

ESE

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

Heft 4

Soziales Lernen und Bildung



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)

Birgit Herz

Lars Dietrich

Pierre-Carl Link

Susanne Jurkowski

Felix Piegsda

Janet Langer

Redaktionelle Unterstützung

Anna Beyer

ESE

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

4. Jahrgang (2022)

Heft 4
Soziales Lernen und Bildung

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2022

k

www.eze-zeitschrift.net

Die Open Access-Publikation der Zeitschrift ESE wird gemeinsam 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>.

2022.l. © by Julius Klinkhardt.

Bildnachweis Umschlagseite 1: © Petr Hrbek, 1992, Ohne Titel (Ausschnitt);

mit freundlicher Genehmigung von Ursula Binder und Martina Hoanzl.

Druck und Bindung: Bookstation GmbH, Anzing.

Printed in Germany 2022.

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 978-3-7815-5950-9 Digital

doi.org/10.35468/5950

ISBN 978-3-7815-2514-6 Print

ISSN 2629-0170

Inhaltsverzeichnis

Editorial der Herausgebenden 7

*Stephan Gingelmaier, Birgit Herz, Lars Dietrich, Pierre-Carl Link,
Susanne Jurkowski, Felix Piegsda und Janet Langer*

I Originalia 11

Beratung im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen:
Kernelemente eines Verständnisses

Janna Rühl, Stephanie Blatz, Pascal Schreier und Roland Stein 12

Bildung zwischen der zweckrationalen Logik des Marktes und der Logik
des Unbewussten – wie wird ein sonderpädagogisch-psychoanalytischer
Bildungsbegriff greifbar?

Robert Langnickel 28

Die Bedeutung sozial-emotionalen Lernens für die Entwicklung von Kindern
und Jugendlichen – Perspektiven auf unterrichtliche Förderansätze und
Pädagog:innenkompetenzen

Felix Piegsda und Susanne Jurkowski 44

II Tagungsbeiträge 57

Soziale Lernerfahrungen im Gefährdungsbereich Vernachlässigung –
eine kinderschutzensible und bindungstheoretische Perspektive auf Lehrkräfte

Kristin Balbach 58

Bildung in geschlossenen Institutionen –
Überlegungen zu sinnstiftenden und anschlussfähigen Bildungsangeboten
für junge Menschen

Annika Krause, Ulrike Fickler-Stang, Stephanie Blatz und Sophie C. Holtmann 70

Auswirkungen der Corona-Schulschließungen auf Schüler:innen
mit und ohne Förderbedarf ESE (COFESE)

Désirée Laubenstein und David Scheer 82

„Seiner selbst mächtig zu bleiben“ (Adorno) –
Bildung bei Beeinträchtigungen der sozio-emotionalen Entwicklung
Konturen eines konstellativen Bildungsbegriffs

Pierre-Carl Link 96

6 | Inhaltsverzeichnis

Vornamen beeinflussen Verhaltensurteile – Eine experimentelle Studie zu Beurteilungsfehlern in der Einschätzung des Sozialverhaltens <i>Viktoria Pöchmüller, Clemens Hillenbrand und Ute Koglin</i>	109
Das LIFE-Programm – Gemeinsames Soziales Lernen auf verschiedenen Ebenen an Bildungsinstitutionen in El Salvador <i>Christine Schmalenbach</i>	120
Die Analyse mit der ICF-CY – Hilfsmittel für einen multifaktoriellen Zugang zur Planung des sozial-emotionalen Lernens? <i>Liliana Tönnissen und Dennis Christian Hövel</i>	132
III Theorie und Praxis	143
BLEIB AUF GRÜN! – Praxisbericht zum Einsatz eines Spiels zur Psychoedukation mit dem Fokus auf sozial-emotionalem Lernen in Anlehnung an die Polyvagal-Theorie <i>Barbara Strumann und Stefanie Roos</i>	144
IV Buchbesprechungen	153
Rezension zu Baumann, M., Bolz, T. und Albers, V. (2021): Verstehende Diagnostik in der Pädagogik. Verstörenden Verhaltensweisen begegnen. Weinheim, Basel: Beltz <i>Pierre-Carl Link</i>	154
Rezension zu Langnickel, R. (2021): Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts. Ein notwendiger RISS in der Sonderpädagogik. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich <i>Thomas Müller</i>	158
V Forum: Berichte aus den Ländern	163
Schweiz: Etablierter Standort der schulischen Heilpädagogik im Wandel – das Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich <i>Dennis Christian Hövel, Pierre-Carl Link, Claudia Schellenberg und Olivia Gasser-Haas</i>	164
VI Neues aus dem Fach (Zeitraum 2021 – Frühjahr 2022)	174
VII Mitwirkende	178

Editorial der Herausgebenden

Editorial
zur vierten Ausgabe der Wissenschaftlichen Jahreszeitschrift

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

Thema: Soziales Lernen und Bildung

Sehr geehrte Leser:innen, liebe (zukünftige) Kolleg:innen,

die vierte Ausgabe der ESE erscheint in politisch und gesellschaftlich unsicheren Zeiten. Während das Coronavirus nach wie vor unseren Alltag beeinflusst, wird gleichzeitig ein Angriffskrieg in Europa geführt, dessen Auswirkungen weltweit zu spüren sind und unser aller Leben berührt. Die aktuelle Lage der Polykrisen bringt auch Herausforderungen für die Bildungslandschaft in Deutschland und speziell für das Fach Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen mit sich. Längerfristige Auswirkungen der Coronakrise auf Kinder und Jugendliche wie Pädagog:innen zeichnen sich bereits immer deutlicher mit Folgen ab, die sowohl die Gesundheit und das körperliche Wohlbefinden als auch die sozial-emotionale Entwicklung und das Zusammenleben in Familie, Freundeskreis und Gemeinschaft betreffen. Gleichzeitig steht das Bildungssystem, zum zweiten Mal innerhalb eines Jahrzehnts, vor der Aufnahme hunderttausender Kinder und Jugendlicher, die teils erheblich bedrohliche und leidvolle Erfahrungen mitbringen.

In ihren Auswirkungen werfen beide Krisen ein Schlaglicht auf die sozial-emotionale Entwicklung, bei vielen Kindern und Jugendlichen eine Entwicklung im Ausnahmezustand. Die Notwendigkeit und Herausforderung, für die Situation und das Erleben der Kinder und Jugendlichen zu sensibilisieren und Möglichkeiten zur Unterstützung zu intensivieren und neu zu finden, sind evident. Die Überlegungen des Call for Papers 2021 zu unserem Fachgebiet werden vor diesem Hintergrund fast schon schmerzlich geschärft, gerade auch, weil sozial-emotionales Lernen - verstanden als das gemeinsame Lernen von Kindern und Jugendlichen und ihren Bezugssystemen - Erfahrungen von Ausgrenzung, Deprivation und Isolation entgegenwirken kann.

Davon ausgehend, dass sozial-emotionales Lernen und die kognitive Entwicklung sowie Bildungsverläufe eng verknüpft sind, stellt sich als Konsequenz die Frage nach einer grundsätzlichen Um- und Neugestaltung von Bildung, in der sozial-emotionales Lernen im gesamten Bildungssystem nachhaltig verankert wird. Dies würde bedeuten, dass nicht nur fachliches Lernen und die Leistungsentwicklung Unterstützung erfahren, sondern mit ebensolcher Dominanz sozial-emotionales Lernen gefördert wird. Dabei würden auch zunehmend Stärken und positive Entwicklungen fokussiert, statt Defizite von Kindern und Jugendlichen in belasteten Lebenssituationen zu sehr in den Mittelpunkt zu stellen. Damit geht einher,

sozial-emotionales Lernen individuell und über die Lebensspanne zu betrachten und zu berücksichtigen, dass sozial-emotionale Lernprozesse durch die Interaktion aller Beteiligten auch systemisch erfolgen. Die konsequente Berücksichtigung sozial-emotionalen Lernens als Teil von Bildungsprozessen kann mit ihrem Fokus auf persönliche Ressourcen, Beziehungen, Erfahrungen und Gemeinschaft einen Gegenentwurf zu belastenden Bedingungen und Ereignissen bilden.

Die ESE IV greift diese Überlegungen zur Verankerung sozial-emotionalen Lernens auf und umfasst Beiträge, die die psychosozialen Belastungen von Kindern und Jugendlichen aufzeigen und damit die akuten Handlungsnotwendigkeiten deutlich machen. Die Beiträge sensibilisieren für aktuelle Problemlagen und werfen dabei gleichzeitig gesellschaftskritische Fragen zum Thema Bildung und zum Bildungsverständnis auf. Sie geben Hinweise auf die Entwicklung und Ausgestaltung von Bildungsangeboten und die Professionalisierung von Pädagog:innen. Fokussiert wird die Reflexion des professionellen Rollenverständnisses und der Übernahme von Aufgaben und Verantwortlichkeiten der Pädagog:innen. Diese Fachbeiträge spiegeln die Breite der Disziplin wider und zeigen auf, dass die Community - unsere Community - in all ihrer Expertise „mitredet und mitgestaltet“ und ihr Mandat für das pädagogische Handeln und die Beziehungsgestaltung in Schule und Unterricht wie in den außerschulischen Bildungskontexten für die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen übernimmt.

Der Aufbau der ESE IV entspricht den vorherigen Ausgaben. Die Rubrik I *Originalia* führt mit drei blind begutachteten Beiträgen in die Thematik ein. Es folgen sieben Aufsätze in der Rubrik II, *Tagungsbeiträge und weitere Fachbeiträge*. Wie in den folgenden Rubriken durchliefen diese Beiträge mehrere Feedbackschleifen und wurden eng durch die Herausgebenden betreut. Weiter finden sich eine Verknüpfung von *Praxis und Theorie* in Rubrik III und zwei *Buchbesprechungen* in Rubrik IV. Abgerundet wird diese Ausgabe mit einem *Bericht aus den Ländern*, Rubrik V, und *Neues aus dem Fach*, Rubrik VI.

Als Herausgeber:innen-Team der *ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen* freuen wir uns sehr über das Vorliegen der vierten Ausgabe dieser Zeitschrift. Wir wünschen den Leser:innen interessante Eindrücke, Einblicke und Erkenntnisse, die auf der nächsten Dozierendenkonferenz in Zürich mit dem druckfrischen Exemplar der ESE-IV in der Hand ausgetauscht und diskutiert werden können und wollen. Wir bedanken uns bei allen Autor:innen, den Gutachter:innen, bei Fr. Anna Beyer für die redaktionelle Aufarbeitung, Herrn Klinkhardt und Herrn Tilsner mit dem gesamten Team des Klinkhardt-Verlages, sowie bei Ihnen liebe Leser:innen für Ihre Wertschätzung und Ihr Vertrauen, Ihre fachliche Expertise und finanzielle und ideelle Unterstützung sowie Mitarbeit an dieser Ausgabe. Wir freuen uns, mit Ihnen über die ESE (IV) kritisch-konstruktiv ins Gespräch zu kommen.

Mit herzlichen Grüßen aus Erfurt, Ludwigsburg, Hannover, Rostock, Berlin und Zürich

Lars Dietrich, Stephan Gingelmaier, Birgit Herz, Susanne Jurkowski,
Janet Langer, Pierre Carl Link und Felix Piegsda

I Originalia

**Beratung im Kontext der Pädagogik
bei Verhaltensstörungen:
Kernelemente eines Verständnisses**

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

Abstract

Beratung stellt neben Erziehung und Unterricht nicht nur im Bereich der schulischen Erziehungshilfe – aber hier besonders – eine zentrale Aufgabe von Lehrkräften dar.

Was genau diese Aufgabe jedoch beinhaltet und welche Kompetenzen hier von den beratenden Sonderpädagog:innen gefordert werden, bedarf der Diskussion.

Ziel dieses Beitrags ist es, durch die Skizzierung des Profils von Beratung für den Kontext Verhaltensstörungen eine Grundlage für diese Diskussion herauszuarbeiten. Zu diesem Zweck werden Basislinien eines fachspezifischen Beratungsverständnisses umrissen und Merkmale beratender Tätigkeiten im Bereich der schulischen Erziehungshilfe näher bestimmt.

Keywords

Beratung, Verhaltensstörungen, Haltung, sonderpädagogische Professionalität

1 Einleitung

Am Würzburger Lehrstuhl für Pädagogik bei Verhaltensstörungen beschäftigt sich die Arbeitseinheit der Sonderpädagogischen Forschungsstelle zu Beratung in der Erziehungshilfe (SFBE) bereits seit mehreren Jahren neben spezifischen Praxis- und Forschungsprojekten insbesondere auch damit, Kernelemente eines Beratungsverständnisses zu entwickeln. Dies kann aus der Arbeit der Forschungsstelle heraus für schulische Kontexte folgendermaßen begründet werden:

„Beratung scheint eine der zukünftigen Kernaufgaben von Sonderpädagogen zu sein, vielleicht sogar die zentrale Aufgabe – denn sie kommen zunehmend in eine veränderte Rolle: Nicht mehr primär selbst Schüler mit Förderbedarf zu unterrichten, sondern diejenigen zu beraten, die dies tun. Allerdings sind diese nicht die einzigen Adressaten sonderpädagogischer Beratung.“ (Stein, 2012, S. 279).

Dies impliziert eine Fülle von Fragen. Zunächst einmal wird hier der Wandel in der sonderpädagogischen Praxis von der konkreten Arbeit am und mit dem Kind hin zur Arbeit für das Kind aufgenommen. Daraus ergibt sich im Kontext der Debatte um mehr (schulische) Inklusion die Fragestellung: Wer sind die Adressat:innen einer solchen Beratung? Wenn es sich bei der Beratung um eine Kernaufgabe der Sonderpädagogik handelt, so ist des Weiteren zu fragen, wie diese im Kontext der Erziehungshilfe zu sehen ist. Wird Beratung in diesem Kontext in besonderem Maße oder in besonderer Weise gebraucht? Falls letzteres der Fall ist, was macht diese Beratung besonders und welche Unterschiede gibt es entsprechend zu allgemeiner schulischer Beratung?

Ziel dieses Beitrages ist es, sich mit diesen Fragen intensiv auseinanderzusetzen. Es sollen grundlegende Aspekte für ein Beratungsverständnis für den Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen entworfen werden, das sicherlich auf Basis der aktuellen Lage entwickelt ist, demnach fortlaufend entsprechend schulischer und gesellschaftlicher Veränderungen anzupassen sein wird und zugleich als Diskussionsgrundlage für den fachlichen Diskurs dienen kann und soll.

Es bedarf einer solchen Diskussionsgrundlage, denn in der Fachszene existieren bereits verschiedene Konzepte dazu, *wie* Beratung durchgeführt werden sollte (z.B. Mutzeck, 2008a; Palmowski, 1995; Spiess, 2012), aber es wird zumeist eher fragmentarisch darauf eingegangen, *was* Beratung in der schulischen Erziehungshilfe ausmacht. Im Folgenden soll herausgearbeitet werden, inwiefern diese Beratung abzugrenzen ist von einer Beratung anderer (sonder-)pädagogischer (Teil-)Professionen. Die Überlegungen folgen einer zweistufigen Verdichtung: Zunächst soll mittels einer Engführung kennzeichnender Aspekte eine Begriffsbestimmung für das Feld der Sonderpädagogik vorgenommen werden. Darauf aufbauend folgt eine weitere Eingrenzung auf den spezifischen Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen, indem entsprechende theoretische Grundlagen, aber auch Anforderungen und Herausforderungen im besonderen Feld dargestellt werden und als Zielgruppen diejenigen skizziert werden, die Adressat:innen dieser Beratung sind. Es soll in Grundzügen darauf eingegangen werden, welcher spezifischen Haltung es bedarf, diese Beratung adäquat und verantwortlich durchzuführen, sowie eine Auseinandersetzung mit Besonderheiten, Herausforderungen und Grenzen stattfinden. Dabei kann jeder dieser Aspekte hier nur andiskutiert werden und bedarf einer deutlich vertieften Analyse. Als Ergebnis des angesprochenen Diskurses soll zunächst also kein konkretes Beratungsmodell oder gar eine fachspezifische Beratungstheorie entstehen. Vielmehr kann das umfassend zu entwickelnde Verständnis als eine Reflexionsfolie für diese

pädagogische Querschnittsaufgabe verstanden und als ein Orientierungsrahmen zur Auswahl geeigneter Konzepte herangezogen werden.

2 Begriffsbestimmung für das Feld der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Schon im Strukturplan für das Bildungswesen des Deutschen Bildungsrates 1970 wird festgestellt, dass neben Lehren, Erziehen, Beurteilen und Innovieren Beratung Aufgabe einer Lehrkraft ist. Entsprechend wird Beratungstätigkeit – und spezifisch auch im Konnex zu Erziehung – in fast¹ allen Bundesländern explizit als grundsätzliche Aufgabe aller Lehrkräfte formuliert und damit als Teil des Professionsbildes bestimmt. Es lässt sich jedoch in der Fachdiskussion keine konsensuell akzeptierte Definition bzw. Theorie des Grundbegriffs der Beratung finden (Dewe 2010; Maier-Gutheil 2016). Da Beratung zudem je nach Kontext sehr unterschiedlich definiert werden kann, soll hier durch eine Engführung beraterischer Merkmale eine berufsspezifische Akzentuierung erfolgen, indem Beratung mit Fokus Erziehungshilfe für Kontexte schulischer Sonderpädagogik betrachtet wird, auch bezogen auf das, was hier im beruflichen Alltag zu leisten ist. Dabei sollen kennzeichnende Aspekte für die Beratung im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen vom Allgemeinen ins Besondere übergehend zusammengefasst werden.

Grundsätzlich ist mit dem Begriff der *Beratung* „ein zwischenmenschlicher Prozess in sprachlicher Kommunikation“ (Nußbeck, 2019, S. 20) gemeint. Eine von der alltagssprachlichen Verwendung des Begriffs abzugrenzende *professionelle* Beratung impliziert, dass die beratende Person diese in einer professionellen Rolle ausübt. Insofern müssen zum einen eine entsprechende Qualifikation, die die Tätigkeit legitimiert, sowie zum anderen ein gewisser professioneller Rahmen gegeben sein (näher hierzu z.B. Engel, Nestmann & Sickendiek, 2007).

Dabei muss die beratende Person qua Profession über spezifische beraterische Kompetenzen verfügen, um nicht nur Ratschläge zu erteilen, sondern eine *Prozessberatung*, also „Beratung im engeren Sinne“ (Popp & Methner, 2010, S. 6), durchführen zu können sowie nicht im eigenen, sondern im Sinne der ratsuchenden Person oder Organisation zu beraten - bzw. unter Reflexion etwaiger institutioneller Abhängigkeiten (Maier-Gutheil, 2016). In der Literatur zu dieser Form professioneller Beratung wird zudem nahezu durchweg eine entsprechende – je nach verfolgtem Ansatz, Setting und Anlass unterschiedlich zu gestaltende und zu reflektierende – Beziehung zwischen Berater:in und Klient:in vorausgesetzt (z.B. Mutzeck, 2008a; näher auch: Diouani-Streek, 2019).

Über diese „Feldunspezifische Kompetenzbasis“ (Beratungs- und Interaktionswissen) hinaus sprechen Engel et al. (2007, S. 35) von einer „Handlungsfeldspezifischen Wissensbasis“ als einer zweiten notwendigen Grundvoraussetzung professioneller Beratung: U.a. spezifisches Wissen aus dem Arbeitsfeld wie etwa Faktenwissen zur jeweiligen Problemlage, Kausalmodelle, Interventionsformen, gesetzliche Grundlagen. Auf zentrale Punkte dieser „Handlungsfeldspezifischen Wissensbasis“ wird im Weiteren noch einzugehen sein. Für den (sonder-)pädagogischen Bereich legen diverse theoretische Abhandlungen zudem nahe, dass die Haltung bzw. das Menschenbild der beratenden Person ebenfalls professionsspezifische Merkmale aufweisen sollte (z.B. Ellinger & Hechler, 2012; Greving & Ondracek, 2013; Gröning, 2016).

¹ Ausnahme bildet einzig das Land Niedersachsen. Hier wird Beratung in den rechtlichen Vorgaben nicht explizit genannt, jedoch umschrieben.

Entsprechend bieten die im Folgenden näher ausgeführten wichtigen Aspekte dieser Überlegungen den Rahmen, der anschließend mit spezifischeren Überlegungen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen weiter eingegrenzt werden soll.

Ausgehend von Bollnow (1959) und v.a. Mollenhauer (1965) wurden in den letzten Jahrzehnten erhebliche Bemühungen im Hinblick auf die nähere Bestimmung pädagogischer Beratung unternommen (z.B. Dewe & Schwarz, 2013; Diouani-Streek, 2019; Hechler, 2010; Kleber, 1983; Nittel, 2016). Grundsätzlich ist Beratung entsprechend als ein kommunikatives Handeln, als ein Gespräch zu verstehen, wobei insbesondere gewisse pädagogische Grundhaltungen ausgemacht wurden. Beratung kann demzufolge dann als pädagogisch verstanden werden, wenn sie auf die Erzielung, Erhaltung und Weiterentwicklung von Mündigkeit ausgerichtet ist, die sich wiederum als Erziehungsziel aus der anthropologisch gesetzten Erziehungsnotwendigkeit ergibt (Ellinger & Hechler, 2012; Gröning, 2016). Dabei ist Beratung mit Mollenhauer (1965, S. 26) als lenkendes Gespräch „außerhalb des Kontinuums nachdrücklich erzieherischer Einwirkungen“ zu betrachten, da die zu beratende Person während der Beratung nicht in der Rolle als erziehungsbedürftiger Mensch, sondern als solcher, „der zu selbstständiger Entscheidung und Lebensführung fähig“ ist, adressiert wird. Eine solche Beratung hat sowohl den Gegenstand (also das Thema bzw. Anliegen) als auch die ihn einbringende Person im Fokus (Moor, 1965, auch Willmann & Hüper, 2004). Für den Bereich der (heil- bzw.) sonderpädagogischen Beratung im Allgemeinen haben u.a. Greving und Ondracek (2013) das Feld differenzierter abgesteckt: „Die Beratungsaufgabe in heilpädagogischen Kontexten beachtet – in Anlehnung an die anthropologische Begründung der Heilpädagogik – die integrativ und inklusiv orientierten Aspekte einer personalen und individuellen menschlichen Existenz als wesentlichen Hintergrund“; humanistische und konstruktivistische Sichtweisen „stellen gleichfalls ein wichtiges Fundament der Beratung in der Heilpädagogik dar, genauso wie die ethische Dimension und Reflexion des Personalitätsprinzips“ (Greving & Ondracek, 2013, S. 18). Ausgehend davon, dass sich sonderpädagogische Beratung also insbesondere mit spezifischen Fragestellungen der personalen und individuellen menschlichen Existenz im Kontext von Beeinträchtigungen und Erschwernissen befasst, sollen im Folgenden die Besonderheiten einer Beratung im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen schrittweise differenziert erarbeitet werden, um zu einem Bestimmungsversuch zu kommen. Diese Ausführungen verstehen sich als ergänzend zu den bereits getroffenen Aussagen.

Besonders bedeutsam ist gerade für den hier adressierten Kontext eine möglichst klare Differenzierung von Beratung und Therapie. Dabei ist eine wirklich trennscharfe Abgrenzung von therapeutischen und pädagogischen Vorgehensweisen kaum möglich (Bittner, 2000), zumal in den meisten Konzepten auch ähnliche Theorien und Methoden zum Tragen kommen (Maier-Gutheil, 2016), weshalb im Hinblick auf die meisten Unterscheidungsmerkmale (wie etwa Dauer, „Tiefgang“, Institutionalisierung etc.) eher von jeweils „stärkeren Ausprägungen“ dieser als kennzeichnend für eines der beiden Formate gesprochen werden kann (Hertel, 2009, S. 41). Grundsätzlich ist Beratung aber auf (Wieder-) Erlangen von Wohlbefinden und Selbstwirksamkeit ausgerichtet und nicht auf das „Beheben“ einer Störung (Stein, 2012, S. 281).

3 Aspekte sonderpädagogischer Haltung im Beratungsgeschehen

Den folgenden Ausführungen liegt die Annahme zugrunde, dass Sonderpädagog:innen im Schwerpunkt Pädagogik bei Verhaltensstörungen eine individuelle, aber dennoch von gewissen gemeinsamen Grundsätzen² geprägte Haltung entwickelt haben, aus der heraus sie ihre Arbeit begründen, realisieren und reflektieren (etwa Bröckelmann, 2018; Haeblerlin, 2005; empirische Anhaltspunkte z.B. Weiß, Kollmannsberger & Kiel, 2013 sowie Stein, 2004). Einige Aspekte einer solchen Haltung erlangen besondere Bedeutung im Kontext von Beratung, unabhängig davon, wer in der konkreten Interaktion Adressat:in dieser Beratung ist. Verhaltensstörungen werden hier, auf Basis einer interaktionistischen Sichtweise, als Störungen im Person-Umfeld-Bezug verstanden (Seitz, 1992; Stein, 2019), wobei auch die Perspektive der Beobachterwahrnehmung stets reflektiert werden sollte (Kleber, 1983; Seibert, 2012). Wenngleich hier auf den schulischen Kontext fokussiert wird, so können Problematiken und somit Blockaden von Erziehungszielen grundsätzlich im gesamten Umgebungssystem des Kindes oder Jugendlichen ihren Ursprung haben, dessen Verhalten und Erleben beeinträchtigt ist (Seitz, 1992; Stein, 2019).

Wie erwähnt ist die Grundlage für sonderpädagogisches Handeln ein humanistisches Menschenbild, für das die Anerkennung und Achtung der Würde des/der Einzelnen als unabdingbare Voraussetzung gilt (Greving & Ondracek, 2013). Es wird von einer grundsätzlichen Bildsamkeit des Menschen ausgegangen und die Mündigkeit des Gegenübers sowohl angenommen als auch angestrebt (Ellinger & Hechler, 2012). Dabei werden Ressourcen und Kompetenzen der Kinder und Jugendlichen besonders betont (Moor, 1965).

Des Weiteren wird Menschen mit einer grundsätzlich konstruktivistischen Haltung begegnet, aus der heraus im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen versucht wird, die individuellen Voraussetzungen, Eigenheiten, Beweggründe, das subjektiv sinnhafte Verhalten und die jeweilige Lebenswelt anzuerkennen und wertzuschätzen (Bundschuh, 2010). Damit wird zugleich ein möglichst horizontales Beratungsverhältnis (Kleber, 1983) angestrebt, in dem Berater:in und zu beratende Person sich möglichst auf Augenhöhe begegnen und das Expertentum der zu beratenden Person für das eigene Leben durch die beratende Person anerkannt wird (Mutzeck, 2008a). Der Gestaltung dieser Beziehung wird besondere Aufmerksamkeit gewidmet, zumal durch das Einbringen sonderpädagogischer Expertise seitens der beratenden Person sowie gerade in schulischen Kontexten nicht zu neugierende grundlegend asymmetrische Aspekte auftreten können, die phasenweise gewisse intrapersonale Spannungen evozieren können, denen wenn möglich entgegengewirkt werden muss (näher: Reiser, Hüper, Urban & Willmann, 2000 bzw. Willmann, 2008).

Dabei steht das Wohl des Kindes bzw. der/des Jugendlichen stets im Fokus der Bemühungen, und Sonderpädagog:innen im Schwerpunkt Pädagogik bei Verhaltensstörungen fungieren in Anwaltschaft für dessen Belange (Bleher & Gingelmaier 2019), wobei sie sich in einem ethisch noch umfassender zu reflektierenden Spannungsfeld mit der klassischen Berater:innenrolle als persönlich nicht involvierte Fachpersonen befinden. Dieses aus dem Selbstverständnis der Lehr- und Erziehungsprofessionalität heraus übernommene Mandat

2 Von einem weitgehenden Konsens bezüglich zumindest der aufgeführten Aspekte soll hier ausgegangen werden, wobei aus wissenschaftlicher Sicht diesbezüglich sicherlich erheblicher Diskussionsbedarf aufgrund von Definitionsschwierigkeiten besteht (Haeblerlin, 2005). Über die hier aufgeführten Aspekte hinaus wird daher in gewisser Hinsicht die in diesem Artikel häufiger beschworene „Sonderpädagogische Grundhaltung“ eher eine Art „Platzhalterfunktion“ innehaben müssen in Ermangelung eines weniger unscharfen Begriffs.

besteht gegenüber allen am Erziehungs- und Bildungsprozess beteiligten Personen für die Dauer des Beratungsprozesses (Brumlik, 2017; Röhr, 2002). Seine spezifische Relevanz resultiert aus der Besonderheit, dass es gerade hier oft um Kinder und Jugendliche, aber auch deren familiäre Kontexte geht, die eine ungünstige öffentliche „Lobby“ haben und einer solchen Anwaltschaft insofern bedürfen, ohne diese stark paternalistisch zu gestalten (z.B. „Pädagogische Beratung als Parteilichkeit“, Gröning, 2011).

Im Kontext humanistisch orientierter Beratung wird grundsätzlich davon ausgegangen, dass die zu Beratenden von sich aus ein Anliegen entwickeln und um Beratung anfragen (z.B. Grewe, 2008). Im Rahmen einer anwaltschaftlichen Vertretung des Kindes oder Jugendlichen aber, das bzw. der sich in einem krisenhaften Zustand befindet, was seinem Umfeld durch alarmierende Situationen und auch verstörende Verhaltensweisen signalisiert wird, kann es vorkommen, dass gerade die betroffenen Bezugspersonen wie die Erziehungsberechtigten oder auch die Lehrkräfte diese Situationen und Verhaltensweisen missdeuten oder nicht verstehen können, Zuschreibungen vornehmen und eigene Anteile nicht wahrnehmen, dabei gerade auch diejenigen der Eltern und Familienangehörigen selbst als „Verstrickungen“ im Kontext des Entstehens von Verhaltensstörungen (Reiser et al., 2000, S. 214). Auch können gewisse Vorbehalte und Befürchtungen seitens der Eltern bestehen, etwa aus eigener negativer Erfahrung im Bildungssystem. In solchen Fällen ist es notwendig, dass der Beratungsprozess behutsam von dem/r Berater:in selbst oder beobachtenden Dritten initiiert wird, mit der Intention, die Störungen und auftretenden Schwierigkeiten im Person-Umfeld-Bezug zu identifizieren, die jeweiligen Bedürfnisse zu analysieren und entsprechend gemeinsam mit dem betroffenen Kind oder Jugendlichen und allen beteiligten Personen des Umgebungssystems Lösungen zu erarbeiten, die helfen, diesen krisenhaften Zustand abzumildern oder im idealen Fall zu beenden (Hanglberger, 2018).

Die Widersprüchlichkeiten, die sich daraus für die Beratungsbeziehung ergeben können, sowie auch die Legitimation der Beratung sind von Berater:innen kontinuierlich zu reflektieren und im – oftmals auch als Zwang empfundenen – Beratungsgespräch zu berücksichtigen (Gröning, 2011; Hoyer, 2013).

4 Anlässe und Spezifika von Beratung im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Im Hinblick auf die oben genannte „Handlungsfeldspezifische Wissensbasis“ sowie zur näheren Bestimmung der Haltung sollen im Folgenden zentrale Aspekte der Beratung im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ausgemacht werden.

Kennzeichnend für Beratung im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist insbesondere das explizit auffällige sowie, im Hinblick auf internalisierende Problematiken, auch implizit „herausfordernde“ Verhalten der Kinder und Jugendlichen (z.B. Bleher & Gingelmaier, 2019). Diese sind nicht immer Teilnehmende konkreter Beratungsgespräche, doch werden ihre Verhaltensaussäuerungen und die diesen zugrundeliegenden subjektiven Erlebnisse zum Thema der Beratung.

Sonderpädagogische Professionelle im Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen verfügen über ein differenziertes, fachspezifisches Wissen zur emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen, zu Störungen und insbesondere psychischen Belastungen sowie ihrer Entwicklung, zu psychiatrisch relevanten Störungsbildern, zu Interaktionsprozessen im erzieherischen und unterrichtlichen Geschehen, zu (beratungsrelevanter) förder-

orientierter Diagnostik, zu Erziehung, zu spezifischen pädagogischen Konzepten, Maßnahmen und Programmen der Prävention und Intervention – sowie zu didaktischen Modellen, Konzepten und auch Prinzipien der besonderen Unterrichtsgestaltung (z.B. KMK, 2008), realisiert in spezifischen Studiengängen. Dieses spezifische Kompetenzportfolio erlangt insbesondere im Fall von gravierend auftretenden Störungen und individuellen Hemmnissen Bedeutsamkeit, muss aber auch funktionell präventiv gedacht werden. Beratung dient diesen spezifisch geschulten sonderpädagogischen Fachkräften als Mittel, um aktuelle Anforderungen des Alltags für die verschiedenen zu Beratenden bewältigbar zu machen. Dazu muss auf einer gewissen Metaebene mit den jeweiligen Akteur:innen gemeinsam reflektiert werden, mit dem Ziel, dialogisch individuelle Handlungsstrategien zu entwickeln (Dewe, 2010). Die Umsetzung dieser obliegt wiederum den beratenen Akteur:innen selbst (Willmann & Hüper, 2004), gegebenenfalls mit weiterer sonderpädagogischer Begleitung.

Anders als in eher präventiv oder auf Information hin ausgelegten Beratungssettings findet Beratung im Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen zumeist im Zusammenhang eines krisenhaften Zustandes statt, in dem sich eine oder mehrere Personen des zu beratenden Systems befinden. Diese Krisen können beispielsweise aufgrund sich zuspitzender Konflikte, aufgrund von Überforderung einzelner Akteur:innen im aktuellen Setting, aufgrund empfundener Hilflosigkeit und/ oder Handlungsunfähigkeit, aufgrund von belastenden Entscheidungsprozessen, aufgrund hoher institutioneller Anforderungen oder auch aufgrund krisenhafter Ereignisse (aktuelle Vorkommnisse, Unfälle, Straftaten, Erkrankungen eines Familienangehörigen, Todesfälle) entstehen. Das hat zur Folge, dass die Beteiligten häufig unter hohem emotionalem Druck stehen, wenn sie sich in die Beratung begeben (Hanglberger, 2018). Dieser wiederum kann sich in der Beratungssituation unterschiedlich widerspiegeln und bedarf kontinuierlicher Reflexion seitens der professionell beratenden Person. Nur so kann es ihr gerade hier gelingen, kränkende Äußerungen, Situationen oder Beziehungserfahrungen nicht als Angriff oder Missachtung zu verstehen. Dabei entsteht die zu erbringende professionelle Leistung insbesondere aus einer Differenzierung: Neben einer kritischen Reflexion der konkreten Interaktion und der eigenen Anteile daran müssen diese Äußerungen auch vor dem Hintergrund gegebener emotionaler und sozialer Voraussetzungen des Gegenübers und im Kontext eventuell vorhandener prekärer Umstände analysiert, gegebenenfalls relativiert sowie gemeinsam neu interpretiert und definiert werden.

Die Anlässe für Beratung (die in diesem knappen Rahmen nicht näher ausgeführt werden können) sind vielfältig und unterscheiden sich nicht grundsätzlich von (sozial-) pädagogischer Beratung oder sonderpädagogischer Beratung anderer Fachbereiche (Maier-Gutheil, 2016). Insofern scheint es einerseits gewagt, hier ein gesondertes Beratungsverständnis für den Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen formulieren zu wollen. Wenn allerdings andererseits Bildungs- und Erziehungsziele aufgrund individueller oder situativer Aspekte (bspw. hohe Komplexität, hohes Konfliktpotential oder Kommunikationsbarrieren) blockiert sind, sich daraus ein besonderer Bedarf an Unterstützung aufgrund der vorherrschenden Handlungsunsicherheiten ergibt und der Manifestation maladaptiver Verhaltens- und Erlebensweisen entgegengewirkt werden soll, dann ist eine spezifische professionelle Beratung nötig, die es sich zur Aufgabe macht, die vorherrschenden Bedingungen im Lebensumfeld von Kindern und Jugendlichen zu analysieren und die zugrundeliegenden Problematiken zu identifizieren – und für die insofern auch die Pflicht zu ihrer möglichst genauen Bestimmung entsteht. Auf dieser Basis besteht der Auftrag des Faches und der hier in Wissenschaft wie Praxis tätigen Professionellen auch darin, dies allen Beteiligten aufzeigen und bewusst machen zu können, was wiederum Fachexpertise und Expertentum und deren Bestimmung voraussetzt.

Gerade hier kann oft angesichts dieser besonderen Herausforderungen an Beratung der Beratungsprozess als solcher erst aufgenommen werden, nachdem behutsam eine Basis für gemeinsame Kommunikation geschaffen wurde (hierzu auch: Hoyer, 2013). Ist dies gelungen, so besteht noch keine Garantie dafür, dass es nicht (erneut) zu einem Stocken oder gar einem Abbruch des gemeinsamen kommunikativen Handelns kommen kann.

Als Angehörige des Systems Schule unterliegen Sonderpädagog:innen im Arbeitsschwerpunkt Pädagogik bei Verhaltensstörungen institutionellen Verpflichtungen und es werden unterschiedlichste gesellschaftliche und individuelle Erwartungen und Aufträge an sie herangetragen (Stein, 2004). Sich in der eigenen Rolle unter Abwägung dieser Aspekte stets situativ selbst zu verorten und diese Position in der Beratung auch offenzulegen ist eine wichtige Voraussetzung, um eine tragfähige Beratungsbeziehung aufzubauen. Verschwiegenheit und Verlässlichkeit gegenüber jeder an der Beratung beteiligten Person sind unabdingbar. Außerdem ist es wichtig, die Bedürfnisse und Belange jeder (direkt oder indirekt) an der Beratung beteiligten Person entsprechend der humanistisch-konstruktivistischen Grundsätze anzuerkennen und wertzuschätzen. In die Lösungsfindung müssen alle Parteien mit einbezogen werden. Im Sinne einer interaktionistischen Sichtweise, die gerade auch systemische Komponenten als Bedingungsfaktoren für Verhaltensstörungen berücksichtigt, geschieht dies grundsätzlich im Zuge der genannten Anwaltschaft für die jungen Menschen.

5 Zielgruppen sonderpädagogischer Beratung in schulischer Erziehungshilfe

Je nach Einsatzbereich der Sonderpädagog:innen im Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen variieren sowohl ihre Rollen als auch die Kontexte und Adressat:innen der Beratung. Im Folgenden wird versucht, im Hinblick auf eine weitere Konturierung des Aufgabenfeldes das Spektrum an Möglichkeiten zusammenzutragen, wohlwissend, dass im mobilen/ambulanten Dienst eingesetzte Professionelle andere Bereiche aus diesem Spektrum abzudecken haben als etwa eine in der Klassenleitung eingesetzte sonderpädagogische Lehrkraft (näher: Willmann, 2008). Hier ergibt sich aus einer interaktionistischen Sicht auf Verhaltensstörungen schon eine differierende Beobachterposition. Damit ist zugleich eine Besonderheit verbunden, welche eine gute Rollenklärung und -reflexion notwendig macht: Je nach Einsatzbereich berät die sonderpädagogische Fachkraft aus einer schulisch internen oder aber aus einer externen Position heraus und muss diese differierende Distanz, etwa beim Aufbau einer Beratungsbeziehung, entsprechend berücksichtigen (Maier-Gutheil, 2016).

Sonderpädagogische Beratung im Kontext von Pädagogik bei Verhaltensstörungen wendet sich an alle am Entwicklungs-, Erziehungs- und Lehr- und Lernprozess von Kindern und Jugendlichen beteiligten Personen (KMK, 2008). Somit sind Zielgruppen einer solchen Beratung vor allem die in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung potentiell oder tatsächlich beeinträchtigten Kinder und Jugendlichen selbst, deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigte sowie Lehrkräfte und weitere Professionelle (Hanglberger, 2018; Willmann, 2008). Seit einigen Jahren verstärkt sich darüber hinaus auch der Beratungsbedarf der Schulen und pädagogischen Einrichtungen selbst, auf schulorganisatorischer Ebene, hinsichtlich der institutionellen Abläufe und des konzeptionellen Arbeitens, aber auch des Schulklimas, sodass auch Organisationsberatung vermehrt ein Arbeitsfeld der sonderpädagogisch Beratenden wird (Schreier, Rühl, Blatz & Stein, 2021). Dies gilt für die Leitungsebene von Schulen sowie für das gesamte Gefüge einer Schule.

Dabei ist auch das Format der Beratung zu bedenken, die abhängig von Anlass, Setting und einzunehmender Rolle (Reiser et al., 2000) unter verschiedenen Bezeichnungen³ näher umrissen werden kann, wie etwa:

- als psychosoziale Beratung (i.S.v. Beratung, die eher die zu beratende Person als solche und ihre Belange in den Fokus nimmt, Beispiele für Anlässe und typische Vorgehensweisen etwa bei Stimmer & Ansen, 2016),
- als Konsultation (i.S.v. Beratung in verschiedenen Konstellationen als indirekte Unterstützungsform, in der Professionelle beraten werden, die mit den eigentlichen Adressat:innen arbeiten, beschrieben z.B. bei Willmann, 2008),
- als kollegiale Beratung (i.S.v. Beratung, die zwischen Kolleg:innen stattfindet, bisweilen Gegenseitigkeit voraussetzt und auch in Form von Gruppenberatung stattfinden kann (näher beschrieben etwa bei Mutzeck, 2008b; Schlee, 2019),
- als Supervision oder Organisationsberatung (i.S. von Beratung zu/in beruflich-organisationalen Kontexten und Belangen, näher z.B. Buchinger & Klinkhammer 2007)

Entsprechend prägen bestimmte Möglichkeiten, typische Vorgehensweisen und Grenzen je die Form.

Hier wird eine weitere konzeptionelle Entwicklungsaufgabe wohl darin bestehen, anstelle von oder ergänzend zu den genannten Bezügen eine Differenzierung unter bestimmten, jeweils im Beratungsgeschehen zu reflektierenden Aspekten vorzunehmen. Dies sind insbesondere die Folgenden:

- die individuell eingenommene Rolle, sowohl seitens der beratenden Person (die sich mehr oder weniger changierend (Willmann, 2008) bewegen könnte zwischen Ausprägungen wie etwa in externer oder interner, initiiender oder ausführender Rolle, als Prozessberater:in oder als Expert:in etc.) als auch seitens der zu beratenden Person (etwa in professioneller Eigenschaft oder als Privatperson, selbst ein Problem habend oder in stellvertretender Rolle für eine andere Person ratsuchend etc.);
- die darüber hinausgehenden Beziehungs- und Interaktionsvoraussetzungen zwischen diesen Personen und ihre Analyse, des Weiteren
- individuelle Voraussetzungen der einzelnen Interaktionspartner:innen und deren Entwicklung bzw. Repräsentation im Beratungsgeschehen; schließlich
- der Gesprächsfokus (etwa Persönlichkeit der zu beratenden Person oder ein davon eher abgrenzbares Thema, private Belange der zu beratenden Person oder eher professionelle bzw. systemische Belange etc.), sowie
- das Setting (Ein- oder Mehrpersonensetting, im Alltagsgeschehen oder geplant etc.).

Diese und weitere Aspekte, die unmittelbaren Einfluss auf das Beraterische Vorgehen haben könnten, sollten in Betracht gezogen und ggf. analysiert werden.

³ Hier muss klar relativiert werden, dass die angesprochenen Stichworte nicht im Sinne trennscharfer (und bereits im Sinne einer „Handreichung“ o.ä. bestehender) „Konzepte“ erwähnt, sondern hier lediglich beispielhaft zur Illustration verschiedenster Rollenkonstellationen herangezogen werden sollen.

6 Besonderheiten, Herausforderungen und Grenzen

In den bisherigen Ausführungen wurde implizit davon ausgegangen, dass eine sonderpädagogische Beratung im hier diskutierten Kontext nur dann indiziert ist, wenn bereits alarmierende Situationen oder verstörende Verhaltensweisen in deutlicher Ausprägung zu beobachten sind. Damit wurde zugleich der pädagogisch bedeutsame Aspekt der Prävention vernachlässigt. Gerade das fachspezifische und durch Erfahrungen erworbene Wissen von Sonderpädagog:innen in diesem Kontext um mögliche problematische Entwicklungsverläufe und -einflüsse qualifiziert sie dafür, auch in präventiven Handlungsfeldern eine Beratungsfunktion einzunehmen. Abhängig vom Beratungssetting sind hier nochmals gesondert Schwerpunkte zu setzen, die dem entwickelten Beratungsverständnis nicht widersprechen, gegebenenfalls jedoch nur Teile davon berücksichtigen können und sollten. So wäre ein präventiver Einsatz von Sonderpädagog:innen mit dieser Expertise insbesondere überall dort von besonderer Bedeutung, wo Menschen vor Anforderungen der (institutionellen und persönlichen) Transitionen stehen. Somit kämen insbesondere der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule oder der Übergang von der Schule in den Beruf in Betracht, aber auch interschulische Übergänge.

Neben der Sonderpädagogik gibt es eine Fülle von angrenzenden Fachgebieten, die ebenfalls in der Beratung tätig sind – und es kann hier beispielsweise im Bereich der Schulpsychologie, der schulischen Beratungsdienste und der sozialpädagogischen Beratungsstellen zu Überschneidungen der Themengebiete und Zuständigkeiten kommen. Hier soll keinesfalls der Anspruch einer Monopolstellung und einer Ausschließlichkeit erhoben werden. Es wird bedeutsam sein, dort Kooperationen im Netzwerk einzugehen, wo verschiedene Beratungsdienste ihre jeweiligen Schwerpunktsetzungen einbringen können. Eine zukünftige Herausforderung wird allerdings in einer stärkeren Klärung der jeweiligen Kompetenzprofile liegen, insbesondere zwischen Sonderpädagog:innen mit Schwerpunktexpertise Pädagogik bei Verhaltensstörungen einerseits sowie der Schulpsychologie und der Sozialpädagogik andererseits – aber auch der für Beratung qualifizierten nicht-sonderpädagogischen Lehrkräfte.

Zudem werden im Beratungsprozess ggf. Persönlichkeitsproblematiken, komplexe und tiefgreifende innerfamiliäre Konflikte, psychische Problemlagen sowie schwierige Einflüsse möglicher Umfeldvariablen identifiziert. Hier zeigen sich die Grenzen der sonderpädagogischen Beratung, wenn die möglicherweise notwendigen Interventionen das Beratungssetting übersteigen oder verfehlen. Optionen weiterer Bearbeitung dieser Themen müssen den zu beratenden Personen in angemessener Form aufgezeigt werden und es sollte eine Vermittlung an entsprechend kompetente Netzwerkpartner angeregt werden (Budnik, 2009). Um eine Unterstützung sowie gegebenenfalls eine möglichst niederschwellige Hinführung in therapeutische oder andere spezifisch beraterische Kontexte (etwa bei psychischen Störungen, Partnerschafts- oder Suchtproblemen, Schwangerschaft) zu gewährleisten, ist insbesondere für die Beratungsaufgaben eine möglichst enge sowie verstetigte Vernetzung mit entsprechenden Beratungsstellen für bestimmte Problemschwerpunkte, therapeutischen Einrichtungen sowie mit Jugendamt, Jugendhilfeeinrichtungen und -dienstleistenden (hierzu auch Bleher & Gingelmaier, 2019) im Sinne einer „Scharnierfunktion“ (Budnik, 2009, S. 362) vonnöten. Diese Vernetzung und Zusammenarbeit erfordert von den Sonderpädagog:innen mit Spezialexpertise Pädagogik bei Verhaltensstörungen Vertrautheit mit den Vorgaben, organisatorischen Grundgegebenheiten und rechtlichen Bestimmungen ihrer außerschulischen Netzwerkpartner.

In der Zusammenarbeit mit den betroffenen Familien und den schulischen und außerschulischen Netzwerkpartnern übernehmen Sonderpädagog:innen dieses Schwerpunkts häufig die Fallführung, das Case-Management. Das bedeutet, dass sie sich in Bezug auf den Beratungsprozess immer wieder darauf zurückbesinnen müssen, welche verschiedenen Rollen sie in ihrer Arbeit innehaben und wann entsprechend welche Rolle zum Tragen kommt. In diesem Sinne sind Aufgaben der Organisation, Diagnostik, Förderung, Anleitung und Beratung voneinander abzugrenzen und die entsprechenden Rollen stets zu reflektieren und situativ adäquat einzusetzen (Maier-Gutheil, 2016). Für diese verschiedenen Rollen und damit verbunden auch die unterschiedlichen Aufgaben der Berater:innen ist Transparenz gegenüber allen Beteiligten im Beratungsprozess unverzichtbar.

In der Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der Regelschule kann es dann zu Problemen kommen, wenn diese die Beratung nicht initiativ aufsuchen, ggf. von ihrer Schulleitung dazu verpflichtet werden oder versuchen, die Gründe für Probleme mit ihren Schüler:innen grundsätzlich in deren Person zu verorten (Willmann & Hüper, 2004). Eine gemeinsame Lösungsfindung aller Beteiligten setzt voraus, dass sich entsprechend alle nach Kräften bemühen, sich in den Beratungsprozess einzubringen und dazu bereit sind, alternative Sichtweisen und neue Handlungsoptionen in der weiteren pädagogischen Arbeit in Betracht zu ziehen. Bestenfalls kann durch sonderpädagogische Beratung so ein Kompetenztransfer stattfinden, der in der Folge auch anderen Schüler:innen zugutekommen kann (s.o.: Ausführungen zur Problematik des Zwangs in und zur Beratung).

In keinem Beratungsprozess kann die Gefahr eines Abbruchs ausgeschlossen werden, gerade im Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist dieses Wagnis einzugehen (Müller, 2009; Ricking, 2018). Wenn eine gemeinsame Kommunikation sowie die Bereitschaft einzelner Beteiligter (zumindest im Laufe des Prozesses, näher dazu: Hoyer, 2013) nicht hergestellt werden kann, so kann auch keine notwendige dialogische Reflexion und somit keine Beratung im Sinne des oben dargestellten Verständnisses stattfinden.

7 Zusammenfassendes Fazit und Ausblick

Wie in der Einleitung angekündigt sollte in diesem Beitrag herausgearbeitet werden, *was* die Besonderheiten einer Beratung im Feld der schulischen Erziehungshilfe sowie bezogen auf die dafür zuständigen Professionellen mit ihrer Fachexpertise ausmacht. Dabei müssen einige Fragen offenbleiben bzw. neu gestellt werden, die in der weiteren Arbeit und Auseinandersetzung mit dem Thema Beratung im fachlichen Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen zu beantworten sein werden. Am Schlusspunkt dieser Überlegungen und Diskussionen könnte abschließend eine explizite Handlungstheorie stehen, die die Grundelemente des vorliegenden Verständnisses umfassend berücksichtigt. Einen Ausblick, an welchen Feldern unter anderem weiterzuarbeiten ist, soll die folgende Abbildung bieten.



Abb. 01: Einflussfaktoren und Entscheidungsfindung

Sonderpädagogische Beratung im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen stellt nicht grundsätzlich ein anderes „Format“ dar als Beratungen in anderen Kontexten. Entsprechend ist auch kein „exklusives“ Methodenrepertoire einzugrenzen, ein klar vorzuziehendes, schematisiertes Vorgehen für die Beratung im Kontext von Verhaltensstörungen im Sinne von Konzeptempfehlungen zu bestimmen oder eine fachspezifische Beratungstheorie zu entwerfen.

Viele der Kernproblematiken, die es zu bewältigen gilt, sind in der obigen Abbildung dargestellt. Allgemein sind verschiedene Reflexionsprozesse essenziell für die Entscheidung für ein bestimmtes Vorgehen im Beratungskontext. Ausschlaggebend für die konkrete Vorgehensweise sind auch jeweils die Erfordernisse der Beratungssituation. Diese ergeben sich aus den spezifischen Anlässen, welche im Rahmen einer Beratung bearbeitet werden sollen. Reflektiert durch Grundhaltung und Störung(genese)verständnis (eine „sonderpädagogische Grundhaltung“) erfordern sie jeweils spezifische und damit unterschiedliche Beratungssettings. In jenen Settings wird dann ausgehend von einem ebenso reflektierten und ggf. erweiterten Theorieansatz (Beratungskonzept) vorgegangen, wobei „das gewählte Vorgehen durch Begründung zu legitimieren“ (Wagner, 2012, S. 291) ist.

Die in diesem Artikel beschriebene sonderpädagogische Grundhaltung wurde bereits anhand von Aspekten wie humanistischen Menschenbildannahmen und einer konstruktivistischen Haltung skizziert. Diese Grundhaltung beinhaltet zudem wie erläutert eine klare Anwaltschaft für den jungen Menschen und die Konsequenz, dass im Rahmen dieser Anwaltschaft Beratung teilweise initiiert werden muss, und sie geht von einem interaktionistischen Störungsverständnis aus (mit entsprechenden Annahmen etwa zum Einbezug des Umfelds bei Ressourcen- und Problemanalysen sowie dem Hinterfragen der Beobachterwahrnehmung). Sie wird ergänzt durch eine Sonderpädagogische Professionalität, die u.a. die oben dargestellten Aspekte der „Handlungsfeldspezifischen Wissensbasis“ im Feld der Pädagogik bei Verhaltensstörungen, der Netzwerkkompetenz und der erforderlichen Reflexionsfähigkeit und -bereitschaft meint. Auf Basis dieser Faktoren werden Anlässe und Fragestellungen reflektiert. Wie erläutert, sind wichtige Kennzeichen für deren Fachspezifik das explizit/implizit auffällige Verhalten der Kinder und Jugendlichen als direktes oder indirektes Thema der Bera-

tung. Es muss der beratenden Person stets bewusst sein, dass Bildungs- und Erziehungsziele aufgrund individueller oder situativer Aspekte gegebenenfalls blockiert sind, ein besonderer Bedarf an Unterstützung vorliegt und der Manifestation maladaptiver Verhaltens- und Erlebensweisen entgegengewirkt werden soll. Außerdem sollte der krisenhafte Zustand, in dem sich eine oder mehrere Personen des zu beratenden Systems befinden können, beachtet werden. Reflektiert u.a. durch eine interaktionistische Sichtweise werden im Hinblick auf das Setting als Zielgruppen einer solchen Beratung vor allem die (in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung potentiell oder tatsächlich beeinträchtigten) Kinder und Jugendlichen selbst, deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigte, Lehrkräfte und weitere Professionelle sowie die Schulen als Organisationen ausgemacht. Auch findet eine Klärung der jeweiligen Rollen der Teilnehmenden statt. Dabei verdienen zudem der Aspekt der Beziehung sowie weitere Voraussetzungen für beraterische Interaktion vertiefte Auseinandersetzung. Diese und andere Aspekte sind empathisch reflektiert in Überlegungen zum Beratungsprozess zu integrieren. Offen bleibt an dieser Stelle, welche Beratungskonzepte und -methoden (auch im Sinne einer „Feldunspezifischen Kompetenzbasis“) sonderpädagogische Berater:innen dieses Faches erlernen und kennen sollten, um über ein (möglicherweise konzeptionell integratives) Vorgehen für den individuellen Anlass zu entscheiden.

Bei alledem bilden die vorhandenen Voraussetzungen (etwa Kenntnisse und Eigenschaften) der beratenden Person einen „Filter“, der naturgemäß die Vielfalt der möglichen Vorgehensweisen einschränkt (Wagner, 2012, S. 291). „Die Professionalität der (sonderpädagogischen) Beratungstätigkeit“ ist dabei „als eine Haltung oder auch ein Habitus, als immer wieder neu zu erbringende und zu reflektierende Leistung zu verstehen“ (Hanglberger, 2018, S. 67). Entsprechend müssen sowohl Aus- und Weiterbildung adäquat auf diese Aufgaben vorbereiten, als auch entsprechende Supervisionsangebote für die in diesem Kontext beratenden Fachkräfte gewährleistet sein.

Literatur

- Bittner, G. (2000). Erziehungsberatung – „kleine Psychotherapie“ oder spezifisches Angebot der Jugendhilfe? *Informationen für Erziehungsberatungsstellen*, 3, 12-22.
- 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(1), 92–100.
- Bollnow, O.F. (1959). *Existenzphilosophie und Pädagogik*. Kohlhammer.
- Bröckelmann, W. (2018). Halt und Haltung – Schulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 69(10), 448-456.
- Brumlik, M. (2017). *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe* (3. Aufl.). CEP.
- Buchinger, K. & Klinkhammer, M. (2007). *Beratungskompetenz. Supervision, Coaching, Organisationsberatung*. Kohlhammer.
- Budnik, I. (2009). Beratung im schulischen Kontext. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 455–478), Klinkhardt.
- Bundschuh, K. (2010). *Allgemeine Heilpädagogik. Eine Einführung*. Kohlhammer.
- Dewe, B. (2010). Beratung. In Krüger, H.-H. & Helsper, W. (Hrsg.), *Einführung in Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft* (9. Aufl.). (S. 131–142), UTB.
- Dewe, B. & Schwarz, M.P. (2013). *Beraten als professionelle Handlung und pädagogisches Phänomen* (2. Aufl.). Kovac.
- Diouani-Streek, M. (2019). Pädagogischer Handlungstyp Beratung. In M. Diouani-Streek & S. Ellinger (Hrsg.), *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern* (4. Aufl.). (S. 11–34). Athena.
- Ellinger, S. & Hechler, O. (2012). Beratung und Entwicklungspädagogik: Zur Begründung einer pädagogischen Handlungsform. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63(7), 268–278.

- Engel, F., Nestmann, F. & Sickendiek, U. (2007). Beratung – ein Selbstverständnis in Bewegung. In Nestmann, F., Engel, F. & Sickendiek, U. (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge* (2. Aufl.). (S. 33–44), dgvt.
- Greving, H. & Ondracek, P. (2013). *Beratung in der Heilpädagogik. Grundlagen - Methodik - Praxis*. Kohlhammer.
- Grewe, N. (2008). Qualifizierung für Beratung. In Arnold, K.-H., Graumann, O. & Rakhochkine, A. (Hrsg.), *Handbuch Förderung: Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern*. (S. 476–480), Beltz.
- Gröning, K. (2011). *Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen* (2. Aufl.). Springer.
- Gröning, K. (2016). *Sozialwissenschaftlich fundierte Beratung in Pädagogik, Supervision und Sozialer Arbeit*. Psycho-sozial-Verlag.
- Haeberlin, U. (2005). *Grundlagen der Heilpädagogik. Einführung in eine wertgeleitete erziehungswissenschaftliche Disziplin*. UTB.
- Hanglberger, S. (2018). Beratung im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. *Behinderte Menschen* 41 (4/5), 65–68.
- Hechler, O. (2010). *Pädagogische Beratung. Theorie und Praxis eines Erziehungsmittels*. Kohlhammer.
- Hertel, S. (2009). *Beratungskompetenz von Lehrern. Kompetenzdiagnostik, Kompetenzförderung, Kompetenzmodellierung*. Waxmann.
- Hoyer, J. (2013). Freiwilligkeit und Allparteilichkeit in der Beratung im Kontext schulischer Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64 (6), 220-227.
- Kleber, E.W. (1983). *Pädagogische Beratung. Entwicklung eines neuen Konzepts am Beispiel der Kooperation zwischen Sonderschullehrern bzw. Psychologen und Grundschullehrern*. Beltz.
- KMK (2008). Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.10.2008 i. d. F. vom 16.05.2019)
- Maier-Gutheil, C. (2016). *Beraten*. Kohlhammer.
- Mollenhauer, K. (1965). Das pädagogische Phänomen „Beratung“. In K. Mollenhauer & Müller (Hrsg.), „*Führung“ und „Beratung“ in pädagogischer Sicht* (S. 25–41). Quelle & Meyer.
- Moor, P. (1965). *Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch*. Hans Huber.
- Müller, T. (2009). Zwischen Begleiten und Entgleiten. Vom Wagnis mit verhaltensauffälligen Schülern zu scheitern. *Behinderte Menschen*, (5), 26-34
- Mutzeck, W. (2008a). *Kooperative Beratung. Grundlagen, Methoden, Training, Effektivität* (6. Aufl.). Beltz.
- Mutzeck, W. (2008b). *Methodenbuch Kooperative Beratung. Supervision, Teambesprechung, Coaching, Mediation, Unterrichtsberatung, Klassenrat*. Beltz.
- Nittel, D. (2016). Der erziehungs- und bildungswissenschaftliche Zugang zur Handlungsform „Beratung“. In W. Gieseke & D. Nittel (Hrsg.), *Handbuch Pädagogische Beratung über die Lebensspanne*. (S. 20-30), Beltz.
- Nußbeck, S. (2019). *Einführung in die Beratungspsychologie* (4. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Palmowski, W. (1995). *Der Anstoß des Steines. Systemische Beratung im schulischen Kontext. Ein Einführungs- und Lernbuch*. Borgmann.
- Popp, K. & Methner, A. (2010). Professionelle Beratung im schulischen Kontext – eine Grundlegung. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 61 (1), 4–12.
- Reiser, H., Hüper, L., Urban, M. & Willmann, M. (2000). Vorüberlegungen zu einer gegenstandsbegründeten Theorie der sonderpädagogischen Beratung von Lehrkräften zu Erziehungsproblemen in der Schule. In F. Albrecht, A. Hinz, & V. Moser (Hrsg.), *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen*. (S. 211-224), Luchterhand.
- Ricking, H. (2018). Grenzen und Scheitern in Erziehungsprozessen. In T. Müller, & R. Stein, (Hrsg.), *Erziehung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. (S. 209-219), Klinkhardt.
- Röhr, H. (2002). Stellvertretung. Überlegungen zu ihrer Bedeutung in pädagogischen Kontexten. *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, 78 (4), 393-416.
- Schlee, J. (2019). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe*. Kohlhammer.
- 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.
- Seibert, N. (2012). Erziehungsschwierigkeiten. In U. Sandfuchs, W. Melzer, B. Dühlmeier, & A. Rausch, (Hrsg.), *Handbuch Erziehung*. (S. 486-489), Klinkhardt.
- Seitz, W. (1992). Problemlage und Vorgehensweise der Diagnostik im Rahmen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In G. Hansen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Diagnostik*. (S. 107-139), Centaurus.
- Spieß, W. (2012). *Beratung. Effizient, moralisch gut, nachhaltig. Die Logik des Gelingens und das multifunktionale, adaptive Prozessmodell*. edition Z.
- Stein, R. (2004). *Zum Selbstkonzept im Lebensbereich Beruf bei Lehrern für Sonderpädagogik. Am Beispiel von Lehrern für Sonderpädagogik in Rheinland-Pfalz*. Kovac.

- Stein, R. (2012). Beratung als Aspekt sonderpädagogischer Professionalität. Skizze einer Baustelle – am Beispiel des Kontextes Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63 (7), 279–286.
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (6. Aufl.). Schneider.
- Stimmer, F. & Ansen, H. (2016). *Beratung in psychosozialen Arbeitsfeldern. Grundlagen – Prinzipien – Prozess*. Kohlhammer.
- Wagner, F. (2012). Theorie und Praxis der Beratung in sonderpädagogischen Feldern: Aktuelle Tendenzen und Herausforderungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 63 (7), 287–293.
- Weiß, S., Kollmannsberger, M. & Kiel, E. (2013). Wie sollen Lehrer im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sein? *Spuren* 56 (4), 7-12.
- 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*. Kovac.
- Willmann, M. & Hüper, L. (2004). *Möglichkeiten und Grenzen schulinterner Beratung. Eine Grounded-theory-Studie zur paradoxalen Rollenstruktur und Rollenidentität von Beratungslehrerinnen*. Uni-Edition.

**Bildung zwischen der zweckrationalen Logik des
Marktes und der Logik des Unbewussten –
wie wird ein sonderpädagogisch-psychoanalytischer
Bildungsbegriff greifbar?**

Robert Langnickel

Abstract

Dieser Beitrag legt dar, ob und inwiefern Bildungsverständnisse der Psychoanalytischen Pädagogik anschlussfähig zu machen sind für einen sonderpädagogisch konturierten Bildungsbegriff im Allgemeinen und für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (ESE) im Speziellen. In einem ersten Schritt wird Bildung im Sinne der Forderung einer Bildung für alle kontrastiert mit der zweckrationalen Logik des Marktes. Danach erfolgt zweitens eine Analyse ausgewählter exemplarischer Bildungsbegriffe der Psychoanalytischen Pädagogik und ihrer Relevanz für die Sonderpädagogik. Schließlich wird drittens skizziert, ob und inwiefern sich Bildungen in der Sonderpädagogik sowohl an einer Subjektlogik orientieren und zugleich das Realitätsprinzip des Marktes in seiner emanzipatorischen Dimension berücksichtigen können und dies auch sollten.

Keywords:

Bildungstheorie, Psychoanalytische Pädagogik, Inklusive Bildung, emotionale und soziale Entwicklung, Bildung der Gefühle, emanzipatorische Bildung

1 Bildungen im Feld der Sonderpädagogik und der Psychoanalytischen Pädagogik: Annäherungen und Desiderate

Bildung ist ein zentraler Gegenstand der Disziplin Sonderpädagogik, da diese sich wesentlich mit Beeinträchtigungen und insbesondere deren Auswirkungen auf Bildungs- und Erziehungsprozesse beschäftigt (Laubenstein, 2019). Häufig erfolgt primär eine normativ-rechtliche Verortung von Bildung, da seit Ratifizierung der UN-BRK in Deutschland Bildung primär als inklusive Bildung, als „Bildung für alle“ (Stinkes, 1999, S. 74) bestimmt wird. Zugleich fehlt in der Sonderpädagogik eine systematische Auseinandersetzung mit Bildung, wie sie seit Jahren in der Allgemeinen Pädagogik verortet ist (Link, 2022).

Die These des vorliegenden Beitrags ist, dass, wer von sonderpädagogischer Bildung spricht, von der Psychoanalyse nicht schweigen sollte. Diese These scheint auf den ersten Blick verwunderlich zu sein, ist Bildung doch kein Grundbegriff der Psychoanalyse und eine psychoanalytische Bildungswissenschaft gibt es noch nicht (Crepaldi, 2018). Vielmehr hat der Begriff der Bildung eine weite Extension in der Psychoanalyse, spricht diese doch klinisch von Symptombildungen, Reaktionsbildungen und Kompromissbildungen – Verwendungen, denen dieser Beitrag nicht nachgehen wird. Keine dieser Verwendungsweisen entspricht einem alltagstheoretischen Verständnis von Bildung oder gar den Bildungsbegriffen der Erziehungswissenschaften. Auch Datler konstatiert, Bezug nehmend auf die Anfänge der Psychoanalyse bis hin zur Nachkriegszeit, dass die Frage nach einem etwaigen psychoanalytisch-pädagogischen Bildungsbegriff ein Desiderat ist (Datler, 1995). Adler und Furtmüller stellen zwar in *Bilden und Heilen* (Adler & Furtmüller, 1922) eine Verbindung zwischen diesen Begriffen her, ohne allerdings einen expliziten Bildungsbegriff zu entwickeln. Jedoch sei daran erinnert, dass Freud zumindest implizit einen transformatorischen Bildungsbegriff im Sinne von Bildung als Selbsterkenntnis verwendet (Winter 1999). Hiermit steht er in der Tradition des antiken delphischen Wahlspruchs *Γνῶθι σεαυτόν* [*Erkenne Dich selbst*], welcher in der Psychologie der Frühaufklärung wiederverwendet wurde (Müller, 2011) und auch vom Aufklärungsbegriff der Psychoanalyse im Sinne einer Subjekt- und Persönlichkeitsbildung als Veränderung des Verhältnisses zu sich selbst aufgegriffen wird (Müller-Funk, 2021). Was hat also Psychoanalyse mit Bildung zu tun?

Adorno stellt in seiner *Theorie der Halbbildung* den Zusammenhang von Bildung bzw. Halbbildung mit der Psychoanalyse her. Er analysiert die Bestandteile der Halbbildung, genauer die ideologischen Vorstellungen, welche „die Realität filtern“ und „affektiv derart besetzt [sind] daß sie nicht ohne weiteres von der ratio weggeräumt werden können“ (Adorno, 1959, S. 178) und sich in der Halbbildung manifestieren. Im Vokabular der strukturalen Psychoanalyse ist es die „phantasmatische Vermitteltheit jeder Realität für die Menschen“ (Lipowitz, 1998, S. 130), von der die Psychoanalyse ausgeht und die ihre Wirkungen auch im Feld der Bildung evozieren. Diese Phantasmen dienen der Angstabwehr (Lacan, 2010). Adorno hebt den Zusammenhang von Angst und Halbbildung hervor, genauer sollen die Schemata der Halbbildung „die Angst vorm Unbegriffenen kompensieren“ (Adorno, 1959, S. 187). Wer von Bildung spricht, sollte also auch von der Halbbildung nicht schweigen, die zu einer Entsubjektivierung und Entmündigung des Subjekts führt. Bildung verengt als zertifizierte Ausbildung wird von Adorno ebenfalls kritisiert (Adorno, 1959, S. 179). Ist möglicherweise die Auffassung von Bildung als Ausbildung, die auch noch messbar sein muss, Ausdruck einer Halbbildung und dient der Abwehr der Angst, dass Jugendliche ein gänzlich anderes Begehren haben könnten als in Curricula eingepasst zu werden? Gibt es eine Angst, dass die Anerkennung der Subjektivität von Kindern in Bildungsprozessen dieses System der

Halbbildung sprengt? Und ist die Beschränkung der Bildung auf quantitativ messbare Kompetenzen (Hierdeis, 2013), die häufig zu einem Kontrollnetz eines *teaching and learning for the test* führen (Kokemohr, Schmid & Wulfstange, 2010), nicht gerade für Kinder im Förderschwerpunkt ESE hoch problematisch, da die Bildung des Subjekts, die Subjektwerdung, von dem Gelernten abgespalten wird?

Auch Gerspach betont, sich auf Lorenzer beziehend, die Relevanz der Psychoanalyse für die Pädagogik im Allgemeinen und für Fragen der Bildung im Speziellen, da die Psychoanalytische Pädagogik sowohl im Sinne einer Prävention zu gelingenden Bildungs- und Erziehungserfahrungen beitragen kann als auch im Sinne einer Nacherziehung (Freud, 1905) eine Antwort auf missglückte Bildungs- und Erziehungserfahrungen ist (Gerspach, 2021). Mit Rau ist festzuhalten, dass Bildung ein sozialer Prozess ist für den Emotionen zentral sind – diese Berücksichtigung der Emotionen im Bildungsprozess ist wiederum kennzeichnend für die Psychoanalytische Pädagogik (Rau, 2021).

Im Kapitel 2 werden zuerst die aktuellen normativen Verortungen von Bildungen in der Sonderpädagogik erläutert (Kap. 2.1), auf dieser Basis erfolgt dann eine Kontrastierung mit der zweckrationalen Logik des Marktes (Kap. 2.2). Kapitel 3 untersucht Bildungsbegriffe in der Logik des Unbewussten. Die Verwendung des Plurals, Bildungsbegriffe, ist deshalb indiziert, weil es den einheitlichen, geschlossenen Bildungsbegriff der Psychoanalytischen Pädagogik nicht gibt (Datler, 1995; Hutter, 2013) – vielmehr gibt es verschiedene Theorietraditionen innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik, die sich auch in unterschiedlichen Bildungsbegriffen manifestieren. Zuerst werden wesentlich Datler sowie Randolph und als Vorläufer Habermas rezipiert, Autoren, welche die Psychoanalyse als Möglichkeit von gelungenen Bildungsprozessen verstehen, welche ins Stocken geratene Bildungsprozesse wieder in Gang bringen kann (Kap. 3.1). Hernach stehen Positionen im Zentrum, die eine Bildung der Gefühle als wesentliches Element der Psychoanalytischen Pädagogik sehen (Kap. 3.2), wie Mitscherlich (1983), der schon früh die Forderung einer Bildung der Affekte erhob, welche häufig als wichtigster Versuch einer Bildung der Affekte gewertet wird (Göppel, 2007). Als Abschluss werden für die Sonderpädagogik die Implikationen dieser beiden Bildungsbegriffe skizziert und mit der Logik des Marktes kontrastiert.

2 Bildungen zwischen der Utopie einer Bildung für alle und der zweckrationalen Logik des Marktes

2.1 Bildung für alle: aktuelle normative Verortungen von Bildung in der Sonderpädagogik

Die Forderung einer Inklusiven Bildung, welche von der deutschen UNESCO-Kommission so bestimmt wird, „dass alle an qualitativ hochwertiger Bildung teilhaben und ihr Potential voll entfalten können“ (Deutsche UNESCO-Kommission, 2021), wird häufig auch über die Erklärung der Menschenrechte begründet (Tenorth, 2020), genauer mit dem einleitenden Passus aus Artikel 26 der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte: „(1) Jeder hat das Recht auf Bildung.“ Im Jahr 2000 wurde der Aktionsplan „Bildung für alle“ verabschiedet, der bis 2015 erreicht werden sollte (Deutsche UNESCO-Kommission & BMZ, 2015). Das zweite Ziel, Grundschulbildung für alle wurde als eines von acht verpflichtenden Millenniums-Zielen ausgewählt und ist aufgrund der expliziten Adressierung von Kindern in schwierigen Lebensumständen für die Sonderpädagogik von besonderer Relevanz. Dieses aus

dem Grund, weil gerade die psychischen Ausprägungen der schwierigen Lebensumstände mitunter dazu benutzt werden, dass Kinder auch an Förderschulen oder im Sonderunterricht als unbeschulbar eingestuft werden (Schroeder, 2012). Der UNESCO-Weltbildungsbericht stellte fest, dass das zweite Ziel bis 2015 nicht erreicht worden ist (Deutsche UNESCO-Kommission & BMZ, 2015). Allgemein haben marginalisierte Gruppen von Menschen erschwerten Zugang zu Bildung, gerade Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und mit Lernbeeinträchtigungen sind betroffen, da der Förderbedarf häufig für die pädagogischen Fachpersonen nicht unmittelbar feststellbar ist, wodurch das Risiko einer Exklusion besonders stark zunimmt (Böttinger, 2017). Schüler:innen mit geistiger Behinderung, die ein den Unterricht dominierendes Verhalten zeigen, sind genauso wie Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten von Exklusion bedroht, da mitunter das Urteil gefällt wird, dass der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule mit ihnen kaum umsetzbar ist (mittendrin ev. Köln, 2018). In jüngerer Zeit erfolgt auch eine Orientierung an der Agenda 2030, welche siebzehn Ziele für nachhaltige Entwicklung formuliert, die bis 2030 global und von allen UNO-Mitgliedstaaten erreicht werden sollen. Für Bildung im Feld der Sonderpädagogik ist das vierte Ziel von besonderer Relevanz: „Inklusive, gleichberechtigte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern“ (BMZ, 2021). Dieses „für alle“ adressiert 100% der Kinder, welche einen gleichberechtigten Zugang zu einer hochwertigen Grund- und, wie auch im Teilziel 4.4 explizit formuliert wird, zur Berufsbildung erhalten sollen. Im Teilziel 4.5 wird expliziert, dass insbesondere auch die „Schwachen der Gesellschaft“ einen gleichberechtigten Zugang zu allen Bildungs- und Ausbildungsebenen haben sollten. Diese Gruppe wird u.a. näher spezifiziert als „Menschen mit Behinderungen [...] und Kinder in prekären Situationen“ (BMZ, 2021). Durch die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte, dem Aktionsplan Bildung für alle, den Millenniums-Zielen der Unesco und der Agenda 2030 wird der Gedanke, dass ein jeder Mensch bildsam ist, ernst genommen. Ausgehend von diesem wichtigen Gedanken der anthropologischen Gegebenheit der Bildsamkeit des Menschen, wie ihn schon Herbart postulierte und als Grundbegriff der Pädagogik etablierte (Herbart, 1851), wird allen Menschen eine Lernfähigkeit zugeschrieben und sie sind nicht mehr als bildungsunfähig zu bezeichnen (Stinkes, 1999). Im Jahr 1983 hat sich der VDS dafür ausgesprochen, den Begriff der Bildungsunfähigkeit bzw. Schulunfähigkeit zu streichen (VDS, 1983). Jedoch hat diese wichtige Arbeit am Begriff noch nicht dazu geführt, dass bei Kindern, die vormals als bildungsunfähig klassifiziert worden wären, aktuell nicht mehr exkludiert werden. Schon Herbart erkannte, dass der Umgang mit Heterogenität eine Herausforderung ist: „Die Verschiedenheit der Köpfe ist das große Hindernis aller Schulbildung“ (Herbart, 1851, S. 453). Gleichwohl betont Herbart auch die Chancen einer solchen Pädagogik der Vielfalt (Prengel, 1995) und würdigt Diversität positiv (Herbart, 1851).

2.2 Bildung in der Perspektive der zweckrationalen Logik des Marktes

Im Kontrast zu diesen Forderungen nach inklusiver Bildung stehen aktuelle bildungswissenschaftliche Diagnosen des realen Bildungssystems und Bildungsbegriffs. Gemäß diesen Zeitdiagnosen kann Bildung als Mittel zum Zweck bestimmt werden, da durch sie ein wünschenswerter Zielzustand erreicht werden soll wie z.B. der Erwerb von passenden kognitiven, sozialen und emotionalen Kompetenzen für den Arbeitsmarkt. Bildung wird so zur Ausbildung und das Subjekt kompatibel zu den Anforderungen des Marktes, welches gewöhnlich mit einem formalen *Bildungsschein* (Reichenbach, 2016) zertifiziert wird. Horkheimer kritisierte schon 1952 die Engführung von Bildung und Arbeitsmarkt (Horkheimer, 1985).

In dieser Linie weiter argumentierend, formuliert Dörpinghaus pointiert eine Kritik am heutigen Bildungsbegriff: „Bildung wird zum effizienten Instrument der Dienstbarmachung von Menschen, und zwar als volkswirtschaftlich ertragreiches Humankapital. Sie ist eine Ware, der Mensch ein Mittel, das ist der Kern der sogenannten zeitgemäßen Bildung“ (2009, S. 39). Noch 2017 erneuert er seine Kritik und bemängelt die einseitige Orientierung an der Employability (Dörpinghaus, 2017). Ausbildung im Sinne von Employability zielt darauf ab, sich die erforderlichen Kompetenzen bei sich verändernden Bedingungen anzueignen, um Erwerbsfähigkeit zu erlangen oder aufrechtzuerhalten (Blancke, Roth & Schmidt, 2000). Mehr und mehr wird Employability, ein Begriff, der sich ursprünglich auf Risikogruppen bezogen hat, die in den Arbeitsmarkt integriert werden sollten, eingeführt als „Vermittelbarkeit auf dem Arbeitsmarkt“ respektive einer „arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung“ (Bargel, 2012). Mittlerweile verknüpfen selbst Gewerkschaften Bildung mit Humankapital (Tenorth, 2020). Es ist zu konstatieren, dass bei einer Orientierung an der derivativen Nachfrage der potenziellen Arbeitgeber:innen als Stakeholder die Gefahr besteht, dass pädagogische Institutionen zu bloßen Institutionen einer beruflichen Bildung werden und Bildung als Ausbildung verzweckt wird. Bildung ist jedoch nicht nur Ausbildung, sondern umfasst gemäss der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte immer auch Persönlichkeitsbildung. Im Absatz 2 des Artikels 26 wird explizit hervorgehoben, dass Bildung „auf die volle Entfaltung der menschlichen Persönlichkeit“ abzielen solle. Bildung geschieht nicht nur dann, wenn man „Sachen klärt“, sondern insbesondere auch dann, wenn man den „Menschen stärkt“ (Hentig, 1986), sie betrifft die ganze Person (Müller, 2018). Soziale und emotionale Kompetenzen und Fertigkeiten sind Bestandteil der Persönlichkeitsentwicklung und deutschland- und schweizweit auch bildungspolitischer Auftrag. In gewisser Hinsicht ist Bildung zweckfrei (Müller, 2018), da sie Zweck in sich selbst ist. Bildung als Selbstzweck, wie von der humanistischen Bildungstradition unter Rekurs auf Platon und Humboldt postuliert, dient nicht dem alleinigen Erwerb vom Wissen um des Wissens Willen, sondern soll seelische Veränderungen bewirken, ist also auch Persönlichkeitsbildung. Diese Persönlichkeitsbildung soll den Menschen in die Lage versetzen, sich und seine Potenziale zu entfalten. Jedoch wird Bildung als Selbstzweck häufig von Proponent:innen des aktuellen Bildungssystems vorgeworfen, dass diese elitär, romantisch und idealistisch sei (Reichenbach, 2016). Bildung als Selbstzweck gedeutet situieret diese jenseits einer zweckrationalen instrumentellen Vernunft. Gerade in Hinsicht auf die Klientel der Sonderpädagogik ist zu konstatieren, dass diese mehr als eine bloße Humanressource für ein, moralisch gefordertes, Diversity Management sein sollte, welches letzten Endes doch nur unter der Ägide einer optimierten Wertschöpfung steht (Fröhlich, 2013). Persönlichkeitsbildung sowie bildendes Lernen sind weit mehr als Ausgleich von Defiziten, vielmehr gilt es für die Sonderpädagogik den Menschen anthropologisch von seinen Möglichkeiten und nicht von seinen Defiziten her zu denken. Die Bildungsangebote kann man, wenn man von der Persönlichkeit ausgeht, auch ablehnen als Akt der Freiheit (Dörpinghaus, 2017). Kinder wollen häufig die Welt der Eltern nicht mehr, sie wollen selbst schöpferisch aktiv werden können, was Bildung als Persönlichkeitsbildung unterstützen sollte. Mannoni beschreibt diese Möglichkeit der Ablehnung am folgenden Satz, den Kinder ohne pathologisiert zu werden sagen können sollten: „Ihr habt euch geirrt, wir wollen eure Welt nicht“ (1987, S. 240). Solche Ablehnungen zeigen sich aktuell anhand von Haltungen der Fridaysfor-Future-Bewegung, die den nicht nachhaltigen Umgang der Menschen mit der Natur, welche prägend geworden ist für die Welt der Erwachsenen, umfassend ablehnt. Ein solcher subjektorientierter Bildungsbegriff fragt dann nicht danach, was die Gesellschaft an Qualifikationen benötigt, sondern „wie Jugendliche befähigt werden können, sich zu selbstverant-

wortlichen und selbstbestimmungsfähigen Subjekten ihrer Lebenspraxis zu bilden“ (Scherr, 2003, S. 148). Solch ein Bildungsbegriff ermöglicht, ganz im Sinne von Mollenhauer, die Konkretisierung der eigenen Individualität in Anerkennung der Eigentümlichkeit (1977). Sollte aber Bildung gänzlich auf Passung zu einem Arbeitsmarkt verzichten? Gleichwohl gilt es bei aller Kritik an aktuellen Bildungsbegriffen anzuerkennen, dass berufliche Bildung und Rehabilitation, welche zentral für eine lebenslang wirkende Inklusion sind, wesentliche Handlungsfelder der Pädagogik bei Verhaltensstörungen sind (Stein & Kranert, 2020). Bietet eine Orientierung am kapitalistischen Arbeitsmarkt und am Leistungsprinzip gerade für Jugendliche aus wenig privilegierten Verhältnissen möglicherweise auch individuelle Emanzipationsmöglichkeiten, welche mitunter in einer inklusiven Bildung übersehen werden (Link, 2018)? Dieses Bereitstellen von Möglichkeitsräumen ist Auftrag der Sonderpädagogik. Damit erhält der Bildungsbegriff, der mit Ausbildung assoziiert ist, emanzipatorischen Charakter, denn auch durch Ausbildung kann ein Möglichkeitsraum für Bildungsprozesse eröffnet werden. Eine Orientierung des differenzierten Bildungssystems an den späteren Anknüpfungsmöglichkeiten der Lernenden an dem Arbeitsmarkt ist nicht per se problematisch, sondern die primäre Engführung von Bildung zu Ausbildung. Aus diesen Gründen werden im nächsten Schritt unter Rekurs auf die Psychoanalytische Pädagogik Alternativen zu den kritisierten aktuellen Bildungsbegriffen vorgestellt und diese auf Plausibilität und Verwendbarkeit im Feld der Sonderpädagogik überprüft.

3 Bildung in der Logik des Unbewussten: Bildungsbegriffe der Psychoanalyse und Psychoanalytischen Pädagogik

3.1 Psychoanalytische Praxis als Bildungsprozess

Die Annahme, dass der psychoanalytische Prozess ein Bildungsprozess ist, ist kennzeichnend für diese Perspektive. Datler, der „Entwicklungsprobleme unter der Perspektive lebenslanger Bildungsprozesse“ untersucht um „Verbindungslinien zwischen Sonderpädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik aufzuzeigen“ (Datler, 2006b, S. 53) geht so weit, dass er eine psychoanalytische Psychotherapie als einen Spezialfall der pädagogischen Praxis auffasst (Datler, 1995; Datler, 2006a). Dieses aus dem Grund, weil das Ziel einer psychoanalytischen Psychotherapie die Heilung ist und diese Heilung als Bildungsprozess zu verstehen sei (Datler, 2006a). Diese auf den ersten Blick überraschende Aussage wird plausibler, wenn das klassische psychoanalytische Ätiologie- und Therapiemodell expliziert wird. Soll doch eine Bewusstwerdung der unbewussten Konflikte, welche die Symptome evozieren, zu einer Aufklärung führen, die gleichsam als Nebeneffekt auch zu einer Reduktion der Symptomatik beiträgt, was als Heilung verstanden werden kann. Auch Randolph begreift die Psychoanalyse als Bildungsprozess, der in der bewussten Aneignung und Verarbeitung der verdrängten Abschnitte der Biographie bestehe (Randolph, 1990), letztendlich versteht auch er die Psychoanalyse als Bildungsprozess und sieht in der analytischen Selbsterkenntnis ein emanzipatorisches Potential, welches für „eine bewußte Veränderung der Persönlichkeit fruchtbar gemacht werden kann“ (Randolf, 1970, S. 170). Habermas hat ebenfalls die These vertreten, dass die „analytische Einsicht komplementär zu dem fehlgeleiteten Bildungsprozeß sei“ und Neurosen das Resultat fehlgeleiteter Bildungsprozesse seien (1973, S. 285). Hiermit knüpft Habermas an Freud an, der eine Psychoanalyse im Sinne des eingangs erwähnten delphischen Anspruchs der Aufklärung als Form der Selbsterkenntnis versteht (Freud, 1912).

Gesamthaft lässt sich konstatieren, dass für Habermas und Randolph Bildung aufklärend und emanzipatorisch sein sollte, um sich von pathogen wirkenden gesellschaftlichen Zwängen, welche in der Analyse revidiert werden, zu befreien. Das primär bildungstheoretische Verständnis des psychoanalytischen Prozesses wirft die Frage auf nach dem Verhältnis von „Bilden“ und „Heilen“. Die Begriffe „Heilung“ und „Bildung“ seien, so Datler, hierarchisch auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen angesiedelt, hat doch der Begriff „Bildung“ eine weite Extension und ist dem Begriff der Heilung übergeordnet (Datler, 1995). Aus psychoanalytischer Perspektive kann jedoch erstens kritisiert werden, ob die analytische Kur überhaupt, wie von Datler postuliert, eine Heilung als klar intendiertes Ziel hat. Es war Freud selbst, der in einem Brief an Jung schrieb: „Nur nicht heilen wollen“ (Freud & Jung, 1974, S. 224), die Analytiker:innen sollten gerade nicht vom Wunsch besessen sein, zu heilen (Lacan, 1978), ein mögliches Heilen-Wollen auf aufseiten der Analytiker:innen steht der Heilung vielmehr im Weg, diese ergibt sich „erst als Nebeneffekt“ (Aumercier, Becker & Grohmann, 2018, S. 1; Bittner, 2013, S. 168). Übertragen auf das Feld der Psychoanalytischen Pädagogik lässt sich konstatieren, dass ein mögliches Heilen-Wollen mitunter in einem zwanghaften Agieren endet und meistens missglückt. An anderer Stelle empfiehlt Freud gerade nicht die Psychoanalyse als Heilsverfahren, sondern „wegen ihres Wahrheitsgehalts“ (1933, S. 169). Zweitens bestimmt Datler den Bildungsprozess als einen Prozess der inneren Veränderung, dessen Resultate als wünschenswert angesehen werden – hiermit schließt er jedoch aus, dass die Genese der neurotischen Erkrankung ebenfalls unter Bildungskategorien gedacht werden kann und verletze hiermit, so Bittner (2011), die Prämisse der Wertfreiheit in der Biographieanalyse. Fraglich bleibt auch, was genau denn jeweils wünschenswert sein sollte. Eignet sich Bildung wie auch Heilung möglicherweise als Nebeneffekt? Und gibt es vielleicht aufgrund des Unbewussten, dass durch das Bewusste, wie Freud schon 1897 in einen Brief schrieb, niemals völlig gebändigt werden kann (Freud, 1999) und etwas ist, was man wirklich nicht weiß (Langnickel, 2021, S. 110), keine beherrschbaren Techniken und Regeln für Heilung und Bildung?

Die analytische Behandlung wird auch von Bittner als Bildungsprozess charakterisiert. Ausgehend vom Analysanden, der sich bildet, benennt Bittner erstens den Begleiter auf dem Bildungsweg, die oder den Analytiker:in und zweitens eine besondere Art von Aktionsraum, genauer die analytische Situation (2013). Die Psychoanalyse ist mehr als eine bloße Form der Psychotherapie – vielmehr sei diese, so Bittner, „ein Angebot zur Bildung seiner selbst“ (Bittner, 2013, S. 167). Mit dieser Auffassung der Psychoanalyse als Selbstbildung trägt Bittner dem Umstand Rechnung, dass Persönlichkeitsvarianten nicht per se pathologisch sind und eine mögliche Beeinflussung derselben gerade deshalb nicht als Heilung postuliert werden kann (Bittner, 2013).

Für die sonderpädagogische Praxis ist dieser emanzipatorische Bildungsbegriff als Selbstaufklärung deshalb von Relevanz, weil auch in der pädagogischen Arbeit mit Schüler:innen im Förderschwerpunkt ESE deutlich wird, wie sich die Biographie des Subjekts mit ihren unbewussten Anteilen auf Verhalten und Erleben des Subjekts auswirkt. Hierbei erfolgt, wie schon bei der Psychoanalytischen Pädagogik, ein Übertrag vom Einzelsetting der Couch auf das Gruppensetting der Schule. Schulische Bildungsprozesse bestehen zwar nicht aus analytischen Behandlungen im Klassenzimmer, jedoch können pädagogische Fachpersonen aufgrund ihrer Haltungen diesen Inszenierungen des Unbewussten Raum geben. So inszeniert bspw. ein als „schwierig“ bezeichnetes Kind unbewältigte Lebensthemen in seinem Verhältnis zu seinen Mitschüler:innen und den Lehrpersonen und zieht diese in seinen Bann (Gerspach, 2018a).

Es gilt auf Seiten der Lehrpersonen, basierend auf dem Wissen des Einbezogenenseins als Projektionsfläche und dem Wissen um den Mitteilungscharakter der unbewussten Inszenierungen, diesen unbewussten Blockaden der Bildungsprozesse der einzelnen Lernenden nicht nur ein Ohr zu leihen, sondern diese Reinszenierungen aktiv in der pädagogischen Arbeit mit den Lernenden zu symbolisieren und somit die Bildungen des Subjekts wieder ins Fließen zu bringen. Ziel ist, zuvor behinderte Bildungsprozesse zu enthindern (Rauh, 2021).

3.2 Bildung als Bildung der Gefühle

Innerhalb der Psychoanalytischen Pädagogik gibt es mehrere Proponent:innen, welche Gefühle als wesentliches Element von Bildung ansehen. Wie auch der Begriff der Bildung ist der Begriff der Gefühle kein psychoanalytischer Grundbegriff (Göppel, 2003) – gleichwohl hat die Psychoanalyse Wesentliches zum Konzept Bildung der Gefühle beigetragen. Schon Mitscherlich betonte die Notwendigkeit einer Bildung der Affekte: „Affektbildung kann also nur heißen, daß die Konflikte zwischen den unausweichlichen inneren Drangerlebnissen und den sozialen Normen gemildert werden, das wir eine innere Toleranz für den Umgang mit Konflikten entwickeln, die wir erleben“ (Mitscherlich, 1983, S. 40). Affektbildung ist gemäß Mitscherlich neben der Sach- und Sozialbildung, einer der drei Bildungsebenen und „ist das eigentlich schwerste Bildungsziel. Mehr von sich selbst, von der Wirklichkeit über sich selbst als Triebwesen zu wissen, ist nur in schmerzlichen Erfahrungen zu erreichen“ (Mitscherlich, 1983, S. 40). Er knüpft hiermit an die Forderung von Ferenczi einer Bildung der Affekte an, welcher in der Herrschaft über die Affekte die Voraussetzung für die Sublimierungsfähigkeit sieht (Ferenczi, 1970). Wichtig ist jedoch festzuhalten, dass es keine Herrschaft über das Unbewusste gibt (Millot, 1982) und die Hoffnung auf eine Kontrolle der Affekte eher Ausdruck eines Phantasmas der Allmacht ist denn eine förderliche Haltung für die pädagogische Praxis. Und in der Tat stellt sich die Frage, ob nicht auch Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten häufig aus Bildungskontexten aus dem Grunde exkludiert werden, weil die Emotionen und Affektlogiken zu wenig berücksichtigt werden, wie es z.B. mit der Trainingsraum-Methode (Kroker, 2019) vorgenommen wird. Der kognitive und zugleich auch behaviorale Ansatz des Trainingsraums ist problematisch, da bspw. reaktiv aggressive Kinder internalisierende Probleme aufweisen und häufig Schwierigkeiten hinsichtlich der Emotionsregulation haben. Für diese ist eine emotional sichere Responsivität notwendig und keine bestrafende Isolation (Hövel, Zimmermann, Meyer & Gingelmaier, 2020, S. 300). Auch bei proaktiv aggressiven Kindern hat der Trainingsraum oft nicht die gewünschte Wirkung und verhindert Bildungserlebnisse, da durch den Besuch des Trainingsraums eine negative Verstärkung des unerwünschten Verhaltens des Kindes erfolgt und eine unangenehme Situation für das Kind, der Unterricht, weggenommen wird (Hövel et al., 2020). Gesamthaft kann hinsichtlich des Trainingsraums konstatiert werden, dass das Wahrnehmen der zugrundeliegenden Emotionen wie auch die Möglichkeit, diese innerpsychisch zu regulieren, vom Konzept des Trainingsraums exkludiert werden (Hövel et al., 2020) – ganz im Gegensatz zur Psychoanalytischen Pädagogik, welche unter Verzicht auf technisch-instrumentelle Interventionen (Ahrbeck, 2008) einen geschärften Blick für die innere Dynamik hat und diese Bildungen der Gefühle kultiviert. Insbesondere für den Förderschwerpunkt ESE scheint es indiziert zu sein, Bildung auch im Sinne einer Persönlichkeitsbildung als stärkere Bildung der Gefühle zu verstehen.

Das Konzept einer Bildung der Gefühle kann die cartesianische dualistische Aufteilung des Menschen in einen nur denkenden und körperlichen Teil überwinden. Das Primat der Bildung auf vermeintlichen vernunftmäßigen kognitiven Inhalten hat die Ebene der vermeintlich unvernünftigen Emotion aus dem Bildungsbegriff exkludiert. Die Trennung von

Gefühlen und Vernunft wird von dem Neurowissenschaftler Damasio (2010) problematisiert – er arbeitet heraus, dass in der Regel bei Urteilen nicht nur kognitive Prozesse, sondern ebenfalls auch emotionale Prozesse involviert sind. Liedtke betont ebenfalls den Primat des Gefühls in Hinsicht auf andere Erlebensweisen des Menschen: „[g]egenüber der emotionalen Komponente sind alle anderen Aktivitäten des Menschen im Rang sekundär“ (2011, S. 48). Schon Freud wies auf die innige Verwobenheit von den Gefühlen und der Ratio hin: „Menschenkenner und Philosophen haben uns längst belehrt, daß wir Unrecht daran tun, unsere Intelligenz als selbständige Macht zu schätzen und ihre Abhängigkeit vom Gefühlsleben zu übersehen“ (1915, S. 339). Rousseau war es wiederum, der in der Geschichte der Pädagogik die Einteilung von Ratio und Emotionen besonders wirkmächtig vom Kopf auf die Füße stellte. Er legte den Primat nicht mehr auf die Vernunft, sondern auf die Gefühle. Dieses wird besonders deutlich bei seiner Konzeption des Gewissens, von dem er sagt, dass Äußerungen des Gewissens „keine Urteile, sondern Gefühle seien“ (Rousseau, 1995, S. 304f). Auch bei Freud gibt es eine Geburt des Gewissens aus Gefühlen, genauer aus dem emotionalen Ambivalenzkonflikt aus der der Tötung des mythischen Urvaters (Schmid Noerr, 1993). Ideen einer Bildung als Bildung der Gefühle finden sich in der Geschichte der Pädagogik auch im *Stanser Brief* von Pestalozzi unter dem Begriff der Herzensbildung (Pestalozzi, 1980).

Für die Sonderpädagogik ist eine Bildung der Gefühle relevant, weil Gefühle bzw. die Reflexion von Gefühlen als Teil der sozio-emotionalen Entwicklung, notwendiges Element von Bildungsprozessen sein sollten. Bei Konflikten in der Schule „geht es immer um Beziehungsarbeit und um die Arbeit mit und an den Emotionen“ (Gebauer, 2003, S. 233). Die Berücksichtigung des Affektiven für Bildungsprozesse in der Sonderpädagogik ist auch aus dem Grunde zentral, weil bei Lernenden im sonderpädagogischen Förderbereich häufig Schwierigkeiten im Zusammenhang mit „affektiven und emotionalen Stressoren“ auftreten (Ramberg, 2012, S. 81) und gerade im Förderschwerpunkt ESE vielen Kindern die emotionalen Voraussetzungen fehlen, um komplexe Gruppengeschehen im Unterricht angemessen erleben zu können (Bleher, Brombach, Lorek & Knöllner, 2013). Hierbei betont, dass pädagogische Beziehungen, stets von Gefühlen begleitet, wenn nicht gar dominiert werden und das in der pädagogischen Praxis die Gefühle der Kinder und Jugendlichen von den Fachpersonen eher als störend erlebt werden (Hierdeis, 2016). Die Haltung eines szenischen Verstehens dieser Äußerungen der Gefühle ermöglicht einen dialogischen und verstehenden Raum (Hierdeis, 2016). Es gilt für psychoanalytische Pädagog:innen, das, was von den Kindern und Jugendlichen „offen und verschleiert in Szenen“ mitgeteilt wird, zu verstehen (Leber, 1979, S. 60). So ließe sich ein Beziehungsrahmen gestalten, der neue korrigierende Erfahrungen zulässt, weil die Assoziationen an das erlittene Trauma möglichst angst- und vorwurfsfrei erlebt werden können und so das Agieren abnimmt (Gerspach, 2018b). Leber (1977) weist in seinen Ausführungen zur heilpädagogischen Handlungstheorie darauf hin, dass Gefühle wie Ohnmacht oder Existenzangst Bildungsprozesse ausserordentlich behindern. Die emotionale Reaktivität ist ein Risikofaktor für internalisierende und externalisierende Störungen, da eine hohe Reaktivität zu Gefühlszuständen führen können, die nicht mehr kontrolliert werden können (Fingerle, 2008). Das Erlernen des Umgangs mit Konflikten ist zentral und dieses ist ein Kernelement der Gefühlsbildung und indiziert bei der Arbeit mit Kindern im Förderschwerpunkt ESE. Es sind Gefühle, die uns Zugänge in die Welt unseres Gegenübers ermöglichen – wenn wir lernen, über diese Gefühle zu reflektieren. Eben diese erwünschten Fähigkeiten einerseits und der „Mangel an Beziehungsqualifikation in der derzeitigen Lehrerbildung“ (Herz, Zimmermann & Meyer, 2015, S. 12) andererseits sind es, warum die Psychoanalytische Pädagogik mit dem Konzept der Bildung der Gefühle der Missing Link

sein könnte, um sozial-emotionales Lernen bei der erstrebten Neugestaltung von Bildung im System von Bildung zu etablieren. Sozial-emotionales Lernen ist der „zeitgeist in education“ (Humphrey, 2013, S. 1). So lässt sich mit Petermann und Wiedebusch fragen, „warum in Deutschland von diesem Zeitgeist noch so wenig spürbar ist“ (2016, S. 27).

4 Bildungen in der Sonderpädagogik zwischen der Anerkennung des Subjekts und der Anerkennung des Realitätsprinzips

Wenn wir angelehnt an die Psychoanalytische Pädagogik von einem weiten Bildungsbegriff ausgehen, der Bildungen des Subjekts berücksichtigt, kann konstatiert werden, dass das Subjekt was ich bin, das Zwischenergebnis eines Bildungsprozesses ist (Hierdeis, 2013). Die Psychoanalytische Pädagogik umfasst ein Angebot zur Bildung seiner selbst (Bittner, 2013). Subjektbildung reduziert sich nicht auf eine kritische Auseinandersetzung mit Sachverhalten oder politischem Lernen, sondern schließt die Selbstreflexion im Sinne einer Selbstaufklärung ein und ist selbstbestimmt (Scherr, 1997). Die Psychoanalytische Pädagogik kann nützlich sein, um lebensgeschichtliche Erfahrungen im Sinne einer Subjektbildung zu reflektieren (Scherr, 1997). Diese Bildung als Selbstbildung im Sinne der Psychoanalytischen Pädagogik umfasst auch eine Bildung der Gefühle, da erstens lebensgeschichtliche Erfahrungen immer eingebettet sind in einen emotionalen Kontext und zweitens Gefühle je schon Gefühlssymbole, d.h. „präverbale selbstproduzierte Erkenntnismittel der Praxis“ (Dörr, 2003, S. 11) sind. Psychoanalytische Pädagogik kann die Verdrängungsmechanismen, die aus individuellen und sozialen Zusammenhängen resultieren, bewusstmachen und damit abbauen (Adorno, 1971). Diese Selbstbildung befähigt das Subjekt zur Sublimierung. Dieses, weil die latenten Wirkungen der Affekte für die Lernenden manifest werden und sie so möglicherweise einen anderen, angemesseneren Umgang mit diesen erlernen können. Diese Selbstbildungen sind nicht an den Ort der Couch gebunden, sondern können sich auch in schulpädagogischen Kontexten ereignen – das Unbewusste zeigt ständig seine Wirkungen im Klassenzimmer. Der fördernde Dialog des szenischen Verstehens kann helfen, die petrifizierten Bildungen des Subjekts aus ihrer Erstarrung zu lösen, da etwas entborgen wird, was bisher verborgen war (Gerspach, 2012; Leber, 1988). Aufgabe der Psychoanalytischen Pädagogik ist, soziale Orte, positive Milieuprägungen „seelischer Vorgänge“ (Bernfeld, 1929, S. 256) zu schaffen und hierdurch anderen, negativen Milieuprägungen entgegenzuwirken. Soziale Orte sind, da sie auch das Gefühlsleben prägen, Affektstätten (Bernfeld, 1929, S. 271f) und relevant für eine Selbstbildung, die immer auch eine Bildung der Gefühle enthält.

Seifert postuliert hinsichtlich des psychoanalytischen Bildungsverständnisses, dass die „Psychoanalyse immer noch die denkbar beste aller Möglichkeiten, den Garten seiner Seele zu kultivieren“ (2007, S. 164) sei. Die Psychoanalyse anerkenne, dass das Subjekt des Unbewussten der Nützlichkeit und Effizienz im Seelenleben widerstehe und akzeptiere auch dessen Zweck- und auch Ziellosigkeit (Seifert, 2007, S. 163). Doch wie ist dieses kompatibel mit der gesellschaftlich geforderten Engführung von Bildung als Ausbildung? Vergessen wir nicht – die Logik des Marktes! Eine alleinige Fokussierung von Bildung in der Sonderpädagogik auf Selbstbildung unter Verzicht auf eine Passung zum Arbeitsmarkt, der für Jugendliche und junge Erwachsene im Förderbereich der emotionalen und sozialen Entwicklung eine wichtige Funktion haben kann im Sinne der sozialen Teilhabe und der daraus resultierenden Gratifikationen wie Anerkennung ist problematisch. Es gilt, gerade in diesem Förderbereich Bildungsvorgänge als Sublimierungsvorgänge zu unterstützen, bei denen das Begehren des

Subjekts einerseits und die Faktizität der Arbeitswelt andererseits anerkannt werden. Erikson berichtet, dass Freud einst gefragt wurde, was ein Mensch gut können müsse. Freud soll gesagt haben „Lieben und Arbeiten“ (Erikson, 1953, S. 135). In dieser vermeintlich einfachen Antwort ist ein Bildungsbegriff enthalten. Arbeiten und lieben sind zwei Modi des In-der-Welt-sein. Arbeiten fokussiert auf die Ausbildung, das Leistungsprinzip und messbare Kompetenzen. Lieben fokussiert wiederum auf die Bildung der Gefühle und Konfliktfähigkeit als Bildungsprozess. Und sind es nicht die Schulen, die, so Ahrbeck, je schon im Spannungsfeld von Liebe einerseits und Leistung andererseits zu verorten sind (2016; Link, 2017)? Jedoch kann die Engführung von Arbeit mit Lohnarbeit kritisiert werden, da schon Horkheimer und Adorno der (Ich-)Psychoanalyse vorgeworfen haben, dass diese unkritisch zur Anpassung an die Klassengesellschaft beitrage (Bock, 2019) wie auch Fromm Freud vorwirft, dass dieser beim Ziel der Psychoanalyse ambivalent bleibe und zwischen gesellschaftlicher Anpassung einerseits und dem individuellen Glück andererseits changiere (Fromm, 1999).

Psychoanalytische Pädagogik soll gerade nicht als schlichte Unterwerfung unter Faktizitäten verstanden werden. Psychoanalytische Pädagogik ist parteilich für das Kind als Subjekt (Trescher, 1993), sie kritisiert und verwirft reale Herrschaftsansprüche (Trescher, 1993). Mit Adorno lässt sich konstatieren, dass Mündigkeit Erziehung zum Widerspruch und Widerstand voraussetzt (Adorno, 1971) und eben diese Mündigkeit ist Voraussetzung für Demokratie (Adorno, 1971). Die Psychoanalytische Pädagogik kann helfen, Kindern eine Einsicht in die Motive des eigenen Handelns und Erlebens zu gewinnen und auf diese Weise innere Änderungen und Anpassungen an die äussere Realität vorzunehmen (Ahrbeck, 2008). Jedoch ist mit Bittner zu fragen, ob die störenden Verhaltensweisen nicht möglicherweise eine „sinnvolle Anpassung sind an eine gestörte Umwelt“ (Bittner 1994, S. 9). In dieser äusseren Realität herrscht in unserer Kultur das Realitätsprinzip in der Form des Leistungsprinzips (Marcuse, 1965). Dieses kapitalistische Leistungsprinzip kann einerseits zur Entfremdung des Menschen und zur Zerstörung von Subjektivität führen. Gleichwohl hat andererseits bezahlte Arbeit, unabhängig ob entfremdet oder nicht, in unserer Leistungsgesellschaft mit den darin enthaltenen kulturellen Deutungsmustern emanzipatorisches Potenzial. Dieses aus dem Grund, weil über Arbeit auch die Anerkennung des Subjekts erfolgen kann und es sich in das soziale Band einschreiben kann.

Fraglich bleibt ebenfalls bei einer einseitigen Orientierung am Realitätsprinzip, inwiefern Kindern Bildung begehrllich erscheinen soll, wenn, wie Roth schon 1957 feststellte, der Eintritt die Kinder in die Schule mit einem Verlust an Neugierde einhergehe und noch heute Kinder ihre Interessensgegenstände primär außerhalb der Schule wählen (Wieder, 2010). Dieses führt Wieder (2010) u.a. auf das mangelnde Autonomieerleben der Lernenden in der Schule zurück und empfiehlt die vermehrte Berücksichtigung von Emotionen in Bildungsprozessen. An dieser Stelle sollte angesetzt werden und die Grundschulpädagog:innen sollten im Schulalltag Möglichkeitsräume erschaffen können, Orte der Logik des Unbewussten, in denen das Lustprinzip akzeptiert wird und die Kinder mit ihrem jeweiligen Begehren nach Bildung als Subjekte anerkannt werden. Dieses könnte die eingangs erwähnte Abspaltung der Bildung des Subjekts von dem Gelernten minimieren. In solchen Möglichkeitsräumen könnten Kinder bspw. im Fantasienspiel sowohl einen Zugang zu ihren Affekten erlangen (Langnickel, 2021, S. 176) als auch findet soziales Lernen statt. Kinder mit höheren Fantasienspielkompetenzen haben ein besseres Emotionsverständnis und mehr soziale Kompetenzen, kurz: Das Fantasienspiel fördert die sozio-emotionale Kompetenz – dies ebenso gut wie pädagogische Programme (Weiss, Burkhardt Bissi & Perren, 2021).

Hiermit wird deutlich, dass sich Psychoanalytische Sonderpädagogik nicht nur auf die innere, sondern auch auf die äussere Realität bezieht und das psychoanalytisch-pädagogische Handeln nicht einfach Methoden der Psychoanalyse auf das Feld der Pädagogik überträgt. Diese Bildungen des Subjektes können nur dann gelingen, wenn die Bildung des Bildenden gewährleistet ist. Hierfür sollten pädagogische Fachpersonen über eine Bildung des Unbewussten und damit zusammenhängend, über eine Bildung der Gefühle verfügen.

Literatur:

- Adler, A. & Furtmüller, C. (1922). *Bilden und Heilen. Grundlagen der Erziehungskunst für Ärzte und Pädagogen*. Springer.
- Adorno, T. W. (1959). Theorie der Halbbildung. In A. Busch (Hrsg.), *Soziologie und moderne Gesellschaft: Verhandlungen des 14. Deutschen Soziologentages vom 20. Bis 24. Mai 1959 in Berlin* (S. 169-191). Ferdinand Enke.
- Adorno, T. W. (1971). *Erziehung zur Mündigkeit*. Suhrkamp.
- Ahrbeck, B. (2008). Psychoanalytische Handlungskonzepte. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius, & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 497-507). Hogrefe.
- Ahrbeck, B. (2016). Inklusion – ein unerfüllbares Ideal? In R. Göppel, & B. Rauh (Hrsg.), *Inklusion. Idealistische Forderung – Individuelle Förderung – Institutionelle Herausforderung* (S. 46-60). Kohlhammer.
- Aumercier, S., Becker, K., & Grohmann, F. (2018). Editorial. In Dies. (Hrsg.), *Junktim #1 Forschen und Heilen in der Psychoanalyse: Wer zahlt für die Analyse?* (S. 1-3). Turia + Kant.
- Bargel, T. (2012). Bedeutung von Praxisbezüge im Studium. In W. Schubarth, K. Speck, A. Seidel, C. Gottmann, C. Kamm, & M. Krohn (Hrsg.), *Studium nach Bologna: Praxisbezüge stärken?! Praktika als Brücke zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt* (S. 37-46). Springer.
- Bernfeld, S. (1929/2012). Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. In Ders. *Sozialpädagogik. Sämtliche Werke, Bd. 4* (S. 255-272). Psychosozial.
- Bittner, G. (1994). *Problemkinder – Zur Psychoanalyse kindlicher und jugendlicher Verhaltensauffälligkeiten*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bittner, G. (2011). *Das Leben bildet. Biographie, Individualität und die Bildung des Proto-Subjekts*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bittner, G. (2013). Die psychoanalytische Behandlung. Eher „Bildung“ als „Heilung“? In B. Boothe, & P. Schneider (Hrsg.), *Die Psychoanalyse und ihre Bildung* (S. 157-170). Sphères.
- Blancke, S., Roth, C., & Schmid, J. (2000). Beschäftigungsfähigkeit („Employability“) als Herausforderung für den Arbeitsmarkt: auf dem Weg zur flexiblen Erwerbsgesellschaft; eine Konzept- und Literaturstudie. *Arbeitsbericht der Akademie für Technikfolgenabschätzung in Baden-Württemberg*, 157. doi: 10.18419/opus-8562
- Bleher, W., Brombach, R., Lorek, J., & Knöllner, A. (2013). All inclusive? Überlegungen zur integrativen / inklusiven Beschulung von „Problemkindern“. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 58(1), 85-104.
- Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2021). *SDG 4: Hochwertige Bildung*. <https://www.bmz.de/de/agenda-2030/sdg-4>
- Bock, W. (2019). Das Dialektik-Projekt und die Psychoanalyse. In G. Schmid Noerr, E.-M. Ziege (Hrsg.), *Zur Kritik der regressiven Vernunft: Beiträge zur „Dialektik der Aufklärung“* (S. 91-112). Springer.
- Böttinger, T. (2017). *Exklusion durch Inklusion? Stolpersteine bei der Umsetzung*. Kohlhammer.
- Crepaldi, G. (2018). Einige systematische Überlegungen zur Grundlegung einer Psychoanalytischen Erziehungs- und Bildungswissenschaft. *Psychosozial*, 152(2), 122-134.
- Damasio, A. R. (2010). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. Ullstein.
- Datler, W. (1995). *Bilden und Heilen. Auf dem Weg zu einer pädagogischen Theorie psychoanalytischer Praxis*. Matthias-Grünewald-Verlag.
- Datler, W. (2006a). Die psychoanalytische Behandlung – ein Bildungsprozess? Pädagogische Bemerkungen zur Reflexion von Lebensvollzügen in der psychoanalytischen Kur. In V. Fröhlich, & R. Göppel (Hrsg.), *Bildung als Reflexion über die Lebenszeit* (S. 90-110). Psychosozial.
- Datler, W. (2006b). Entwicklungsprobleme unter der Perspektive lebenslanger Bildungsprozesse -Verbindungslinien zwischen Sonderpädagogik und Psychoanalytischer Pädagogik. In R. Fatke, & H. Merkens (Hrsg.), *Bildung über die Lebenszeit* (S. 153-162). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2021). *Bildung – Inklusive Bildung*. <https://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung>

- Deutsche UNESCO-Kommission, & Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (2015). *Weltbericht Bildung für alle 2015. Bildung: 2000-2015: Bilanz 2015*. https://www.unesco.at/fileadmin/Redaktion/Publikationen/Publikations-Dokumente/2015_GMR_deutsche_Kurzfassung_Bildung_fuer_alle_2000-2015_Bilanz.pdf
- Dörr, M. (2003). „Gefühlssymbole“? – Facetten des Symbolbegriffs im Kontext der Bildung der Gefühle. In M. Dörr & R. Göppel (Hrsg.) *Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?* (S. 91–122). Psychosozial.
- Dörpinghaus, A. (2009). Bildung. Plädoyer wider die Verdummung. In Deutscher Hochschulverband (Hrsg.), *Glanzlichter der Wissenschaft* (S. 39–47). Lucius.
- Dörpinghaus, A. (2017). Abschied vom Lebenslangen Lernen: Gedanken über ein komplexes anthropologisches Phänomen. *Forschung und Lehre*, 24(8), 674–678.
- Erikson, E. H. (1953). Wachstum und Krisen der gesunden Persönlichkeit. Teil II. *Psyche* 7(2), 112–139.
- Ferenczi, S. (1970). Psychoanalyse und Pädagogik. In Ders. *Schriften zur Psychoanalyse I* (S. 1–11). Fischer.
- Fingerle, M. (2008). Intraindividuelle Risikofaktoren. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius, & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (S. 81–87). Hogrefe.
- Freud, S. (1905). *Über Psychotherapie*. GW V, 13–26. Fischer.
- Freud, S. (1912). *Ratschläge für den Arzt bei der psychoanalytischen Behandlung*. GW VIII, 376–387.
- Freud, S. (1915). *Zeitgemäßes über Krieg und Tod*. GW X, 324–355. Fischer.
- Freud, S. (1933). *Neue Folge der Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse*. GW XV. Fischer.
- Freud, S. (1999). *Briefe an Wilhelm Fliess. 1887-1904*. Fischer.
- Freud, S., & Jung, C. G. (1974). *Briefwechsel*. Fischer.
- Fromm, E. (1999). Die Sozialphilosophie der „Willenstherapie“ Otto Ranks. In Ders. *GA VIII*, 97–108. DTV.
- Fröhlich, A. (2013). Diversity Management – ein übertragbarer Ansatz? In C. Breyer, G. Fohrer, W. Goschler, M. Heger, C. Kießling, & C. Ratz (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Inklusion* (S. 75–82). Athena.
- Gebauer, K. (2003). Die Bedeutung des Emotionalen in Bildungsprozessen. In M. Dörr, & R. Göppel (Hrsg.), *Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?* (S. 213–240). Psychosozial.
- Gerspach, M. (2012). „... an der Szene teilhaben und doch innere Distanz dazu gewinnen“ (Aloys Leber). Szenisches Verstehen und fördernder Dialog heute. In J. Heilmann, H. Krebs & A. Eggert-Schmid Noerr (Hrsg.), *Außenseiter integrieren. Perspektiven auf gesellschaftliche, institutionelle und individuelle Ausgrenzung* (S. 47–79). Psychosozial.
- Gerspach, M. (2018a). *Psychodynamisches Verstehen in der Sonderpädagogik – Wie innere Prozesse Verhalten und Lernen steuern*. Kohlhammer.
- Gerspach, M. (2018b). *Psychoanalytische Pädagogik. socialnet Lexikon*. <https://www.socialnet.de/lexikon/Psychoanalytische-Paedagogik>
- Gerspach, M. (2021). *Verstehen, was der Fall ist. Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Pädagogik*. Kohlhammer.
- Göppel, R. (2003). „Die Kultur der Affekte ist das eigentlich schwerste Bildungsziel“ (A. Mitscherlich) – Möglichkeiten, Probleme und Grenzen einer „Bildung der Gefühle“. In M. Dörr, & R. Göppel (Hrsg.), *Bildung der Gefühle. Innovation? Illusion? Intrusion?* (S. 15–39). Psychosozial.
- Göppel, R. (2007). *Lehrer, Schüler und Konflikte*. Klinkhardt.
- Habermas, J. (1973). *Erkenntnis und Interesse*. Suhrkamp.
- Hentig, H. v. (1986). *Die Menschen stärken, die Sachen klären: Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung*. Stuttgart.
- Herbart, J. F. (1851). *Schriften zur Pädagogik. Zweiter Theil*. In Ders. (Hrsg.), *Sämtliche Werke*, hrsg. von G. Hartenstein, Bd. 11. Voss.
- Herz, B., Zimmermann, D., & Meyer, M. (2015). Einführung: „... und raus bist Du!“ Dialog Erziehungshilfe. In Dies. (Hrsg.), *„... und raus bist Du!“ Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe* (S. 7–15). Klinkhardt.
- Hierdeis, H. (2013). Das Subjekt, das ich bin. Überlegungen zu einem psychoanalytischen Bildungsverständnis. In B. Boothe, & P. Schneider (Hrsg.), *Die Psychoanalyse und ihre Bildung* (S. 171–189). sphères.
- Hierdeis, H. (2016). *Psychoanalytische Pädagogik – Psychoanalyse in der Pädagogik*. Kohlhammer.
- Horkheimer, M. (1985). Begriff der Bildung. In Ders. (Hrsg.), *Gesammelte Schriften. Bd. 8: Vorträge und Aufzeichnungen 1949-1973* (S. 409–419). Fischer.
- 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.
- Humphrey, N. (2013). *Social and Emotional Learning: A critical appraisal*. Sage Publications.
- Hutter, M. (2013). *Bildung ermöglichende Verhältnisse. Pädagogisch-psychoanalytische Fallstudien zu Bildungsprozessen bei schwierigen Jugendlichen*. Klinkhardt.

- Kokemohr, R., Schmid, T., & Wulfstange, G. (2010). Globalisierte Bildung im Dickicht der Kulturen. In K.-J. Paz-zini (Hrsg.), *Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten* (S. 57–81). transcript.
- Kroker, B. (2019). *Gewalt- und Disziplinprobleme an Schulen*. Betzold BLOG Gemeinsam für Bildung. <https://www.betzold.de/blog/time-out-klassen/>
- Lacan, J. (1978). *Conclusions – Congrès de l'École freudienne de Paris sur „La transmission“* (1978). In *Lettres de l'École Freudienne de Paris*, 25(II), 219–220.
- Lacan, J. (2010). *Die Angst. Das Seminar Buch X*. Turia + Kant.
- Langnickel, Robert (2021). *Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts: Ein notwendiger RISS in der Sonderpädagogik*. Budrich.
- Laubenstein, D. (2019). *Sonderpädagogik. socialnet Lexikon*. <https://www.socialnet.de/lexikon/Sonderpaedagogik>
- Leber, A. (1977). Psychoanalytische Aspekte einer heilpädagogischen Theorie. In A. Bürl (Hrsg.), *Sonderpädagogische Theoriebildung. Vergleichende Sonderpädagogik*, (S. 81-91). Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Leber, A. (1979). Heilpädagogik – Was soll sie heilen? In F. Schneeberger (Hrsg.), *Erziehungserschwerisse. Antworten aus dem Werk Paul Moors* (S. 59–77). Schweiz. Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Leber, A. (1988). Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In: Gerd Iben, Hrsg. *Das Dialogische in der Heilpädagogik*. Mainz: Grünewald, S. 41–61
- Liedtke, M. (2011). Der Mensch zwischen Gefühl und Verstand. Grenzen und Chancen des rationalen (und nachhaltigen) Verhaltens. In D. Korczak (Hrsg.), *Die emotionale Seite der Nachhaltigkeit* (S. 37–59). Asanger.
- Link, P.-C. (2017). ‚Scheinriese‘ Inklusion. In P.-C. Link, & R. Stein. (Hrsg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (S. 105–125). Frank & Timme.
- Link, P. (2018). Inklusion und Verhaltensstörungen: zu Grundsatzfragen. In R. Stein, & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 225–247). Kohlhammer.
- Link, P.-C. (2022, im Druck). „Seiner selbst mächtig zu bleiben“ (Adorno) – Bildung bei Beeinträchtigungen der sozio-emotionalen Entwicklung. Konturen eines konstellativen Bildungsbegriffs. *ESE - Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, IV*.
- Lipowatz, T. (1998). *Politik der Psyche: eine Einführung in die Psychopathologie des Politischen*. Turia + Kant.
- Mannoni, M. (1987). *„Scheißerziehung“*. Von der Antipsychiatrie zur Antipädagogik. Athenäum.
- Marcuse, H. (1965). *Triebstruktur und Gesellschaft. Ein philosophischer Beitrag zu Sigmund Freud*. Suhrkamp.
- Millot, C. (1982). *Freud, Anti-Pädagoge*. Medusa.
- Mitscherlich, A. (1983). Auf dem Weg zur vaterlosen Gesellschaft. In Ders. (Hrsg.), *Gesammelte Schriften*, hrsg. von H. v. Haase, Bd. III. Suhrkamp.
- mittendrin e.v. Köln (2018). *Materialien Kongress 2017: Eine Schule für alle. Inklusion schaffen wir!* BoD – Books on Demand.
- Mollenhauer, K. (1977). *Erziehung und Emanzipation. Polemische Skizzen*. Juventa.
- Müller, T. (2011). *Rhetorik und bürgerliche Identität: Studien zur Rolle der Psychologie in der Frühaufklärung*. Niemeyer.
- Müller, T. (2018). „/Mein kleines Zimmer ist ein Riesenreich“/ (R. Ausländer). Zur Zukunft von Bildung im Strafvollzug. *Forum Strafvollzug*, 4, 285–288.
- Müller-Funk, W. (2021). Die unendliche Vielfalt des Fremden. Postkarte an Bernhard Waldenfels. In B. Schellhammer (Hrsg.), *Zwischen Phänomenologie und Psychoanalyse - Im interdisziplinären Gespräch mit Bernhard Waldenfels* (S. 137–144). Nomos.
- Pestalozzi, H. (1980). *J. H. Pestalozzi über seine Anstalt in Stans*. Beltz.
- Petermann, F., & Wiedebusch, S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Hogrefe.
- Prengel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt – Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkulturellen, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Springer VS.
- Ramberg, A. (2012). Bindung und Mentalisierung – Überlegungen zur professionellen Haltung im Kontext der schulischen Erziehungshilfe. In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen* (S. 79–94). Klinkhardt.
- Randolph, R. (1990). *Psychotherapie – Heilung oder Bildung? Pädagogische Aspekte psychoanalytischer Praxis*. HVA.
- Rauh, B. (2021). Etabliert und doch experimentell: Psychoanalytisch-pädagogische Lehrerbildung im Kontext Verhaltensstörungen. *spuren*, (2), 30–33.
- Reichenbach, R. (2016). *Suchen lernen. Über Bildung als Poiesis und Praxis*. https://www.sagw.ch/fileadmin/redaktion_sagw/dokumente/Publicationen/Bulletin/Reichenbach_langeVersion.pdf
- Roth, H. (1957). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hermann Schroedel.
- Rousseau, J.J. (1995). *Emil oder über die Erziehung*. F. Schöningh.

- Scherr, A. (2003). Subjektorientierung – eine Antwort auf die Identitätsdiffusion der Jugendarbeit? In T. Rauschenbach, W. Düx, & E. Sass (Hrsg.), *Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen* (S. 139–151). Leske + Budrich.
- Scherr, A. (1997). *Subjektorientierte Jugendarbeit – Eine Einführung in die Grundlagen emanzipatorischer Jugendpädagogik*. Juventa.
- Schroeder, J. (2012). *Schulen für schwierige Lebenslagen. Studien zu einem Sozialatlas der Bildung*. Waxmann.
- Schmid Noerr, G. (1993). Zur Kritik des Freudschen Kulturbegriffs, *Psyche*, (4), 325–343.
- Seifert, E. (2007). „Le psychanalyste ne s'autorise que de lui-même...“ (Lacan). In H. Hierdeis, & H. J. W. Walter (Hrsg.), *Bildung Beziehung Psychoanalyse. Beiträge zu einem psychoanalytischen Bildungsverständnis* (S. 153–164). Klinkhardt.
- Stein, R., & Kranert, H.-W. (2020). Einleitung: Inklusion und berufliche Bildung. In Dies. (Hrsg.), *Inklusion in der Berufsbildung im kritischen Diskurs* (S. 11–24). Frank & Timme.
- Stinkes, U. (1999). Auf der Suche nach einem veränderten Bildungsbegriff. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 22(3), 72–83.
- Tenorth, H. E. (2020). *Die Rede von Bildung. Tradition, Praxis, Geltung – Beobachtungen aus der Distanz*. Metzler.
- Trescher, H.-G. (1993). Handlungstheoretische Aspekte der Psychoanalytischen Pädagogik. In M. Muck & H.-G. Trescher (Hrsg.), *Grundlagen der Psychoanalytischen Pädagogik* (S. 167–204). Psychosozial.
- Vorstand des VDS (1983). Bericht über die 31. Hauptversammlung des Verbandes Deutscher Sonderschulen e.V. in Ulm vom 26. bis 28. Mai 1983. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 34(8), 617–632.
- Weiss, B., Burkhardt Bossi, C., & Perren, S. (2021). Mehr soziale Kompetenzen durch Fantasienspiel? Bedeutung der Fantasienspielqualität für die soziale Entwicklung von Vorschulkindern. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, (10), 37–43.
- Wieder, B. (2010). *Entwicklung von Interessen und Nicht-Interessen bei Kindern im Kindergarten, in der Grundschule und in der Sekundarstufe I*. Kassel Univ. Press.

**Die Bedeutung sozial-emotionalen Lernens
für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen –
Perspektiven auf unterrichtliche Förderansätze
und Pädagog:innenkompetenzen**

Felix Piegsda und Susanne Jurkowski

Abstract

Die Bedeutung sozial-emotionalen Lernens (SEL) für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist seit Jahrzehnten in den Erziehungswissenschaften und der pädagogischen Praxis bekannt. Trotz dieser Kenntnisse gibt es bislang wenige Initiativen mit dem Ziel, SEL systematisch, umfänglich und nachhaltig im Unterricht zu verankern. Vielmehr sind es gerade Defizite und Verzögerungen in der sozial-emotionalen Entwicklung, die für Schüler:innen Selektionskriterien darstellen.

Unter Berücksichtigung der Interdependenzen zwischen SEL und der allgemeinen schulischen Entwicklung beleuchtet dieser Beitrag die Chancen einer ganzheitlichen Implementierung verschiedener Ansätze zur unterrichtlichen Unterstützung von SEL. Anhand aktueller Forschungsliteratur werden Potenziale einer intensiveren Implementierung dargelegt. Im Anschluss wird erörtert, wie SEL in den Unterricht integriert werden kann und welche Voraussetzungen hierfür erfüllt sein sollten. Im Zentrum stehen jene Voraussetzungen, die an Pädagog:innen gestellt werden. Beispielhaft werden die Bedeutung der Einstellungen und der eigenen sozial-emotionalen Fähigkeiten erläutert.

Keywords:

Sozial-emotionales Lernen, Förderansätze, Lehrkräftebildung, Unterricht

1 Einleitung

Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten haben ein erhöhtes Risiko, in mehrfacher Hinsicht stigmatisiert und ausgegrenzt zu werden. So zeigen aktuelle Studien, dass ein zugeschriebener Förderbedarf in der emotional-sozialen Entwicklung (ESE) zu einer geringeren sozialen Akzeptanz bei Mitschüler:innen führt (Krull, Wilbert, & Hennemann, 2018). Im Vergleich zu Mitschüler:innen ohne einen zugewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf fühlen sich die Kinder weniger in die Klassengemeinschaft integriert und weniger von ihrer Lehrperson angenommen (Blumenthal & Blumenthal, 2021). Auch berichten Schüler:innen mit einem zugeschriebenen sonderpädagogischen Förderbedarf ESE über ein geringeres schulisches Selbstkonzept (Crede, Wirthwein, Steinmayr & Bergold, 2019), was bereits auf die Bedeutung der sozial-emotionalen Entwicklung für die Bildungsbiografie verweist. Zahlreiche Untersuchungen belegen einen positiven Zusammenhang zwischen den sozial-emotionalen Fähigkeiten von Schüler:innen und verschiedenen Indikatoren ihrer Schulleistung, wie beispielsweise den Zeugnisnoten oder der Leistung in standardisierten Schulleistungstests (Elias & Haynes, 2008; Oberle, Schonert-Reichl, Hertzman, & Zumbo, 2014). Gleichzeitig deuten Langzeitstudien darauf hin, dass die Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten bei Kindern und Jugendlichen zu positiveren Einstellungen gegenüber der eigenen Person und den Mitmenschen, positiver bewerteten Beziehungen zu anderen Menschen, einem geringer ausgeprägten emotionalen Belastungserleben, weniger Verhaltensproblemen sowie einer höheren Lernmotivation und besseren Schulleistungen führt (Durlak, Weissberg, Dymnickie, Taylor, & Schellinger 2011). Damit kommt im Rahmen eines ressourcenorientierten Paradigmas der Unterstützung der sozial-emotionalen Entwicklung eine zentrale Bedeutung zu. Basierend auf der Darstellung unterschiedlicher Förderansätze und ihrer Integration beschreibt dieser Beitrag, wie SEL im Unterricht und darüber hinaus gefördert werden kann und welche Voraussetzungen dafür gegeben sein müssen. Vorangestellt ist eine Annäherung an den Begriff des sozial-emotionalen Lernens.

2 Begriffsbestimmung sozial-emotionales Lernen

Neben dem Begriff des SEL sollen zu Anfang eine Reihe weiterer Begrifflichkeiten dargestellt werden, deren inhaltliche Abgrenzung nicht immer deutlich erkennbar ist. In der deutschsprachigen Literatur finden sich unter anderem die Begriffe sozial-emotionale Fähigkeiten, sozial-emotionale Kompetenz und Sozialerziehung. Die Abgrenzung soll das Verständnis von SEL präzisieren und eine „Jingle-Jangle Fallacy“ (Jones, McGarrah, & Kahn, 2019, S.137) vermeiden, die durch terminologische Unklarheiten eine Forschungshürde aufbaut. Für die Definition von SEL wird in diesem Artikel auf eine Begriffsbestimmung zurückgegriffen, die durch die *Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning* (CASEL) entwickelt wurde und in der internationalen Forschung weitverbreitet ist (Reicher & Mattischek-Jauk, 2018). CASEL definiert *social emotional learning* als:

„The process through which all young people and adults acquire and apply knowledge, skills, and attitudes to develop healthy identities, manage emotions and achieve personal and collective goals, feel and show empathy to others, establish and maintain supportive relationships, and make responsible and caring decisions“ (CASEL, 2021).

SEL bezieht sich dieser Definition folgend auf die Persönlichkeitsentfaltung des Menschen in Bezug auf den sozialen Bereich und die Beziehungen zu anderen Menschen. Dabei handelt es sich um den Prozess der Persönlichkeitsentfaltung, in dessen Verlauf Menschen Wissen erwerben und Fähigkeiten und Einstellungen ausbilden. Die Definition spezifiziert außerdem Ziele dieses Lern- und Entwicklungsprozesses, indem beispielsweise Emotionsregulation, das Erreichen persönlicher und gemeinschaftlicher Ziele und verantwortungsbewusstes Entscheiden in die Definition aufgenommen werden, und legt damit Normen für die Persönlichkeitsentfaltung fest. Einerseits gewinnt die Definition dadurch an Präzision und kann erste Hinweise auf Förderansätze und –ziele geben, andererseits erscheint Persönlichkeitsentfaltung nicht als unabhängig von gesellschaftlichen Erwartungen und Werten. Hierbei lässt sich ein Zusammenhang mit einem umfassenden normativen Bildungsverständnis erkennen. Dieses beschränkt sich nach beispielsweise Horkheimer oder Klafki nicht nur auf die Auseinandersetzung mit sachbezogenen Lerninhalten, sondern auch auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung und die Entwicklung von Fähigkeiten der Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarität und somit von Potenzialen, die einer Partizipation an gesellschaftlichen Veränderungsprozessen dienen können (Koller, 2021). SEL kann daher einen wichtigen Beitrag dazu leisten, Kindern und Jugendlichen die verantwortungsvolle Teilhabe an der Gesellschaft zu ermöglichen (Steins & Haep, 2014).

Für SEL als Lern- und Entwicklungsprozess ist die Interaktion und Kommunikation von zentraler Bedeutung, da diese die Möglichkeit eröffnet, durch Beobachtung und Imitation von Verhalten sowie durch Identifikation mit anderen Menschen oder durch deren Anleitung und Rückmeldung zu lernen (Kiper, 2011). Eine Reihe von Faktoren reguliert die Übernahme von Verhaltensweisen, wie beispielsweise „Aufmerksamkeit und Konzentration, die Fähigkeit zur Beobachtung und zur Reproduktion“ und auch „Formen der Bekräftigung und Sanktionierung von Verhalten, Erfolg oder Misserfolg mit eigenen Verhaltensweisen“ (Kiper, 2011, S.33f.). Die genannten Faktoren verdeutlichen, dass soziale und emotionale Aspekte des Lernens zusammengedacht werden müssen. Neben der Orientierung am Verhalten anderer muss ebenso die Wahrnehmung und Regulation der eigenen Emotionen berücksichtigt werden. Zu SEL gehört daher auch die Entwicklung von Aspekten wie „sich selbst motivieren zu können, seine eigenen Gefühle (an)erkennen und auch die von anderen verstehen zu können“ (Dimitrova & Lüdmann, 2011, S.120).

Aus der Definition von SEL wird als Herangehensweise zu dessen Unterstützung zumeist die Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten abgeleitet (für eine Übersicht siehe Chatterjee Singh & Duraiappah, 2020). Damit wird allerdings lediglich ein Teilaspekt von SEL angesprochen, der sich unserer Einschätzung nach relativ einfach operationalisieren lässt. Zu den sozial-emotionalen Fähigkeiten gehören beispielsweise Selbstaufmerksamkeit, soziale Aufmerksamkeit, Fähigkeiten der Selbstregulation, der Beziehungsgestaltung und der verantwortungsvollen Entscheidungsfindung (CASEL, 2021). Es handelt sich bei den sozial-emotionalen Fähigkeiten um individuelle kognitive, emotionale, motivationale und behaviorale Fähigkeiten, die relativ isoliert voneinander diagnostiziert oder geübt werden können (Kanning, 2003). Über sie wird auch die Verbindung zum Begriff der sozial-emotionalen Kompetenz deutlich. Sozial-emotionale Fähigkeiten bilden die Grundlage, um in Interaktionssituationen ein Gleichgewicht zwischen der Durchsetzung der eigenen Bedürfnisse und Vorstellungen und den Anliegen der sozialen Umwelt herstellen zu können und dadurch langfristig gesehen positive Beziehungen zu anderen Menschen aufbauen und pflegen zu können (Kanning, 2003; Rose-Krasnor, 1997). Dieser Ausgleich zwischen Durchsetzung

und Anpassung wird als sozial-emotionale Kompetenz bezeichnet und ergibt sich aus einem komplexen Zusammenspiel unterschiedlicher sozial-emotionaler Fähigkeiten und ihres auf die Anforderungen der Situation und die Interaktionspartner:innen abgestimmten Einsatzes (Kanning, 2003). Der Handelnde ist gefordert, seine sozial-emotionalen Fähigkeiten situationsspezifisch einzusetzen, um von anderen Menschen als sozial kompetent wahrgenommen zu werden (Kanning, 2003). Während SEL in den Bildungsprozess eingeordnet werden kann, Aspekte der Persönlichkeitsentfaltung umfasst und die gesellschaftliche Teilhabe in den Blick nimmt, fokussiert sozial-emotionale Kompetenz das Handeln in einzelnen situativ bedeutsamen Beziehungs- und Interaktionssituationen und deren Bewertung durch die soziale Umwelt.

Auch in der Forschung wird SEL oftmals über sozial-emotionale Fähigkeiten operationalisiert. Studien zeigen, dass diese in einem positiven Zusammenhang mit dem Bildungs- und Lebensverlauf von Heranwachsenden stehen (Oberle et al., 2014), woraus der Schluss gezogen werden kann, dass sozial-emotionale Fähigkeiten dezidiert geübt werden sollten (Steins & Haep, 2014). Im Umkehrschluss erhöht die Abwesenheit von sozial-emotionalen Lernmöglichkeiten die Gefahr sozialer und ökonomischer Benachteiligungen sowie von Ausgrenzungserfahrungen (Guerra & Bradshaw, 2008; Reicher & Mattischek-Jauk, 2018). Gerade Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten stellen eine Risikogruppe dar, da sie im Allgemeinen weniger positiv erlebte soziale Kontakte pflegen, weniger positive Beziehungserfahrungen machen und als eine mögliche Konsequenz eine verzerrte soziale Informationsverarbeitung entstehen und persistieren kann (Beelmann & Raabe, 2007).

Die Bedeutung sozial-emotionaler Fähigkeiten für eine positive Entwicklung lässt erkennen, dass die Unterstützung von SEL neben der Ausbildung von Fachkompetenzen eine zentrale Aufgabe für Schulen sein sollte, um etwa im Sinne der Chancengerechtigkeit allen Schüler:innen einen fairen Eintritt ins Berufsleben zu ermöglichen (Brohm, 2009). Daraus ergibt sich für Schulen und pädagogisches Personal der Anspruch, dass Unterricht SEL einbezieht. Pädagogisches Handeln mit diesem Ziel kann als Sozialerziehung verstanden werden, ein Begriff, der die Vermittlungsaufgabe der Fachkräfte umschreibt und ihnen damit Verantwortung zuweist (Kiper, 2011). In diesem Zusammenhang geht es jedoch nicht um die Anpassung der Schüler:innen im Sinne einer „Konformität an spezifische Benimmregeln“, sondern um die „Erweiterung des Verhaltensrepertoires von Heranwachsenden (...) im Dienste ihrer Entwicklung“ (Steins & Haep, 2014, S.8).

3 Unterstützung sozial-emotionalen Lernens

Entsprechend des bereits angeführten Bildungsverständnisses kann SEL als Querschnittsaufgabe von Schule und Unterricht verstanden werden. Dieses Kapitel führt verschiedene Möglichkeiten der Verankerung von SEL im Unterricht auf. Neben Programmen zur Förderung sozial-emotionaler Fähigkeiten werden peergestützte Lehr-/Lernformen dargestellt und die Bedeutung von Beziehungen hervorgehoben. Die Auswahl der Ansätze erfolgte zum einen, weil mit ihnen verschiedene Perspektiven angesprochen werden, deren Integration die Komplexität des Interaktionsgeschehens und des sozialen Gefüges in einem Klassenraum berücksichtigt: die sozial-emotionalen Fähigkeiten des Einzelnen, peergestützte Lehr-/Lernformen in der Peer-Gruppe sowie die Beziehungen zwischen Pädagog:innen und Kinder und Jugendlichen. Zum anderen handelt es sich um Förderansätze, für die eine breite empirische Basis vorliegt und über die ein aktueller wissenschaftlicher Diskurs geführt wird. Die unterschiedlichen

Förderansätze können aus unserer Sicht in einem ganzheitlichen Konzept integriert werden, um SEL umfassend und nachhaltig im Unterricht zu implementieren.

Gemeinsam ist den ausgewählten Ansätzen, dass ihre Ziele mit Collie (2020) auf die Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2017) bezogen werden können: durch SEL sollen Kinder und Jugendliche dazu befähigt werden, ihre Bedürfnisse nach Autonomie- und Kompetenzerleben sowie Erleben sozialer Eingebundenheit sozial kompetent im Sinne eines Ausgleichs zwischen eigenen Wünschen und Interessen und denen der sozialen Umwelt erfüllen zu können. Dies erfordert ein soziales Umfeld, das diese Grundbedürfnisse wahrnimmt, Möglichkeiten für ihre Erfüllung schafft und Anleitung bietet. Beispielsweise indem partizipative und demokratische Wege der Konfliktlösung gemeinsam gegangen werden, Schüler:innen eine Orientierung durch klar formulierte Regeln und Erwartungen und gleichzeitig Entscheidungsspielräume haben, der:die Pädagog:in als *unsichtbare Hand* unterstützt und dabei weder überfordert noch unterfordert und konstruktiv-positive Rückmeldung gibt sowie zahlreiche Gelegenheiten für die Interaktion zwischen den Peers schafft.

3.1 Förderprogramme und ihre Wirksamkeit

Zur Unterstützung von SEL werden in Schulen häufig Präventions- und Interventionsprogramme gewählt, die an den Fähigkeiten des Kindes ansetzen und sich auf einzelne sozial-emotionale Fähigkeiten oder eine Zusammenstellung mehrerer Fähigkeiten vor dem Hintergrund einer spezifischen Fragestellung beziehen. Methodische Vorgehensweisen sowie inhaltliche Schwerpunktsetzungen unterscheiden sich je nach gewähltem Programm, dem Alter der Schüler:innen und den Zielen der verantwortlichen Pädagog:innen (Cefai, Bartolo, Cavioni, & Downes, 2018; Torrente, Alimchandani, & Aber, 2015). Die Wirksamkeit dieser Förderprogramme wird in einigen Metaanalysen dargestellt. Durlak et al. (2011) und Taylor, Oberle, Durlak & Weissberg (2017) fanden unter Einbezug von Studien mit Schwerpunkt in den USA und mit insgesamt ca. 370.000 Schüler:innen heraus, dass die Förderprogramme sozial-emotionale Fähigkeiten wie das Erkennen von Emotionen, Perspektivenübernahme, Selbstkontrolle, Konfliktbewältigung und Entscheidungsfindung stärken können. Ebenso zeigen sich positive Veränderungen des Selbstbewusstseins und der Selbstwirksamkeit sowie ein positiveres Selbstkonzept. Auch können prosoziale Einstellungen gegenüber anderen gefördert, sowie Schulleistungen und schulbezogene Einstellungen positiv beeinflusst werden. Gleichzeitig führen die Förderprogramme zu einer Verringerung von Anzeichen für Verhaltensauffälligkeiten, Stresserleben und Drogenmissbrauch. Diese positiven Auswirkungen blieben auch in Nachfolgeuntersuchungen bestehen.

Casale, Hennemann und Hövel (2014) stellen in ihrem Review schulbasierte Maßnahmen speziell zur Prävention von Verhaltensstörungen vor und analysieren deren Wirksamkeit. In diesem Review zeigte sich, dass ähnlich den Befunden aus den internationalen Metaanalysen die Wirksamkeit der deutschsprachigen Programme bestätigt werden kann. Die Autoren konstatieren unter anderem eine Verbesserung des Klassenklimas und den Aufbau prosozialen Verhaltens sowie von Problemlösekompetenzen. Vor allem „der Aufbau von Ressourcen und die Stärkung relevanter Schutzfaktoren“ (Casale et al., 2014, S.52) sind demnach in der Sekundarstufe I und im Jugendalter vielversprechend. Gleichzeitig zeigt sich eine Verringerung externalisierender und internalisierender Verhaltensauffälligkeiten. Für einige Programme sei jedoch eine stärkere Evidenzbasierung und die Durchführung von Replikationsstudien nötig. Eine Feststellung, die sich auf den gesamten europäischen Raum übertragen lässt (Torrente et al., 2015).

Insgesamt verweisen die Forschungsergebnisse darauf, dass Förderprogramme nicht nur spezifische sozial-emotionale Fähigkeiten stärken, sondern auch die Bewältigung alltäglicher Anforderungen und von Entwicklungsaufgaben unterstützen können, so dass sich positive Effekte auf Lern- und Entwicklungsprozesse allgemein zeigen. Trotz der positiven Befunde ist eine Differenzierung und Anpassung der Programme an die spezifischen schulischen Begebenheiten notwendig. „One size fits all“ (Taylor et al., 2017, S.1166) eignet sich nicht für SEL. Außerdem ist die Qualität der Implementierung ein entscheidender Faktor für die Wirksamkeit. Projekte externer Fachkräfte ohne eine tiefgehende und kontinuierliche Verankerung im Unterricht sind weniger wirksam als Angebote, die mit vor Ort qualifizierten Pädagog:innen den Alltag der Schüler:innen über einen längeren Zeitraum begleiten (Durlak et al., 2011; Reicher & Mattischek-Jauk, 2012). Somit reicht es nicht aus, dass Pädagog:innen ein fertiges Förderprogramm ohne weitergehende Überlegungen auf ihre Schüler:innengruppe anwenden. Vielmehr sind die Pädagog:innen gefordert, die Programminhalte und –methoden an die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Schüler:innen anzupassen.

Aus den bisherigen Studien ergeben sich einige Implikationen für die erfolgreiche Umsetzung von Förderprogrammen. Casale et al. (2014) fassen diese auf Basis weiterer Metaanalysen wie folgt zusammen: (1) es bedarf einer klaren Zielformulierung, welche Verbesserungen angestrebt werden sollen, die Programme müssen (2) theoretisch und (3) empirisch fundiert sein, sowie (4) wissenschaftlich in ihrer Wirksamkeit bestätigt. Auch das Akronym SAFE (sequenced, active, focused, explicit) ist ein Indikator für eine erfolgreiche Umsetzung (Durlak et al., 2011). Demnach müssen die Maßnahmen Aktivitäten umfassen, die das Erlernen neuer Fähigkeiten für die Schüler:innen ermöglichen (sequenced) sowie aktive Lern- und Handlungsformen unterstützen (active). Außerdem muss die Entwicklung persönlich bedeutsamer sozial-emotionaler Fähigkeiten berücksichtigt (focused) und konkret formulierte sozial-emotionale Fähigkeiten gefördert werden (explicit).

3.2 Unterrichtsgestaltung: kooperative Lehr-/Lernformen

Eine Pädagogik bei Verhaltensauffälligkeiten sollte in der gesamten Unterrichtsgestaltung neben dem fachinhaltlichen Lernen das SEL der Kinder und Jugendlichen mitdenken (Stein & Stein, 2014). Mit kooperativen Lehr-/Lernformen wird im Folgenden eine Fördermöglichkeit vorgestellt, die sich im alltäglichen Unterricht anwenden lässt und die die Interaktionen zwischen den Schüler:innen und daraus erwachsende sozial-emotionale Lerngelegenheiten fokussiert.

Kooperative Lehr-/Lernformen sind eine speziell vorstrukturierte Variante der Gruppenarbeit, bei der die Gruppenmitglieder in positivem Sinne voneinander abhängig sind und nur gemeinsam ein Ziel erreichen können, wie beispielsweise die Lösung einer Aufgabe oder eine in Aussicht gestellte Gruppenbelohnung (Johnson & Johnson, 1999). Gleichzeitig trägt jedes Gruppenmitglied einen sichtbaren Teil der Verantwortung für die Zielerreichung. Bei kooperativen Lehr-/Lernformen steht nicht nur der Wissenserwerb der Lernenden im Mittelpunkt. Die Entwicklung und Verbreitung kooperativen Lernens hat ihren Ursprung in dem Anliegen von Pädagog:innen, Vorurteilen und stereotypen Denkmustern entgegenzuwirken und die Beziehungen unter Kindern und Jugendlichen zu stärken (Aronson, Blaney, Stephan, Sikes, & Snapp, 1978). Der Kontakt untereinander erwies sich dafür als nicht ausreichend, vielmehr waren es die gemeinsamen Ziele und die gemeinsame Arbeit an einer Aufgabe, die als Schlüssel für positivere Beziehungen gesehen wurden. Entsprechend zeigen Ergebnisse aus Metaanalysen, dass kooperative Lehr-/Lernformen im Vergleich zu lehrer:innengelenktem

Unterricht oder Einzelarbeit nicht nur den Wissenserwerb, sondern auch die sozial-emotionalen Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen und ihre Peerbeziehungen stärken können (Ginsburg-Block, Rohrbeck, & Fantuzzo, 2006; Kyndt et al., 2013; Roseth, Johnson, & Johnson, 2008; Tolmie et al., 2010). Eine aktuelle Studie mit ca. 1.900 Schüler:innen in den USA ergab zudem, dass kooperatives Lernen zu einem bedeutsamen Rückgang von Bullying-Prozessen führte sowie die Perspektivenübernahmefähigkeit der Schüler:innen und ihre gefühlte Verbundenheit mit den Peers stärken konnte (Van Ryzen & Roseth, 2018; 2019). Diese Effekte lassen sich dadurch erklären, dass beim kooperativen Lernen die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand eng mit sozialen Prozessen verknüpft ist. Kooperative Lehr-/Lernformen bieten ein Setting, in dem der sozio-konstruktivistischen Perspektive folgend (Wygotski, 1934/2002), der Wissenserwerb der Einzelnen explizit in den sozialen Austausch mit anderen Lernenden eingebettet ist. Dies eröffnet deutlicher als in anderen Lernumgebungen die Möglichkeit zum SEL: Schüler:innen können sich aufgrund der ihnen anvertrauten Verantwortung für den Arbeits- und Lernprozess und der Anerkennung durch die anderen Gruppenmitglieder in stärkerem Ausmaß autonom und kompetent erleben sowie durch die Zusammenarbeit mit Anderen in stärkerem Ausmaß als sozial eingebunden. Darüber hinaus sind sie gefordert, den gemeinsamen Arbeits- und Lernprozess mit ihren Peers auszuhandeln und erfahren Modelle des Sozialverhaltens sowie Rückmeldung über ihr eigenes Sozialverhalten. Entsprechend der eingangs dargestellten Definition von SEL bieten kooperative Lehr-/Lernformen somit einen relativ großen Spielraum zur Erweiterung des Verhaltensrepertoires.

Kooperative Lehr-/Lernformen bieten einen Ansatz, um SEL in die alltägliche Unterrichtsgestaltung zu integrieren. Beachtet werden sollte dabei, dass die Gruppenbildung der sorgfältigen Planung durch die Pädagog:innen bedarf, so dass die Zusammenarbeit von den Schüler:innen positiv erlebt werden kann (Green & Green, 2005; Hänze & Jurkowski, 2021). Außerdem sollten die Aufgaben „echte“ Gruppenaufgaben sein, die von den Lernenden alleine nur schwer gelöst werden können, so dass sie die Kooperation als sinnvoll wahrnehmen (Nokes-Malach, Richey, & Gadgil, 2015). Kritisch anzumerken ist, dass aus Sicht der Kinder und Jugendlichen eine Dissonanz wahrgenommen werden kann, wenn sie in einem auf Wettbewerb angelegten Bildungssystem und Schul- und Klassenklima zur Kooperation aufgefordert werden.

Befragungen von Pädagog:innen zeigen, dass in der Unterrichtspraxis kooperative Lehr-/Lernformen im Vergleich zur Einzelarbeit oder lehrer:innengeleitetem Unterricht seltener eingesetzt werden, so dass das Potenzial kooperativen Lernens für die emotionale und soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen teilweise ungenutzt bleibt (Abramczyk & Jurkowski, 2020; Buchs, Filippou, Pulfrey & Volpé, 2017; Völlinger, Supanc, & Brunstein, 2017). Neben der längeren Vorbereitungszeit nennen die Pädagog:innen als Grund, dass das gemeinsame Arbeiten und Lernen teilweise durch geringe sozial-kommunikative Fähigkeiten und mangelnde Disziplin der Schüler:innen erschwert wird. Hieraus ergibt sich eine bedenkenswerte Zirkularität, deren Ansatz zur Veränderung möglicherweise die weitere Professionalisierung der Pädagog:innen darstellt (siehe Kapitel 4).

3.3 Pädagog:innen-Schüler:innen-Beziehung als Grundlage für SEL

Die bisher dargestellten Ansätze zur Unterstützung des SEL mögen den Eindruck hinterlassen, dass Pädagog:innen lediglich eine Lernumgebung bereitstellen müssen, in der sich SEL entfalten kann. Da Pädagog:innen jedoch gemeinsam mit den Schüler:innen ein soziales Gefüge

bilden, sind sie vielmehr direkt in das SEL der Kinder und Jugendlichen involviert (Bianchy & Jurkowski, 2022). Eine unterstützende, anerkennende und vertrauensvolle Beziehung von Pädagog:innen und Schüler:innen bildet die Grundlage für Lernprozesse (Fischer & Richey, 2021), auch für SEL. Entsprechend wird in aktuellen Modellen der Klassenführung die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung als wichtiger Aspekt der Unterrichtsqualität berücksichtigt (Piowar, 2013) und ihrer Erfassung ein besonderer Stellenwert zugeschrieben (Leidig, Bolz, Niemeier, Nitz & Casale, 2021).

Die Beziehung zwischen Pädagog:innen und Schüler:innen erscheint in mehrfacher Hinsicht von Bedeutung für das SEL und allgemein die schulischen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen (für einen Überblick siehe Farmer, McAuliffe Lines & Hamm, 2011). Eine tragfähige positive Beziehung kann als Voraussetzung betrachtet werden, damit Kinder und Jugendliche die Person des Pädagogen bzw. der Pädagogin als subjektiv bedeutsam wahrnehmen, sich an ihr orientieren, Verhaltensweisen übernehmen und Anleitungen annehmen können. Die Art und Weise, wie Pädagog:innen die Beziehung zu den Schüler:innen gestalten, macht Erwartungen und Normen für die Interaktion und Kommunikation der Kinder und Jugendlichen untereinander salient. Angelehnt an die Bindungstheorie von Bowlby (1982) kann davon ausgegangen werden, dass eine sichere Bindung zum Pädagogen bzw. zur Pädagogin zu einem sogenannten *inner working model* führen kann, das von den Kindern und Jugendlichen als Beziehungsmodell zu anderen Menschen herangezogen wird. Darüber hinaus vermitteln Pädagog:innen über ihr Verhalten, einschließlich ihres nonverbalen Verhaltens, gegenüber einzelnen Kindern und Jugendlichen, welche Stellung diese aus ihrer Sicht in der Klassengemeinschaft haben. Pädagog:innen werden somit zu einem Referenzpunkt für die Peerbeziehungen. Dies erscheint besonders relevant für Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten, die einem erhöhten Risiko der sozialen Ausgrenzung unterliegen (Krull et al., 2018).

Zahlreiche Forschungsergebnisse unterstützen die dargestellten Annahmen zur Bedeutung der Beziehung zwischen Pädagog:innen und Schüler:innen. Beispielsweise zeigten sich in einer Untersuchung von Gest und Rodkin (2011) intensivere freundschaftliche Beziehungen in Klassen, in denen ein stärkeres emotional unterstützendes Handeln der Lehrperson beobachtet werden konnte. In einer Längsschnittstudie über ein Schuljahr hinweg ergab sich, dass das beobachtete emotional unterstützende Handeln von Pädagog:innen zudem die Schulmotivation positiv beeinflusste, jedoch nicht das von den Schüler:innen berichtete Gemeinschaftsgefühl; dieses hing davon ab, inwiefern Pädagog:innen gezielt auf eher isolierte Schüler:innen eingingen und Unterschiede im sozialen Status auszugleichen suchten (Gest, Madill, Zadzora, Miller, & Rodkin, 2014). In Klassen mit einem beobachtet stärkeren emotional unterstützenden Lehrer:innenhandeln berichteten die Pädagog:innen auch über vermehrt prosoziales Verhalten und weniger aggressives Verhalten der Schüler:innen (Luckner & Pianta, 2011). Eine Längsschnittstudie, in der die Pädagog:innen selbst über ihr emotional unterstützendes Handeln berichteten, ergab jedoch keine schützende Wirkung der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehungen für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten in Bezug auf die Ablehnung durch Peers (Kiuru et al., 2012). Wird die Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung aus Sicht der Kinder und Jugendlichen erfragt, ergibt sich wiederum ein anderes Bild. So zeigte sich, dass die von den Schüler:innen berichtete emotionale Unterstützung durch die Lehrperson mit stärker ausgeprägten sozial emotionalen Fähigkeiten (Demaray & Malecki, 2002) und mehr hilfsbereitem Verhalten unter den Schüler:innen einherging (Hendrickx, Mainhard, Boor-Klip, Cillessen, & Brekelmans, 2016). Zusammengefasst unterstützen die Forschungsergebnisse

die Annahme, dass SEL nicht als unidirektionaler Prozess in Richtung des Kindes zu verstehen ist, sondern in all seinen reziproken Beziehungen betrachtet werden sollte.

4 Anforderungen an Pädagog:innen

Bereits in den Abschnitten von Kapitel 3 wurde auf die Bedeutung des Pädagogen bzw. der Pädagogin für die Unterstützung des SEL verwiesen. In diesem abschließenden Kapitel werden die Anforderungen an die Pädagog:innen genauer in den Blick genommen.

Die Überzeugungen der Pädagog:innen im Hinblick auf SEL wurden in mehreren Untersuchungen als zentrale Voraussetzung für das SEL der Kinder und Jugendlichen identifiziert. Unter anderem erwiesen sich Selbstwirksamkeitserwartungen für die Implementation von Förderprogrammen sowie die persönliche Lernbereitschaft der Pädagog:innen im Hinblick auf die Erweiterung ihres Handlungsrepertoires als zentrale Bedingungen für die Qualität der Umsetzung der Programme sowie ihre Wirksamkeit aus Sicht der Pädagog:innen (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson, & Salovey, 2012). Lehrer:innen, die in Interviews über eine intensive Unterstützung des SEL ihrer Schüler:innen berichten, schreiben sozial-emotionalen Fähigkeiten eine große Bedeutung für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen zu, nutzen angepasst an die Bedürfnisse der Schüler:innen unterschiedliche Förderansätze und Handlungsstrategien und erachten es als ihre persönliche Verantwortung, SEL zu unterstützen (Zinsser, Shewark, Denham, & Curby, 2014). Neben den Selbstwirksamkeitserwartungen und der Lernbereitschaft scheinen somit die subjektiv wahrgenommene Bedeutung und die Verantwortungsübernahme für SEL zentrale Voraussetzungen zu sein.

Auf eine weitere Anforderung an Pädagog:innen verweisen Jennings und Greenberg (2009), indem sie das SEL der Schüler:innen mit dem SEL der Pädagog:innen verbinden. Ausgehend davon, dass Lehrer:innen in ihrem Alltag häufig in emotional geladenen Situationen agieren, sind auch ihre sozial-emotionalen Fähigkeiten gefordert, um soziale Prozesse in der Klasse analysieren und verstehen zu können. Die Fähigkeiten der Pädagog:innen ermöglichen sowohl das Wahrnehmen und Eingehen auf die Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen als auch die Wahrnehmung und Regulierung eigener Emotionen. Sie bilden damit die Grundlage für die Gestaltung einer unterstützenden, anerkennenden und vertrauensvollen Beziehung. In diesem Sinne kann SEL als gemeinsames Lernen von Pädagog:innen und Schüler:innen aufgefasst werden. Mit dieser Überlegung kann die eingangs dargestellte Definition von SEL aufgegriffen werden: SEL ist ein Lern- und Entwicklungsprozess sowohl von Heranwachsenden als auch von Erwachsenen. Weiterführend kann im Sinne des sozial-konstruktivistischen Ansatzes formuliert werden, dass Schüler:innen und Pädagog:innen voneinander und miteinander lernen (können).

5 Fazit und Ausblick

Neben der Bedeutung des SEL für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wurden drei Ansätze zur Förderung von SEL sowie notwendige Lehrer:innenkompetenzen aufgezeigt. Es wurde deutlich, dass jeder Ansatz einen anderen Blick auf SEL eröffnet, mit dem Potenzial, dass die Integration einer gezielten und an die Schüler:innengruppe adaptierten Umsetzung von Förderprogrammen, des intensiveren Einsatzes kooperativer Lehr-/Lernformen und der emotionalen Unterstützung durch Pädagog:innen eine wirksame und nachhaltige unterrichtsintegrierte Förderung von SEL bietet. Darüber hinaus bedarf es eines erweiterten Blickes auf

die Rolle der Lehrkräfte, ihrer Kompetenzen, Überzeugungen und ihres Selbstverständnisses (Schonert-Reichl, 2019). Die Verantwortungsübernahme für das SEL von Kindern und Jugendlichen ist dabei eine zentrale Voraussetzung für die Umsetzung von Fördermöglichkeiten durch die Pädagog:innen sowie vermutlich auch für ihre Bereitschaft, die Interaktion mit Schüler:innen als persönliche Lerngelegenheit wahrzunehmen. Wichtig erscheint zudem, dass Pädagog:innen ein soziales Umfeld schaffen, in dem Erwartungen, Werte und Normen reflektiert werden und Schüler:innen ihr Verhaltensrepertoire erweitern können. Allerdings ist eine intensivere Forschung zur Wirksamkeit einer Unterstützung von SEL speziell für Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten sowie zu entsprechenden Anforderungen an Pädagog:innen nötig. Mögliche Auswirkungen von SEL auf die berufliche Zufriedenheit der Lehrkräfte, die subjektiv wahrgenommene Lebensqualität und das Wohlbefinden von Schüler:innen wie Lehrer:innen stellen weitere Forschungsfragen dar, die berücksichtigen, dass SEL Teil einer umfassenden (Persönlichkeits-)Entwicklung ist.

Literatur

- Abramczyk, A., & Jurkowski, S. (2020). Cooperative learning as an evidence-based teaching strategy: What practitioners know, believe, and how they use it. *Journal of Education for Teaching*, 46, 296-308.
- Aronson, E., Blaney, N., Stephan, C., Sikes, J., & Snapp, M. (1978). *The jigsaw classroom*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.
- Beelmann, A., & Raabe, T. (2007). *Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Entwicklung, Prävention und Intervention*. Göttingen: Hogrefe
- Bianchy, K., & Jurkowski, S. (2022). Die Bedeutung von Erziehungs- und Lehrpersonen für die Gestaltung von Peerbeziehungen. In M. Kreutzmann, L. Zander, & B. Hannover (Hrsg.): *Aufwachsen mit Anderen. Peerbeziehungen als Bildungsfaktor* (S.153-163). Stuttgart: Kohlhammer.
- Blumenthal, Y., & Blumenthal, S. (2021). Zur Situation von Grundschülerinnen und Grundschulern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung im inklusiven Unterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*.
- Bowlby, J. (1982). Attachment and loss: retrospect and prospect. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52, 644-678.
- Brackett, M. A., Reyes, M. R., Rivers, S. E., Elbertson, N. A., & Salovey, P. (2012). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessments*, 30(3), 219-236.
- Brohm, M. (2009). *Sozialkompetenz und Schule: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde zu Gelingensbedingungen sozialbezogener Interventionen*. Weinheim: Juventa.
- Buchs, C., Filippou, D., Pulfrey, C., & Volpé, Y. (2017). Challenges for cooperative learning implementation: reports from elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43, 296-306.
- Casale, G., Hennemann, T., & Hövel, D. (2014). Systematischer Überblick über deutschsprachige schulbasierte Maßnahmen zur Prävention von Verhaltensstörungen in der Sekundarstufe I. *Empirische Sonderpädagogik*, 1, 33-58.
- CASEL (2021). Fundamentals of SEL. Abgerufen von <https://casel.org/fundamentals-of-sel/>
- Cefai, C., Bartolo, P. A., Cavioni, V., & Downes, P. (2018). Strengthening Social and Emotional Education as a core curricular area across the EU. A review of the international evidence, NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Chatterjee Singh, N., & Duraipapp, A. K. H. (2020). *Rethinking learning: A review of social and emotional learning for education systems*: UNESCO MGIEP.
- Collie, J. R. (2020). The development of social and emotional competence at school: An integrated model. *International Journal of Behavioral Development*, 44, 76-87.
- Crede, J., Wirthwein, L., Steinmayr, R., & Bergold, S. (2019). Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung und ihre Peers im gemeinsamen Lernen: Unterschiede im Selbstkonzept, Klassenklima und sozialer Integration. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 33(4), 207-221.
- Demaray, M. K., & Malecki, C. K. (2002). Critical Levels of Perceived Social Support Associated with Student Adjustment. *School Psychology Quarterly*, 17(3), 213-241.
- Dimitrova, V., & Lüdmann, M. (2011). Die Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen. In M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.), *Sozialerziehung in der Schule* (Vol. 1, pp. 115-130). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development, 82*(1), 405-432.
- Elias, M. J., & Haynes, N. M. (2008). Social competence, social support, and academic achievement in minority, low-income, urban elementary school children. *School Psychology Quarterly, 23*(4), 474-495.
- Farmer, T. W., McAuliffe Lines, M., & Hamm, J. V. (2011). Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*(5), 247-256.
- Fischer, N., & Richey, P. (2021). *Pädagogische Beziehungen für nachhaltiges Lernen. Eine Einführung für Studium und Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gest, S. D., Madill, R. A., Zadzora, K. M., Miller, A. M., & Rodkin, P. C. (2014). Teacher management of elementary classroom social dynamics: associations with changes in student adjustment. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 22*, 107-118.
- Gest, S. D., & Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*, 288-296.
- Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A., & Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology, 98*(4), 732-749.
- Green, N., & Green, K. (2005). *Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium [Cooperative learning in the classroom and in the teaching staff]*. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Guerra, N. G., & Bradshaw, C. P. (2008). Linking the Prevention of Problem Behaviors and Positive Youth Development: Core Competencies for Positive Youth Development and Risk Prevention. *New Directions for Child and Adolescent Development, 122*, 1-17.
- Hänze, M., & Jurkowski, S. (2021). Das Potenzial kooperativen Lernens ausschöpfen: Die Bedeutung der transaktiven Kommunikation für eine lernwirksame Zusammenarbeit. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*.
- Hendrickx, M. M. H. G., Mainhard, M. T., Boor-Klip, H. J., Cillessen, A. H. M., & Brekelmans, M. (2016). Social dynamics in the classroom: Teacher support and conflict and the peer ecology. *Teaching and Teacher Education, 53*, 30-40.
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning* (6th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Jones, S. M., McGarrah, M. W., & Kahn, J. (2019). Social and Emotional Learning: A Principled Science of Human Development in Context. *Educational Psychologist, 54*(3), 129-143.
- Kanning, U. P. (2003). *Diagnostik sozialer Kompetenzen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kiper, H. (2011). Soziales Lernen, soziale Kompetenz, Sozialerziehung – Versuch einer begrifflichen Klärung. In M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.), *Sozialerziehung in der Schule* (Band 1, S. 31-54). Wiesbaden: VS Verlag.
- Kiuru, N., Poikkeus, A.-M., Lerkkanen, M.-K., Pakarinen, E., Siekkinen, M., Ahonen, T., & Nurmi, J.-E. (2012). Teacher-perceived supportive classroom climate protects against detrimental impact of reading disability risk on peer rejection. *Learning and Instruction, 22*, 331-339.
- Koller, H.-C. (2021). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft* (Band 9) Stuttgart: Kohlhammer.
- 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*(2), 235-253.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E., & Dochy, F. (2013). A meta-analysis of the effects of face-to-face cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review, 10*, 133-149.
- Leidig, T., Bolz, T., Niemeier, É., Nitz, J., & Casale, G. (2021). Erfassung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung. Ein Überblick über Erhebungsverfahren und -instrumente für die (sonder-)pädagogische Forschung und Praxis. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 3*, 30-51.
- Luckner, A. E., & Pianta, R. C. (2011). Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relations with children's peer behaviour. *Journal of Applied Developmental Psychology, 32*, 257-266.
- Nokes-Malach, T. J., Richey, J. E., & Gadgil, S. (2015). When Is It better to learn together? Insights from research on collaborative learning. *Educational Psychology Review, 27*, 645-656.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., Hertzman, C., & Zumbo, B. D. (2014). Social-emotional competencies make the grade: Predicting academic success in early adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 35*(3), 138-147.

- 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(4), 215-228.
- Reicher, H., & Mattischek-Jauk, M. (2012). Programme zur Förderung sozialer Kompetenz 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.
- Reicher, H., & Mattischek-Jauk, M. (2018). Sozial-emotionales Lernen in der Schule. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion* (S. 249-268). Wiesbaden: Springer VS.
- Rose-Krasnor, L. (1997). The nature of social competence: A theoretical review. *Social development*, 6(1), 111-135.
- Roseth, C. J., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: the effects of cooperative, competitive, and individualistic goal structures. *Psychol Bull*, 134(2), 223-246.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*: Guilford Press.
- Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the Landscape of Social and Emotional Learning and Emerging Topics on the Horizon. *Educational Psychologist*, 54(3), 222-232.
- Stein, R., & Stein, A. (2014). *Unterricht bei Verhaltensstörungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Steins, G., & Haep, A. (2014). Soziales Lernen – Angewandte Sozialpsychologie für Lernende und Lehrende in Schule und Universität. *Gruppendynamik & Organisationsberatung*, 45(5), 5-23.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
- Tolmie, A. K., Topping, K. J., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C., Jessiman, E., Thurston, A. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and Instruction*, 20(3), 177-191.
- Torrente, C., Alimchandani, A., & Aber, J. L. (2015). International Perspectives on SEL. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg, & T. P. Gullotta (Hrsg.), *Handbook of Social and Emotional Learning. Research and Practice* (S. 566-588). New York: Guilford Press.
- Van Ryzen, M. J., & Roseth, C. J. (2018). Cooperative learning in middle school: A means to improve peer relations and reduce victimization, bullying, and related outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 110, 1192-1201.
- Van Ryzen, M. J., & Roseth, C. J. (2019). Effects of cooperative learning on peer relations, empathy, and bullying in middle school. *Aggressive Behavior*, 45, 643-651.
- Völlinger, V. A., Supanc, M., & Brunstein, J. C. (2017). Kooperatives Lernen in der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 21(1), 159-176.
- Wygotski, L. S. (1934/2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim Beltz.
- Zinsser, K. M., Shewark, E. A., Denham, S. A., & Curby, T. W. (2014). A mixed-method examination of preschool teacher beliefs about social-emotional learning and relations to observed emotional support. *Infant and Child Development*, 23, 471-493.

II Tagungsbeiträge und weitere Fachbeiträge

**Soziale Lernerfahrungen im Gefährdungsbereich
Vernachlässigung – eine kinderschutzensible und
bindungstheoretische Perspektive auf Lehrkräfte**

Kristin Balbach

Abstract

Der Beitrag thematisiert emotional-soziale Lernerfahrungen von Schüler:innen, die von ihren primären Bezugspersonen chronisch vernachlässigt werden und ihren Ausdruck in sozialen Beziehungen zu Lehrkräften finden, indem eine Verbindung zwischen einer kinderschutzsensiblen und bindungstheoretischen Perspektive hergestellt wird. Dabei wird die Kindesvernachlässigung zunächst gesetzlich gerahmt, um daran juridisch vorgebende Handlungsgrundlagen für Lehrkräfte im schulischen Kinderschutz aufzuzeigen. Dann werden kindliche Vernachlässigungserfahrungen in Bindungsbeziehungen zu primären Bezugsfiguren und zu Lehrkräften in ihrer Rolle als sekundäre Bezugsfiguren für betroffene Schüler:innen genauer konzeptualisiert. Vor diesem Hintergrund werden auf der Folie eines zielgruppenangemessenen Kinderschutzes sowie in Hinblick auf die affektive Involviertheit von Lehrkräften im Gefährdungsbereich Vernachlässigung Herausforderungen in der beziehungsbezogenen Rolle von Lehrkräften für die Arbeit mit vernachlässigten Kindern aufgezeigt.

Keywords

Kinderschutz, Schule, Emotional-soziale Kindesvernachlässigung, sekundäre Bindungsbeziehung, Cycle of Neglect

1 Problemaufriss: Kindesvernachlässigung, Beziehungsstörung und schulischer Kinderschutz

Die Begriffe Kindesvernachlässigung und Beziehungsstörung bilden zwei theoretische Konstrukte zu Phänomenen, die in ihren Inhaltsbereichen eine konzeptionelle Nähe zueinander aufweisen. Sie entstammen unterschiedlichen Perspektiven auf die kindliche Entwicklung. Während die Kindesvernachlässigung als eine Erscheinungsform von Kindeswohlgefährdung (KWG) vorrangig in rechtlichen Normierungen des Kinderschutzes gründet (Bundeskinderschutzgesetz [BKSchG], 2012), bilden psychoanalytische, entwicklungspsychologische und verhaltensbiologische Perspektiven das Fundament der beziehungsorientierten Bindungstheorie (Bowlby, 2014). Phänomenologisch betrachtet, beschreiben beide Konstrukte soziale Prozesse in der Beziehungsgestaltung zwischen Erwachsenen und ihnen anvertrauten Kindern, in denen kindliche Bedürfnisse chronisch unzureichend befriedigt werden. Konzeptionell können beide Konstrukte deshalb vielfach gemeinsam gedacht werden.

Die Kindesvernachlässigung bezeichnet ein multidimensionales Phänomen, für dessen Begriffsbestimmung meist auf die umfassende Definition von Schone, Gintzel, Jordan, Kascheuer & Münder (1997) zurückgegriffen wird:

„Vernachlässigung ist die andauernde oder wiederholte Unterlassung fürsorglichen Handelns sorgeverantwortlicher Personen (Eltern oder andere von ihnen autorisierte Betreuungspersonen), welches zur Sicherstellung der physischen und psychischen Versorgung des Kindes notwendig wäre. Diese Unterlassung kann aktiv oder passiv (unbewußt [*sic*]), aufgrund unzureichender Einsicht oder unzureichenden Wissens erfolgen. Die durch Vernachlässigung bewirkte chronische Unterversorgung des Kindes durch die nachhaltige Nichtberücksichtigung, Mißachtung [*sic*] oder Versagung seiner Lebensbedürfnisse hemmt, beeinträchtigt oder schädigt seine körperliche, geistige und seelische Entwicklung und kann zu gravierenden bleibenden Schäden oder gar zum Tode des Kindes führen.“ (Schone et al., 1997, S. 21)

In Anlehnung an Schone et al. lässt sich Kindesvernachlässigung als beziehungsbezogene Gewalt im Sinne von Unterlassung verstehen, bei der das Schutz- und Fürsorgeverhältnis zwischen Kindern und ihren Erziehungsberechtigten tiefgreifend verletzt ist (Ziegenhain & Fegert, 2018). Insbesondere bei der emotional-sozialen Form der Kindesvernachlässigung werden existenzielle Bedürfnisse des Kindes nach Sicherheit und Geborgenheit, Akzeptanz und Selbstwertgefühl sowie altersgemäßer Autonomie und Selbstständigkeit chronisch vernachlässigt (Clauß, Simon-Stolz & Schwier, 2020).

Eine solche beziehungsbezogene Perspektive knüpft an die ethologische Bindungstheorie nach Bowlby (1975; 1976; 1983) und Erkenntnisse aus der sonderpädagogischen Bindungsforschung an (z.B. Langer, 2019). Aus bindungstheoretischer Sicht besetzen die erziehungsberechtigten und -verpflichteten Personen meist die Rolle und Funktion der primären Bindungsfiguren für das Kind (Bowlby, 2014), weshalb chronische Vernachlässigung als Ausdruck dysfunktionaler Bindungsbeziehungen verstanden werden kann. Ergebnisse aus der Bindungsforschung weisen darauf hin, dass es in pädagogischen Beziehungen und Settings zur Transmission von gestörten Bindungsverhaltensweisen und -repräsentationen kommen kann (Langer, 2019; Julius, 2009). Zu den von Schone et al. (1997) benannten Risikofaktoren für die weitere psychosoziale Entwicklung des Kindes mit Vernachlässigungserfahrungen kumuliert sich sodann die Gefahr von Reviktimisierung in pädagogischen Beziehungen (Jud & Kindler, 2019).

Obleich Kindesvernachlässigung weitestgehend im häuslichen Umfeld stattfindet (Rassenhofer et al., 2020), nehmen Vernachlässigungserfahrungen vor dem skizzierten Hintergrund einen bedeutsamen Schwerpunkt in Kontexten der sekundären Sozialisation ein. Die Institution Schule repräsentiert durch die Allgemeine Schulpflicht und den Ausbau hin zu einem ganztägigen und multiprofessionellen Unterrichts- und Betreuungsangebot einen zentralen Ort, an dem belastete Lebenssituationen von Schüler:innen frühzeitig und differenziert erkannt und beurteilt werden können und niederschwellig präventive Interventionen erfolgen können. Die juristische Grundlage gewährleistet Artikel 1 des Bundeskinderschutzgesetzes (BKSchG, 2012), mit dem ein bundeseinheitlicher Meilenstein institutionsübergreifender Kooperation und Vernetzung im Kinderschutz in Kraft trat: §3 Absatz 2 des Gesetzes zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG) verpflichtet Schulen – und damit auch Lehrkräfte – zur aktiven Mitarbeit in der Verantwortungsgemeinschaft des Kinderschutzes. Mangelnde kinderschutzspezifische Qualifizierung und die eigene affektive Involviertheit im Gefährdungsbereich Vernachlässigung stellen zugleich enorme Herausforderungen für die professionelle Arbeit im Kinderschutz für Lehrkräfte dar (Andresen, Pohling & Schaumann, 2015; Bücken, 2014).

Ein Blick in die Forschungslandschaft zeigt, dass in den letzten zwei Jahrzehnten Forschungsaktivitäten zum Themenfeld der Kindesvernachlässigung sowohl im internationalen wie auch nationalen Raum disziplinübergreifend angestiegen sind (z.B. Dubowitz, 2013; Lammel, Sutarski, Lau & Bauer, 2013; Sciarrino, Hernandez & Davidtz, 2018; Sierau et al., 2014). Trotz Untersuchungen im Schnittstellenfeld Kindesvernachlässigung und Bindungsforschung (Julius, 2009; Kindler, 2017; Ziegenhain, 2001; Zimmermann, 2017), wird allerdings bisher kaum ein nennenswerter Transfer auf die Beziehungsgestaltung bei Kindesvernachlässigung im Kontext von schulischen Bildungsprozessen geleistet.

Eine Beschäftigung aus sonderpädagogischer Fachdisziplin, speziell im Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung, erscheint von besonderer Relevanz; zumal Schüler:innen mit Gefühls- und Verhaltensstörungen häufig „biographisch bereits sehr früh vernachlässigte Kinder“ (Herz, 2013, S. 17) sind. Darüber hinaus ist bekannt, dass in Förderschulen mit dem Schwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung, sowie in inklusiv-beschulten Settings, die Gestaltung einer förderlichen pädagogischen Beziehung mit Schüler:innen eine Schlüsselfunktion im Kontext von sozialen Lernerfahrungen und Bildungsprozessen einnimmt (Bolz, Wittrock & Koglin, 2019).

Der Beitrag versucht deshalb aus einer kinderschutzsensiblen und bindungstheoretischen Perspektive, eine theorie- und praxisorientierte Annäherung an die Rolle von Lehrkräften als sekundäre Bezugsfiguren für Schüler:innen mit Vernachlässigungserfahrungen zu leisten.

2 Zur Kindesvernachlässigung aus juridischer Sicht

Kindesvernachlässigung zählt ebenso wie sexualisierte, körperliche und seelische Gewalt zu den zentralen Gefährdungslagen im Kinderschutz (Rassenhofer et al., 2020). In bürgerrechtlicher Perspektive droht eine KWG¹ durch Kindesvernachlässigung, wenn die Erziehungsberechtigten – i.d.R. die Eltern – nicht in der Lage oder nicht willens sind, ihrer Verantwortung

¹ Der Begriff KWG liegt in der deutschen Gesetzgebung als unbestimmter Rechtsbegriff vor. Als solcher ist er für jeden Einzelfall grundsätzlich aushandlungsbedürftig und abhängig von persönlichen, fachlichen, kulturellen und ethischen Vorstellungen der kooperationsbeteiligten Personen (Bange, 2017).

und Pflicht gegenüber ihrem Kind in der Erfüllung seiner existenziellen Lebensbedürfnisse nachzukommen oder seinen Schutz zu gewährleisten (§1666 BGB). Die bereits von Schone et al. (1997) aufgezeigten gravierenden Folgen einer solchen Mangelversorgung für die weitere kindliche Entwicklung verbinden die Kindesvernachlässigung immer auch mit Fragen nach strafrechtlichen Konsequenzen für die verantwortlichen Eltern (§171 StGB). Um der besonderen Schutzbedürftigkeit des Kindes in seiner strukturell schwächeren Position im Beziehungsverhältnis zu Erwachsenen Rechnung zu tragen (Schraper, 2020), verpflichtet der Gesetzgeber die staatliche Gemeinschaft im Grundgesetz, zum Schutz des Kindes über die parentale Pflege und Erziehung zu wachen. Grundsätzlich gesteht der Gesetzgeber dabei den Eltern das vorrangige Recht zu, die Fürsorge und Erziehung ihrer Kinder nach ihren Vorstellungen zu gestalten: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“ (Art. 6 Abs. 2 GG). Dabei wird in der Rechtsprechung davon ausgegangen, dass „in aller Regel Eltern das Wohl des Kindes mehr am Herzen liegt als irgendeiner anderen Person oder Institution“ (BVerfGE 59, 330, 376, zit. nach BVerfGE, Beschluss vom 29. November 2012 - 1 BvR 335/12 -, Rn. 21). Unter der Bedingung einer mangelnden Bereitschaft oder Fähigkeit der Eltern ihr Kind zu schützen, erhalten Bund, Länder und Kommunen mit dem gesetzlichen Schutzauftrag die Befugnis zur Abwendung von Gefahren für Leben und Unversehrtheit des Kindes in das Elternrecht einzugreifen. Das fundamentale Recht des Kindes, gesund aufzuwachsen und seine Persönlichkeit zu entfalten (§1 SGB VIII), soll mit dieser gesetzlichen Grundlegung sichergestellt werden.

Mit Inkrafttreten des BKiSchG im Jahr 2012 wurde der Schutzauftrag ausdrücklich auf Berufsgruppen außerhalb der Kinder- und Jugendhilfe ausgeweitet. In diesem Zusammenhang wurden auch die Aufgabenbereiche für Lehrkräfte um rechtliche Verpflichtungen zur Umsetzung eines präventiven Kinderschutzes erweitert (§§1,4 KKG). Bei einem Verdacht auf Kindesvernachlässigung oder anderen Gefährdungsformen sollen Lehrkräfte die erkannten Verdachtsmomente auf sogenannte „gewichtige Anhaltspunkte“ für KWG prüfen, dabei u.a. in ihrer Rolle als Vertrauenspersonen von Schüler:innen mit dem betroffenen Kind seine belastete Lebenssituation erörtern und bei Bedarf niederschwellige Hilfen anbahnen. Bei einem begründeten Verdacht sind sie befugt, ihre Verschwiegenheitspflicht gegenüber dem Jugendamt zu brechen, wenn die Gefahr mit eigenen Mitteln nicht abgewendet werden kann (§4 KKG). Eine Herausforderung bei (vermuteter) Vernachlässigung ist dabei nicht nur für Lehrkräfte der Beurteilungsspielraum für die fachlich geleitete Grenzziehung zwischen Normalität, moderaten Schwierigkeiten im Umgang mit dem Kind und KWG (Rassenhofer et al., 2020).

3 Zur Kindesvernachlässigung aus bindungstheoretischer Sicht

Die gesetzlich normierte Beteiligung des betroffenen Kindes am Prozess der Gefährdungseinschätzung stellt die Lehrkraft vor zusätzliche Herausforderungen. Die rechtliche Verpflichtung zur Meldung gewichtiger Anhaltspunkte auf KWG an das zuständige Jugendamt konfliktiert mit der Rolle der Lehrkraft als Vertrauensperson. Im Kontext der Sicherstellung des Kinderschutzes kann die Lehrkraft dem betroffenen Kind in letzter Konsequenz keinen geschützten Rahmen für anvertraute vertrauliche Informationen bieten, was das pädagogische Beziehungsverhältnis belasten kann (Bücken, 2014).

Im Folgenden wird in bindungstheoretischer Perspektive auf Besonderheiten in Beziehungen zu primären und sekundären Bezugspersonen im Zusammenhang mit Kindesvernachlässigung eingegangen, um daran anschließend die Frage nach der beziehungsbezogenen Rolle von Lehrkräften in der Arbeit mit vernachlässigungsbetroffenen Schüler:innen zu stellen.

3.1 Kindesvernachlässigung in primären Bindungsbeziehungen

Mit einer Reihe von Arbeiten haben bindungstheoretisch orientierte Wissenschaftler:innen in den letzten Jahrzehnten die Entwicklung qualitativ unterschiedlicher Bindungsmodelle nachvollzogen und erweitert (z.B. Grossmann & Grossmann, 2008; Julius, 2009; Langer, 2019). Das umfassende Theoriegebäude der Bindungstheorie, welches auf Pionierleistungen von Bowlby (1975; 1976; 1983) zurückgeht, muss an dieser Stelle nicht rezipiert werden. Als Ausgangspunkt soll angeführt sein, dass sich die Bindungstheorie mit dem evolutionär verankerten Grundbedürfnis des Menschen nach Schutz, Sicherheit und Überleben in potentiellen Gefahrensituationen befasst (Sroufe & Waters, 1977), dem über den psychobiologischen Mechanismus der Bindung von Kindern an ihnen nahestehenden Bezugspersonen entsprochen wird (Rassenhofer et al., 2020). In Fällen anhaltender emotional-sozialer Vernachlässigung versagen die primären Bindungsfiguren in ihrer biologisch angelegten Aufgabe, auf die kindlichen Bedürfnissignale nach Schutz und Sicherheit ein passendes Gerüst an Bindungsantworten zur Co-Regulation von Stress und überhandnehmender Angst in Situationen subjektiv erlebter oder/und objektiv vorhandener Bedrohung zur Verfügung zu stellen und ihrem Kind somit einen sicheren emotionalen Hafen zu bieten (van IJzendoorn, 2021). In Anlehnung an Barnett et al. (1993) lässt sich diese Form der Kindesvernachlässigung als Ausdruck andauernder fehlender emotionale Responsivität und Verfügbarkeit sowie Ablehnung und Beziehungsverweigerung durch die Bindungsfiguren beschreiben (Kinderschutzleitlinienbüro, 2019). Im Folgenden wird deshalb von beziehungsbezogener Kindesvernachlässigung gesprochen.

Zum Verständnis von beziehungsbezogenen Dynamiken bei Kindesvernachlässigung ist eine kategoriale Zuordnung der zugrunde liegenden kindlichen Bindungserfahrungen unabdingbar. In Abhängigkeit der Qualität der Beziehungserfahrungen mit den primären Bindungsfiguren lassen sich bei Kindern vier verschiedene Hauptbindungsqualitäten klassifizieren: ein unsicher-vermeidendes (A), ein sicheres (B), ein unsicher-ambivalentes (C) und ein desorganisiertes Bindungsmuster (D) (Langer, 2019). Bindungsbezogene Kindesvernachlässigung ist mit unsicher-organisierten bis -desorganisierten Bindungsmustern assoziiert (Gloger-Tippelt & König, 2005). Exemplarisch zeigt eine Untersuchung von Julius (2009), dass Kinder mit Vernachlässigungs- und Gewalterfahrungen hochsignifikant mehr desorganisierte und hochsignifikant weniger sichere Bindungsmuster im Vergleich mit der Standardverteilung in nicht klinischen Vergleichsstichproben aufweisen. Einschränkend liegen kaum verlässliche Daten zur Häufigkeitsverteilung von Bindungsmustern bei Kindesvernachlässigung vor. Studien, die Erscheinungsformen von Kindesmisshandlungen im Zusammenhang mit Bindungsmustern untersuchen, differenzieren selten systematisch zwischen einzelnen Gefährdungsformen (z.B. Claussen & Crittenden, 1991; Julius, 2009). Gründe, die eine solche Differenzierung erschweren, sind etwa Mehrfachvorkommen von Gewalt- und Vernachlässigungsformen (CAVE: Überschneidungen von Gefährdungsformen), fließende Übergänge zwischen Kindesvernachlässigung und minder schweren Formen sowie Korrelationen mit anderen Umweltfaktoren (Kindler, 2017). Im Forschungsfeld von beziehungsbezogener KWG ist hier eindeutig eine „Leerstelle“ zu verzeichnen.

Theoretische Beschreibungen ermöglichen eine Konzeptualisierung von dysfunktionalen Bindungsmustern bei bindungsbezogener Kindesvernachlässigung. Dabei wird der Annahme gefolgt, dass Kinder Bindungsstrategien entsprechend der erfahrenen Fürsorgereaktionen der primären Bindungsfigur ausrichten (Hobbs & Wynne, 2002):

- In einem Fürsorgekontext, der durch bindungsbezogene Vernachlässigung gekennzeichnet ist, wird das Kind womöglich versuchen, die Abhängigkeit zur Bindungsperson zu minimieren, um Stress zu regulieren (Berlin, Cassidy & Appleyard, 2008) und somit eher ein unsicher-vermeidendes Bindungsmusters (A) ausbilden;
- Entwicklungen in Richtung eines unsicher-ambivalenten Bindungsmusters (C) sind denkbar, wenn das Kind die unterlassende Antwort auf seine Bedürfnissignale im Sinne von eigener Ineffektivität deutet und das Bindungsverhalten entsprechend der Maximierungsstrategie der ambivalenten Bindung chronisch und intensiv aktiviert wird (Gloger-Tippelt & König, 2005);
- Kommt es zu keiner ausreichenden Bildung von Strategien zur Stressreduzierung, weil das Fürsorgeverhalten der primären Bindungsfigur vom Kind angestaunend erlebt wird, kann dies zu einem desorganisierten Bindungsmuster (D) mit kontrollierenden Beziehungsstrategien führen (ebd.).

Darüber hinaus wird die Entstehung von tiefgreifenden Bindungsstörungen (ICD-10, F94.1, F94.2) ätiologisch u.a. auf frühe Kindesvernachlässigung zurückgeführt (z.B. Brisch, Hilmer, Oberschneider & Ebeling, 2018). Bindungsstörungen beschreiben klinisch-pathologische Bilder von Bindungslosigkeit, die sich auf der Verhaltensebene über Hemmung und Furcht gegenüber der primären Bezugsperson oder konträr dazu in einer enthemmten Distanzlosigkeit, auch gegenüber fremden Personen, ausdrücken (Brisch et al., 2018). Einmal ausgebildete internale Arbeitsmodelle von Bindung gelten als relativ stabil (z.B. Main et al., 1985, zitiert nach Fremmer-Bombik, 2009), und zumindest auf der Repräsentationsebene weisen Untersuchungsergebnisse auf eine Kontinuität primärer Bindungsmuster im Lebenslauf hin (Main & Cassidy, 1988; Zimmermann et al., 2000).

3.2 Zur Transmission von Kindesvernachlässigung auf sekundäre bindungsartige Beziehungen

Forschungsarbeiten, die die Transmission von primären Bindungserfahrungen auf sekundäre bindungsartige Beziehungen untersuchen, legen nahe, dass sich das qualitative Bindungsmuster aus primären Bindungen in die Beziehung zwischen Schüler:in und Lehrkraft reetabliert (zusammenfassend Julius, 2014). Dabei kann es auch zu einer Übertragung gestörter Bindungserfahrungen auf pädagogische Beziehungen zwischen Schüler:innen und Lehrkräften kommen (z.B. Bolz et al., 2019; Langer, 2019).

Einzuräumen ist, dass auffälliges oder/und herausforderndes Bindungsverhalten gegenüber Lehrkräften nicht immer einen linear-kausalen Rückschluss zur Gefährdungslage bindungsbezogener Vernachlässigung im Generellen und zum Ausmaß erlebter Vernachlässigung im Besonderen erlaubt. Die Entwicklung von Bindungsstrategien ist nicht losgelöst von Kontextbedingungen und anderen Faktoren zu betrachten. Zudem liefert die Bindungsforschung keine einheitlichen Aussagen darüber, wie auf der Ebene der Interaktion erfahrene Qualitäten in Bindungsbeziehungen zu unterschiedlichen Bindungsfiguren in internale Arbeitsmodelle auf der Repräsentationsebene überführt, dort hierarchisch organisiert und später in bindungsrelevanten Situationen mit sekundären Bezugsfiguren aktiviert werden (zusammenfassend Langer, 2019). Es wäre daher verkürzt, die oben beschriebene Herausforderung einer

Grenzziehung zwischen noch und nicht mehr ausreichender Fürsorge über pathologische bzw. nicht-pathologische Bindungskategorien zu lösen.

Auf der Verhaltensebene zeigen Untersuchungen, dass Lehrkräfte eher intuitiv komplementär auf das Bindungsverhalten des Kindes reagieren und damit internalisierten Erwartungen des Kindes an ihre Bindungsfiguren entsprechen (Langer, 2019). Unter diesen Bedingungen machen Schüler:innen mit Vernachlässigungserfahrungen und gestörten Bindungsmustern komplementär zu ihren Erfahrungen mit primären Bindungspersonen erneut die Erfahrung von emotionaler Zurückweisung und mangelnder Responsivität, sodass sich das jeweilige, dysfunktionale Bindungsmuster in den sekundären Beziehungen zu Lehrkräften zementiert (Julius, 2020). In Bezugnahme auf die Transmissionshypothese, unter welcher Tendenzen einer intergenerationalen Weitergabe von Bindungsmustern diskutiert werden (Gloger-Tippelt & König, 2005), ist eine solche Zementierung nicht nur entwicklungshemmend für das vernachlässigte Kind. Gloger-Tippelt und König (2005, S. 362) gehen in ihrem „erweiterten Modell der wiederholten Transmission von Misshandlungsopfern“ von einer „intergenerationalen Kontinuität von Misshandlung“ aus. In anderen Worten: Beziehungserfahrungen mit sekundären Bezugsfiguren beeinflussen möglicherweise Gewaltzyklen in der Transmission von Vernachlässigungsopfern auf die nächste Generation (Gloger-Tippelt & König, 2005). Es kommt zu einem intergenerationalen „Cycle of Neglect“ (Brisch, 2020; Sciarrino et al., 2018; van Ijzendoorn, 2021).

4 Kinderschutz und Schule: Beziehungsräume eines Aufbruchs des Cycle of Neglect?

Die neuere Bindungsforschung legt nahe, dass wiederum positive Beziehungsgestaltungen zu sekundären Bindungsfiguren kompensatorisch auf gestörte Bindungserfahrungen wirken können und somit womöglich dazu beitragen, einer Verstetigung des Cycle of Neglect entgegenzuwirken (Langer, 2019). Die Ergebnisse unterstreichen die Notwendigkeit, dass sich Lehrkräfte in ihrer pädagogischen Rolle und Funktion als sekundäre Bezugspersonen nicht intuitiv komplementär zu dysfunktionalen Bindungsstrategien verhalten, sodass eine unreflektierte Zementierung gestörter Bindungsmuster minimiert wird. Die Gestaltung einer positiven und tragfähigen bindungsartigen Beziehung, in der die Lehrkraft als sicherer emotionaler Hafen und sichere emotionale Basis für vernachlässigungserfahrene Schüler:innen fungiert (van Ijzendoorn, 2021), leistet in dieser Lesart zugleich einen potentiellen Beitrag zur Verringerung von Reviktimisierung im schulischen Handlungsfeld durch die Lehrkraft. Rass (2012) führt aus: „Die Herstellung einer guten Beziehung [...] zum Lehrer [*sic*] wird zwar selbst unter optimalen Umständen eventuelle Defizite in der Bindung zur primären Bezugsperson nicht ungeschehen machen, dennoch stellen neue und bessere Erfahrungen mit diesen Bindungspersