *Kinder brauchen Erziehung* und *Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein*.

Durch Ettes Essay kann ein erster Zugang zu komplexen Mechanismen der Verdrängung und Unterdrückung in der Triade Familie – Kind – Gesellschaft gefunden werden, die dann aber einer systematischen Aufarbeitung und Ausgestaltung bedarf, um sie für Aus- und Weiterbildungskontexte didaktisch und inhaltlich ertragreich zu gestalten. Ette ist anzuempfehlen sein Essay in Form einer Monografie systematisch aufzuarbeiten, um das interdisziplinäre Potential seiner Gedanken, die er auf Basis der Lektüre und Interpretation psychoanalytischer, philosophischer Texte, Kinderbücher und klassischer Literatur entwickelt, voll zur Geltung und disziplinärer Anschlussfähigkeit zu bringen. Mit der Kategorie des Eigensinns gelingt es Ette einen Begriff zu lesen, den die Sonderpädagogik einer kritischen Rekategorisierung angesichts ihrer Phänomene unterziehen sollte. Auch Filme wie *Systemsprenger* und *Fallvignetten*, die auf das Konzept des Systemsprengers hinweisen machen deutlich, dass das Verständnis von Eigensinn im jeweiligen Kontext neu auszurichten und nicht immer erwünscht oder pädagogisch zielführend ist. Dennoch vermag Ettes Essay ein Bild vom Eigensinn des Kindes zu zeichnen, das die Eigensinnigkeit als ein Ausbrechen vom Zustand des Gehorsams darstellt, was entwicklungspsychologisch relevant ist. Ahrbecks *Was Erziehung heute leisten kann* greift die von Ette angerissene Thematik systematisch passend auf und verdeutlicht das Wechselspiel von Autorität – im Sinne einer pädagogischen Verantwortung – und Eigensinn. Die Anschlussfähigkeit Ettes Thematik an sonderpädagogische Erziehungsdiskurse ist auch

damit gegeben, dass Ette die Funktion der Erziehung zunehmend an die Gesellschaft und immer weniger an die Familie delegiert sieht.

Trotz aller Interdisziplinarität und Anschlussfähigkeit an Bildungsdiskurse des 21. Jahrhunderts verbleibt der Leser des Essays in einer Ambivalenz. Denn der Anspruch eines Essays ist nicht die Systematisierung von Gegenständen, die angesichts der Komplexität des Themas aber angezeigt wäre. Es bleibt die Frage, welches Ziel Ette mit seinem Essay über den Eigensinn eigentlich verfolgt? Einerseits weist er auf gesellschaftliche und familiäre Problemlagen hin. Andererseits findet sich in Teilen eine wilde Interpretation psychoanalytischer Provenienz mit einer Tendenz zur Polarisierung. Den Erziehungs- und Bildungsdiskurs anregend sind Ettes Thesen bezüglich der Transformation von Unterdrückungsmechanismen. Wenn Ette die systematische Ausarbeitung der Thematik des kindlichen Eigensinns nicht leistet, überlässt er damit aber auch der Sonderpädagogik die Möglichkeit, den Eigensinn zu rekategorisieren. Eigensinn ist eine wieder zu gewinnende Kategorie und Analysefigur, wenn man davon ausgeht, dass sich am eigensinnigen Verhalten des Subjekts der Verlust gesellschaftlicher Strukturen zeigen kann. Damit wird der Eigensinn zum Indikator für den jeweiligen Zustand einer Gesellschaft. Der Eigensinn ist nicht nur eine potentielle Antwort auf den Gehorsam. Eigensinn kann selbst Gehorsam sein. In einer narzisstischen Gesellschaft propagiert das Subjekt, dass es keinem Gesetz folgt. Aber auch Narziß fragt und lebt nach einem Gesetz aus sich selbst heraus, er hört die Stimme der liebenden Nymphe Echo – die Stimme des Anderen – nicht.

Freiheits- und Unschuldprojektionen auf die Kindheit bedeuten nicht gleich einen wirklich gewährten Freiraum für kindlichen Eigensinn. Auf diese konflikthafte Dynamik weist Ette in seinem Essay hin. Der Versuch der Kontrolle des Eigensinns wird für Ette auch deutlich an der heute häufig vorzufindenden Abhängigkeit der elterlichen Liebe von der Leistung der Kinder, die selten Bedingungslosigkeit kennt: „Das Perfide an diesen Bedingungen ist, dass sie niemals erfüllt werden können. Aus diesem Stoff sind viele Karrieren gemacht, selten glückliche Menschen“ (S. 79). Ette positioniert sich dabei kritisch gegenüber überzogenen Leistungsansprüchen postmoderner Eltern.

Ettes Buch mutet etwas Eigentümliches an, ein Eindruck, der auch anhand der vorliegenden Rezension nachvollzogen werden kann. Die Strukturlosigkeit eines Essays und das Fragmentarische in einigen Passagen sollen nach Ette bewusste Leerstellen offen lassen, die dem Leser die Verantwortung überlassen, diese Leerstellen mit eigenem Inhalt zu füllen.

Lohnenswert erscheint das Vorhaben, diese dichte Beschreibung auf eine systematische Ebene zu heben und die von ihr angestoßenen Impulse sonderpädagogisch zu kontextualisieren und auszubauen. Damit wäre ein wesentlicher Beitrag dazu geleistet, auf die Notwendigkeit von Theorie und Philosophie der Sonderpädagogik hinzuweisen. Gerade in Zeiten der Technodisziplinierung, Quantifizierbarkeit und Messbarkeit des Subjekts würde damit ein Denkraum für Eigensinn in der akademischen Disziplin eröffnet, der menschliches Verhalten und seine Störungen zum Gegenstand hat. Die Eule der Minerva beginnt dann nicht erst mit der einbrechenden Dämmerung ihren Flug.

**V Forum:
Kurzberichte aus den Bundesländern**

Bayern: Neuer Standort der Pädagogik bei Verhaltensstörungen in Regensburg

Bernhard Rauh, Pierre-Carl Link und Philipp Abelein

An der Universität Regensburg wird der Forschungs- und Lehrbereich Sonderpädagogik an der Fakultät für Humanwissenschaften am Institut für Bildungswissenschaft aufgebaut. Zum 1.4.2020 wurden drei neue Lehrstühle für Sonderpädagogik besetzt. Den Lehrstuhl für *Pädagogik bei Verhaltensstörungen einschließlich inklusiver Pädagogik* hat Bernhard Rauh inne. Seine Mitarbeiter Philipp Abelein und Pierre-Carl Link sind am Aufbau der Arbeitseinheit beteiligt. Die benachbarten Lehrstühle tragen die Denominationen *Geistigbehindertenpädagogik einschließlich inklusiver Pädagogik* und *Lernbehindertenpädagogik einschließlich inklusiver Pädagogik*.

1 Studienstrukturelle Gegebenheiten

Ab dem Wintersemester 2021/22 wird es möglich sein, an der Universität Regensburg das Lehramt für Sonderpädagogik zu studieren. Die drei sonderpädagogischen Fachrichtungen Geistigbehindertenpädagogik, Lernbehindertenpädagogik und Pädagogik bei Verhaltensstörungen werden angeboten. Eine sonderpädagogische Fachrichtung wird vertieft studiert (90 Leistungspunkte) und eine qualifizierend (30 Leistungspunkte). Im vertieften Studium der Geistigbehindertenpädagogik bzw. Lernbehindertenpädagogik ist ausschließlich eine Kombination mit Pädagogik bei Verhaltensstörungen im Qualifizierungsstudium möglich. Nach aktuellem Stand wird Pädagogik bei Verhaltensstörungen von allen Studierenden des Lehramts Sonderpädagogik in Regensburg studiert, was bedeutet, dass alle Studierenden der Sonderpädagogik eine Grundorientierung in Fragen der Erziehung, Bildung und Entwicklungsförderung unter erschwerten Bedingungen und des pädagogischen Bezugs erhalten.

2 Profil in der Forschung: Aktuelle disziplinäre Entwicklungen

Vor allem zwei Herausforderungen sind zu bearbeiten:

Zum einen bedarf die aufgrund einer Zentrierung auf behaviorale Konzepte entstandene Vereinseitigung an Interventionsansätzen einer gesellschafts- und kulturtheoretischen Rahmung, um einen Zugang dazu zu eröffnen, was diese Entwicklung für Bildung und Erziehung bedeutet. Durch den vermehrten Einsatz von behavioralen Interventionstechniken wurde die personal verantwortete pädagogische Autorität in ihrer Bedeutsamkeit zunehmend verdrängt, was als eine Manifestation des „post-ödpalen Zeitalter[s]“ (Boger & Wawerek, 2020) rekonstruiert werden kann. In Hinblick auf den Aspekt Intervention ergeben sich nach Rauh et al. (2020) drei zentrale pädagogische Fragestellungen:

- Welchen Einfluss haben verhaltenstheoretisch orientierte Interventionen auf das Selbsterleben von Kindern und Jugendlichen?

- Welche Emotionen nehmen Pädagoginnen und Pädagogen im Rahmen von Interventionen bei sich wahr?
- Welche Emotionen werden dabei verdrängt und weshalb?

Zum anderen wird in der gegenwärtigen Debatte um inklusive Bildung moniert, dass diese auf schulorganisatorische Fragen reduziert werde (Rauh, 2018). Auch in Regensburg wird daher betont, dass inklusive Bildung vor allem auch als Professionalisierungsaufgabe verstanden werden muss. Denn: „what goes on in a place, not the location itself, is what makes a difference“ (Zigmond, 2003, S. 198). Ganz in diesem Sinne bestimmt die Deutsche UNESCO-Kommission (2014) Inklusion als einen Prozess, der die „Kompetenzen im Bildungssystem stärkt, die notwendig sind, um alle Lernenden zu erreichen“ (S. 9). Insofern gilt es, Professionalisierungsstrategien zu identifizieren, die dabei unterstützen, die erhöhte Komplexität in inklusiven Bildungssituationen psychisch zu integrieren und die für die Anerkennung von Komplexität grundlegende Reflexionsfähigkeit zu erhöhen.

3 Profil in der Lehre – Psychoanalytische Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Emotional-soziale Problemlagen werden auf der Basis psychodynamischer Zugänge in ihrer spezifischen Komplexität mit einem besonderen Fokus auf die subjektive Sinnhaftigkeit reflektiert. Dementsprechend wird eine grundlagentheoretische und eine empirisch-qualitative Ausrichtung, insbesondere auf tiefenhermeneutische Zugänge, verfolgt.

3.1 Hauptreferenzdisziplin

Als maßgebliche Referenzdisziplin dient der Regensburger Pädagogik bei Verhaltensstörungen die Psychoanalyse. Sie bietet als Querschnittsdisziplin einen inter- und transdisziplinären Bezugsrahmen, wie er der Pädagogik bei Verhaltensstörungen diskursgeschichtlich inhärent ist. Besonders die *intersubjektive Psychoanalyse* und die *Gruppenanalyse* bilden einen Forschungszugang zum Verstehen ambivalenter Beziehungserfahrungen in Erziehungs- und Bildungssituationen.

Das Spezifikum des psychoanalytischen Zugangs ist, dass menschliches Verhalten als komplexe Äußerung eines Subjekts verstanden wird und ein und dasselbe beobachtbare Verhalten aus ganz verschiedenen, auch unbewussten Beweggründen resultiert. Belebte und unbelebte Objekte haben für das Subjekt eine emotionale Qualität, die nicht auf objektive Eigenschaften zurückgeführt werden kann. Die in signifikanten Beziehungen erworbenen Bedeutungen bilden die axiomatische Grundlage für weitere Beziehungen.

Arbeitshypothese ist, dass der Einbezug der psychoanalytischen Perspektive den disziplinären und bildungstheoretischen Diskurs erweitert sowie eine weiterführende Vorstellung von sonderpädagogischer Professionalisierung eröffnet (Gerspach, 2018), insbesondere für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen.

Um den Vermittlungsprozess zwischen Disziplin und Profession anzuregen und zu einer theoriegeleiteten Analyse zu befähigen, ist eine kasuistische Lehrkräftebildung unabdingbar.

3.2 Erkenntnisleitende Einheit

Intersubjektivität ist das leitende Arbeits- und Forschungsparadigma, das Zugänge zur Reziprozität des Erlebens und Verhaltens von Heranwachsenden und Erziehenden eröffnet. Angeregt durch Heimanns Konzept der „pädagogische[n] Situation“ (Heimann, 1947/1976) wird

von einer triadisch strukturierten *pädagogisch-therapeutischen* Situation als erkenntnisleitende Einheit ausgegangen, in deren Zentrum sich wechselseitig beeinflussende Subjekte stehen, die auf etwas Drittes ausgerichtet sind.

3.3 Grundverständnisse von Erziehung und Bildung, von Verhalten und Verhaltensstörung

Aus der Perspektive einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen liegt der bildungstheoretische Fokus auf Konzeptionen von Bildung, die sozialtheoretisch fundiert sind und einer kognitivistischen Verkürzung von Bildung entgegenarbeiten. Zu diesen zählen u.a. Beschreibungen von Bildung als Erfahrung. So wird zum Beispiel Bildung bei Koller (2012) als „Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen“ verstanden und zeichnet sich nicht durch einen Fertigkeitenzuwachs aus – das entspräche Lernen –, sondern dadurch, dass sich die „Schemata der Wahrnehmung, Deutung und Verarbeitung von Problemen“ verändern (Koller 2012, S. 157).

Bildung baut auf Erziehung als intentionaler Interaktion auf und bewegt sich in einem Spannungsverhältnis von individuellen und gesellschaftlichen Interessen. Erziehungs- und Bildungsprozesse geschehen in einem psychosozialen Kontext und sind vom Kind bereits mit Bedeutung unterlegt. Auf dieser Basis errichtet das Kind ein zweites motivationales System, womit es sich mehr oder weniger an die Anforderungen der Realität in Bildungseinrichtungen adaptieren kann, was sich in seinem Verhalten widerspiegelt und in den weiteren Erziehungs- und Bildungsprozessen zu berücksichtigen ist.

Aus psychoanalytischer Sicht liegen Verhaltensstörungen unbewusste Problematiken zu Grunde, die auf frühkindliche und aktuelle traumatische Beziehungserfahrungen zurückzuführen sind, die sich in pädagogischen Beziehungen unbewusst reinszenieren. Das Wissen um die intrapsychische Dynamik, die psychische Strukturbildung, die Beziehungsgestaltung von Kindern und Jugendlichen, die in ihrer emotional-sozialen Entwicklung beeinträchtigt sind, und um entwicklungsrelevante gesellschaftliche und kulturelle Veränderungen, legt die Basis für gezielte und begründete Bildungsangebote. Diese komplexen Zusammenhänge sind mit kausalen Erklärungs- und Handlungsmodellen und binären Logiken nicht hinreichend repräsentierbar.

In der Erziehung und Bildung von Kindern mit psychosozialen Beeinträchtigungen, die auf eine Überarbeitung ihrer emotional-kognitiven Systeme bzw. ihrer „inneren Arbeitsmodelle“ (Bowlby, 1995, S. 23) angewiesen sind, bedarf es einer Berücksichtigung der zuvor benannten psychischen Systeme. Verhaltensstörungen werden in diesem Sinne durch primäre Bedeutungszuschreibungen begründet, die durch gestörte Beziehungen bestimmt oder nicht realitätsangemessen beziehungsweise verzerrt erfolgen können. Diese Bedeutungen müssen im diagnostischen Prozess rekonstruiert werden, damit sie im pädagogisch-therapeutischen Handeln dekonstruiert und neue Bedeutungen konstruiert werden können.

3.4 Beziehung – Strukturierung – Mentalisierung

Beziehungsgestaltung und Strukturierung sind in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen weithin anerkannte Prinzipien. Der intentionalen Beziehungsgestaltung wird eine besondere Bedeutung als Leitprinzip zugemessen, es gilt das „Primat der Beziehung“ (Hillenbrand, 2008, S. 229).

Ein psychoanalytischer Zugang betont die Relevanz geschützter Räume für die Ermöglichung korrigierender Erfahrungen durch kontinuierliche, konstante und belastbare, professionell

gestaltete *Beziehungen* der Kinder und Jugendlichen zu einer überschaubaren Anzahl von relevanten Bezugspersonen, die sich im Dienst der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen verwenden lassen (Ahrbeck & Rauh, 2020, in Anlehnung an Winnicott, 1979).

Strukturierung verdeutlicht die Erfordernis von stabilen äußeren *Strukturen*, die zur Entwicklung einer inneren Struktur wesentlich beitragen.

Diese zwei Prinzipien sollten um ein drittes Prinzip erweitert werden, das auf die Notwendigkeit einer spezifischen Form von Reflexionskompetenz verweist, um Beziehungen und Strukturen gezielt auf die Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen abgestimmt gestalten zu können.

Diese intersubjektive Reflexions- und Verstehenskompetenz wird als *Mentalisierung* bezeichnet. Mit Fonagy et al. (2002) lässt sie sich als Fähigkeit beschreiben, sich selbst und anderen emotional-kognitive Prozesse zuzuschreiben, Verhalten als Folge und Ausdruck von innerpsychischen Prozessen zu begreifen und über diese angenommenen mentalen Zustände reflektieren zu können.

3.5 Verhältnis von Pädagogik, Heilpädagogik und Therapie

Nach Myschker und Stein (2018, S. 258f.) liegen „Erziehung und psychosoziale Therapie“ auf einem Kontinuum. Ab einem gewissen, nicht allgemeingültig bestimmbar Punkt macht es Sinn, Systeme und Aktivitäten eher der Pädagogik oder eher der Psychotherapie zuzuordnen. Heilpädagogisches bzw. intensivpädagogisches Handeln wird als eine Markierung auf diesem Kontinuum verstanden. Auch finden sich viele pädagogische Handlungsformen in der Psychotherapie (Datler, 2005). Deshalb ist einem pädagogisch-therapeutischen Selbstverständnis der Pädagogik bei Verhaltensstörungen der Vorzug zu geben vor einer artifiziiell dichotomen Unterscheidung von Pädagogik und Therapie, wie sie zum Beispiel von Krawitz (1992) vorgenommen wird.

Literatur

- Ahrbeck, B. & Rauh, B. (2020). Erziehung, Grenzsetzung und verantwortete Schuld. In B. Rauh et al. (Hrsg.), *Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung. Pädagogik im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und ‚neuen‘ Disziplinierungstechniken* (S. 35–48). Opladen: Barbara Budrich.
- Boger, M.-A. & Wawerek, F. (2020). Strafen im post-ödpalen Zeitalter – Lehrer*innenbildung zwischen normalisierten Sadismus und Authentizitätswünschen. In B. Rauh et al. (Hrsg.), *Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung. Pädagogik im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und ‚neuen‘ Disziplinierungstechniken* (S. 67–82). Opladen: Barbara Budrich.
- Bowlby, J. (1995). Bindung: Historische Wurzeln, theoretische Konzepte und klinische Relevanz. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (S. 17–26). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Datler, W. (2005). *Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis* (3. Aufl.). Wien: Empirie.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2014). *Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik* (3. Aufl.). https://www.unesco.de/fileadmin/medien/Dokumente/Bildung/2014_Leitlinien_inklusive_Bildung.pdf
- Gerspach, M. (2018). *Psychodynamisches Verstehen in der Sonderpädagogik. Wie innere Prozesse Verhalten und Lernen steuern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L. & Target, M. (2002). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Heimann, P. (1947). Die pädagogische Situation als psychologische Aufgabe. *Pädagogik* 2(6). Wiederabdruck in Heimann, P. (1976). *Didaktik als Unterrichtswissenschaft* (S. 59–83). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Hillenbrand, C. (2008). *Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik* (4. Aufl.). München: Reinhardt.
- Koller, H.-C. (2012). Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

- Krawitz, R. (1992). *Pädagogik statt Therapie*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Myschker, N. & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen* (8. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Rauh, B. (2018). Inklusion, Mentalisierung und emotional-soziale Teilhabe. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 268–278). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rauh, B., Welter, N., Franzmann, M., Magiera, K., Schramm, J. & Wilder, N. (2020). Emotion, Emotionsregulation und Psychoanalytische Pädagogik. In Dies. (Hrsg.), *Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung. Pädagogik im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und ‚neuen‘ Disziplinierungstechniken* (S. 9–27). Opladen: Barbara Budrich.
- Winnicott, D. W. (1979). *Vom Spiel zur Kreativität*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Zigmond, N. (2003). Where should students with disabilities receive special education services? Is one place better than another? *The Journal of Special Education*, 37(3), 193-199.

VI Neues aus dem Fach

Zeitraum 2020 – Frühjahr 2021

a) Promotionen

Universität Koblenz – Landau, Campus Landau

Auer, Hans-Ludwig

Klassifikation von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen und Zusammenhänge mit erinnertem elterlichen Erziehungsverhalten (veröffentlicht im Schneider Verlag)

Erstgutachter: Prof. Dr. em. Willi Seitz (Universität Koblenz-Landau)

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Andrea Dlugosch (Universität Koblenz-Landau)

Drittgutachter: Prof. Dr. Roland Stein (Julius-Maximilians-Universität Würzburg)

Ludwig-Maximilians-Universität München

Anna Jerosenko

Effekte von Schulbegleitung auf die soziale Integration von Schülern mit seelischer Beeinträchtigung an bayerischen Regelschulen (veröffentlicht als elektronische Hochschulschrift der UB der LMU München: <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/25651/>)

Erstgutachter: Prof. Dr. Reinhard Markowetz (LMU München)

Zweitgutachter: Prof. Dr. Hartmut Ditton (LMU München)

Magdalena Muckenthaler

Kooperation von Lehrkräften in inklusiven Schulen – eine Untersuchung in der Sekundarstufe im Rahmen des Projekts ‚SIM‘ (veröffentlicht im Klinkhardt Verlag)

Erstgutachter: Prof. Dr. Ewald Kiel (LMU München)

Zweitgutachter: Prof. Dr. Reinhard Markowetz (LMU München)

Matthias Hobmeier

Community Music als pädagogisches Mittel im sonderpädagogischen Schulalltag – Eine empirische Studie zum Einfluss von Sambatrommeln auf das aggressive Verhalten in sechsten Klassen an Förderschulen zur sozialen und emotionalen Entwicklung in Bayern (veröffentlicht in Open Publishing in the Humanities (<https://edoc.ub.uni-muenchen.de/25862/>))

Erstgutachter: Prof. Dr. Reinhard Markowetz (LMU München)

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Alexandra Kertz-Welzel (LMU München)

Sarah Lippe

Der Einfluss einer präventiven sozial-emotionalen Maßnahme in Form des Preteachings, zusammengesetzt aus Social Stories und Coaching, auf ausgewählte Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler mit ASS im Förderschulkontext unter Berücksichtigung des Geschlechts, des IQs und der sozialen Motivation. Eine Pilotstudie (veröffentlicht im Verlag Dr. Kovac)

Erstgutachter: Prof. Dr. Reinhard Markowetz (LMU München)

Zweitgutachter: Prof. Dr. Ullrich Heimlich (LMU München)

Bianca Eigner

Autismusspektrumstörungen (ASS) bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund – Eine Untersuchung zu Unterschieden im Diagnostikzeitpunkt, Erstsorge und Stressbelastung der Eltern sowie mögliche Implikationen kulturspezifischer Anforderungen an die medizinische Versorgung und vorliegende Psychoedukationsprogramme für Eltern (veröffentlicht im Verlag Dr. Kovac)

Erstgutachter: Prof. Dr. Reinhard Markowetz (LMU München)

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Michele Noterdaeme (LMU München)

Martin Zanker

Intersex und Pädagogik. Erlebens- und Handlungsfähigkeit intersexueller Menschen in einer zweigeschlechtlichen Alltagswirklichkeit (veröffentlicht als elektronische Hochschulschrift der UB/LMU München)

Erstgutachter: Prof. Dr. Reinhard Markowetz (LMU München)

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Paula-Irene Villa Braslavsky (LMU München)

Humboldt-Universität zu Berlin

Ulrike Fickler-Stang

Dissoziale Kinder und Jugendliche – unverstanden und unverständlich? Frühe Beiträge der psychoanalytischen Pädagogik und ihre aktuelle Bedeutung (veröffentlicht im Psychosozial Verlag)

Erstgutachter: Prof. Dr. Bernd Ahrbeck (HU/IPU Berlin)

Zweitgutachter: Prof. Dr. Erwin Breitenbach (HU Berlin)

Christoph Müller

Pädagogische Arbeit in traumatischen Prozessen. Geflüchtete Kinder und Jugendliche in der Schule“ (veröffentlicht im VS Verlag)

Erstgutachter: Prof. Dr. David Zimmermann (HU Berlin)

Zweitgutachter: Prof. Dr. Rolf Pohl (LUH Hannover)

Marie-Luise Alder

Allsives Sprechen in Psychotherapien. Konversationsanalytische Untersuchung verdeckter Beziehungskommentare (veröffentlicht im Dokumenten-Publikationsserver der Humboldt-Universität zu Berlin)

Erstgutachter: Prof. Dr. Bernd Ahrbeck (HU Berlin/IPU Berlin)

Zweitgutachter: Prof. Dr. Dr. Michael B. Buchholz (IPU Berlin)

Anna Gätjen-Rund

„Immer online?“ Der Einfluss Digitaler Medien auf die psychische Entwicklung von Jugendlichen. Eine psychoanalytisch-empirische Untersuchung über die Verwendung des Smartphones in der psychoanalytischen Behandlungssituation (veröffentlicht im Dokumenten-Publikationsserver der Humboldt-Universität zu Berlin)

Erstgutachter: Prof. Dr. David Zimmermann (HU Berlin)

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Elfriede Löchel (IPU Berlin)

Leibniz Universität Hannover**Matthias Meyer**

Social, Emotional, and Behavioural Difficulties in internationalen Fachzeitschriften – Ein diskursanalytischer Forschungszugang (veröffentlicht im Klinkhardt Verlag)

Erstgutachterin: Prof. Dr. Birgit Herz (LUH)

Zweitgutachter: Prof. Dr. Rolf Werning (LUH)

Sven Heuer:

Aktivierung und Repression als pädagogische Praxis – Soziale Arbeit im wohlfahrtsstaatlichen Transformations- und Strafkompex (erscheint im Klinkhardt Verlag)

Erstgutachterin: Prof. Dr. Birgit Herz (LU Hannover)

Zweitgutachter: Prof. Dr. Udo Hagedorn (Universität Bielefeldt)

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg**Daniel Ricci**

Kunstdidaktik zwischen fachlicher Bildung und Lebensbewältigung -Impulse zur Planung, Durchführung und Analyse von Kunstunterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (erschienen im Klinkhardt Verlag)

Erstgutachter: Prof. Dr. Hubert Sowa (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Zweitgutachter: Prof. Dr. Werner Bleher (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Robert Langnickel

Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts – Ein notwendiger RISS in der Sonderpädagogik (erscheint im Budrich-Verlag)

Erstgutachter: Prof. Dr. Stephan Gingelmaier (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Zweitgutachter: Prof. Dr. Roland Stein (Julius-Maximilians-Universität Würzburg)

Universität zu Köln**Markus Spilles**

Lesen, Verhalten, soziale Integration: Zu Potentialen tutorieller Lernverfahren für Grundschul-kinder mit externalisierenden Verhaltensproblemen (kumulative Dissertation)

Erstgutachter: Prof. Dr. Thomas Hennemann (Universität zu Köln)

Zweitgutachter: Prof. Dr. Matthias Grünke (Universität zu Köln)

Universität Leipzig

Jakob Heuschmidt

Lebensentwürfe von Jugendlichen mit Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung (veröffentlicht: <https://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-739188>).

Erstgutachterin: Prof. Dr. Kerstin Popp (Universität Leipzig)

Zweitgutachter: Prof. Dr. Roland Stein (Julius-Maximilians-Universität Würzburg)

b) Ernennungen

Prof. Dr. Roland Stein und Prof. Dr. Reinhard Markowetz wurden vom Staatsministerium für Unterricht und Kultus in Bayern in den Wissenschaftlichen Beirat Inklusion berufen.

c) Neuberufungen/Ernennungen

Bergische Universität Wuppertal

Prof. Dr. Gino Casale

Methodik und Didaktik in den Förderschwerpunkten Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Prof. Dr. Blanka Hartmann

Pädagogik und Didaktik der Emotionalen und Sozialen Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Pierre-Carl Link

Professur für Erziehung und Bildung bei Beeinträchtigungen der sozio-emotionalen Entwicklung

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Prof. Dr. Dennis Hövel

Prozesse des Lernens und der Lernentwicklung unter psychosozial erschwerten Bedingungen
Leiter des Instituts für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung

Mitglied der Hochschulleitung

Julius-Maximilians-Universität Würzburg

PD Dr. Thomas Müller

Apl. Prof. Dr. habil. Thomas Müller

Akademischer Oberrat am Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Juniorprofessor Dr. Stephan Gingelmaier
Prof. Dr. Stephan Gingelmaier
Psychologie und Diagnostik im Förderschwerpunkt Soziale und Emotionale Entwicklung

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
Juniorprofessorin Dr. Susanne Leitner
Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Soziale und Emotionale Entwicklung

Universität Regensburg
Prof. Dr. Bernhard Rauh
Pädagogik bei Verhaltensstörungen einschließlich inklusiver Pädagogik

d) Ehrungen und Auszeichnungen

Verleihung der Ehrenmitgliedschaft der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaften an Prof. Dr. Birgit Herz

Auszeichnung für herausragende Lehre an der Bergischen Universität Wuppertal mit dem mit dem ‚Lehrlöwen‘:
Prof. Dr. Christian Huber (Bergische Universität Wuppertal)
Dr. Daniel Ricci (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

VII Mitwirkende

Herausgeberinnen und Herausgeber

Prof. Dr. Werner Bleher
Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung
PH Ludwigsburg
bleher@ph-ludwigsburg.de

WM Dr. Lars Dietrich
Verhaltensgestörtenpädagogik
Humboldt-Universität Berlin
lars.dietrich@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

Prof. Dr. Reinhard Markowetz
Pädagogik bei Verhaltensstörungen und Autismus einschließlich inklusiver Pädagogik
Ludwig-Maximilians-Universität München
Markowetz@edu.lmu.de

Redaktionelle Assistenz:

Anna Beyer
Sonderpädagogin und Doktorandin im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
beyeranna@stud.ph-ludwigsburg.de

Autorinnen und Autoren

AR Dr. Philipp Abelein
Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Universität Regensburg
philipp.abelein@ur.de

Dr. Andrea Bethge
Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien
Andrea.Bethge@thillm.de

LkfbA Stephanie Blatz
Pädagogik bei Verhaltensstörungen,
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
stephanie.blatz@uni-wuerzburg.de

WM Tijs Bolz
Pädagogik und Didaktik der Emotionalen und Sozialen Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
tjjs.bolz@uni-oldenburg.de

Prof. Dr. Gino Casale
Methodik und Didaktik in den Förderschwerpunkten Lernen sowie emotionale und soziale Entwicklung
Bergische Universität Wuppertal
gcasale@uni-wuppertal.de

WM Francesco Ciociola
Berufsbildung, Kompetenzentwicklung und Zukunft der Arbeit
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 Dr. Ulrike Fickler-Stang
Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen
Humboldt-Universität zu Berlin
ulrike.fickler-stang@hu-berlin.de

LB Silke Gerlach
Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung
Universität zu Köln
sgerlac5@uni-koeln.de

Prof. Dr. Charlotte Hanisch
Psychologie und Psychotherapie in Heilpädagogik und Rehabilitation
Universität zu Köln
charlotte.hanisch@uni-koeln.de

Prof. Dr. Thomas Hennemann
Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung
Universität zu Köln
thomas.hennemann@uni-koeln.de

WM Sophia Hertel
Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung
Universität zu Köln
sophia.hertel@uni-koeln.de

Prof. Dr. Birgit Herz
Pädagogik bei Verhaltensstörungen
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

Prof. Dr. Désirée Laubenstein
Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule unter besonderer Berücksichtigung des Förderschwerpunkts Emotionale und Soziale Entwicklung
Universität Paderborn
desiree.laubenstein@upb.de

WM Dr. Tatjana Leidig
Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung
Universität zu Köln
tleidig@uni-koeln.de

JProf. Dr. Susanne Leitner
Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt ESENT
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
susanne.leitner@ph-ludwigsburg.de

Pierre-Carl Link
Professur für Erziehung und Bildung bei Beeinträchtigungen der sozio-emotionalen Entwicklung
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
pierre-carl.link@hfh.ch

WM Émilie Niemeier
Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung
Universität zu Köln
emilie.niemeier@uni-koeln.de

WM Jannik Nitz
Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung
Universität zu Köln
jannik.nitz@uni-koeln.de

Prof. Dr. Bernhard Rauh
Pädagogik bei Verhaltensstörungen einschließlich inklusiver Pädagogik
Universität Regensburg
bernhard.rauh@ur.de

Dr. Daniel Ricci
Sonderpädagoge im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung
Dietrich-Bonhoeffer-Schule Stuttgart
daniel.ricci@gmx.de

OStR i.H. Dr. Stefanie Roos
Soziale und Emotionale Entwicklung in Rehabilitation und Pädagogik
Technische Universität Dortmund
stefanie.roos@tu-dortmund.de

WM Janna Rühl
Pädagogik bei Verhaltensstörungen,
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
janna.ruehl@uni-wuerzburg.de

JProf. Dr. David Scheer
Annelie-Wellensiek-Zentrum für Inklusive Bildung
Pädagogische Hochschule Heidelberg
david.scheer@ph-heidelberg.de

WM Pascal Schreier
Pädagogik bei Verhaltensstörungen,
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
pascal.schreier@uni-wuerzburg.de

Prof. Dr. Roland Stein
Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
roland.stein@uni-wuerzburg.de

Vertr.-Prof. Karolina Urton
Institut für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik -
Inklusive Bildung
Westfälische Wilhelms-Universität Münster
kurton@uni-muenster.de

aL i.H. Ulrike Vögele
Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung
Universität zu Köln
ulrike.voegele@uni-koeln.de

Prof. Dr. David Zimmermann
Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen
Humboldt-Universität zu Berlin
david.zimmermann@hu-berlin.de

Begutachtende

(aufgeführt sind nur diejenigen Begutachtenden, die mit der Nennung einverstanden sind)

WM Dr. Marlen Eisfeld
Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation
Universität Rostock
marlen.eisfeld@uni-rostock.de

WM Dr. Pawel R. Kulawiak,
Inklusionspädagogik – Forschungsmethoden und Diagnostik
Universität Potsdam
kulawiak@uni-potsdam.de

Dr. Erzsébet Matthes
Institut für Inklusive Pädagogik
Pädagogische Hochschule Oberösterreich
erzsebet.matthes@ph-ooe.at

WM Sophia Michalke
Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Forschungsmethoden/empirische Bildungsforschung
Universität Münster
sophie.michalke@uni-muenster.de

WM Mag. Dr.in Julia Reischl
Institut für LehrerInnenbildung und Schulforschung
Universität Innsbruck
julia.reischl@uibk.ac.at

AR Dr. Stefanie Rhein
Soziologie
PH Ludwigsburg
Stefanie.Rhein@ph-ludwigsburg.de

Abkürzungen

aL i.H. = abgeordnete Lehrerin, Lehrer im Hochschuldienst

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

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 3

Kompetent im NETZwerk: Realität – Illusion – Vision?!

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.

Kompetent im NETZwerk: Realität – Illusion – Vision?!

Seit März 2020 beherrscht das Coronavirus weltweit unseren Alltag. Die Auswirkungen lähmen und beschäftigen uns alle, in den Mikrosystemen genauso wie auf der Makroebene. Auch die Bundesdozierendenkonferenz im Mai 2020 in München musste schweren Herzens abgesagt werden. An der dritten Ausgabe der Zeitschrift ESE haben wir auch deswegen umso mehr festgehalten. Gerade das Tagungsthema „Kompetent im NETZwerk: Realität – Illusion – Vision?!“ kann nicht „ausfallen“, auch weil sich in den zur Tagung bereits eingereichten Beiträgen Wege aus Krisen und Lösungen für den Umgang von fachspezifischen Probleme andeuteten. Unmissverständlich lehrt uns die Pandemie, dass einzelne Personen gegenüber der Komplexität und Unplanbarkeit von Schieflagen nahezu machtlos sind und nur funktionierende Netzwerke in der Lage sind, die notwendigen und nachhaltig wirkenden Veränderungen zu erreichen, die sich in Theorie und Praxis aufdrängen. Mit der ESE 3 wollen wir ein Forum schaffen, Beiträge einzufangen, welche die vertretenen hoch relevanten und „vernetzten“ Ansichten über das Fachkollegium hinaus der Öffentlichkeit zur Diskussion stellen.

978-3-7815-2467-5



9 783781 524675

ISSN 2629-0170

ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik
der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen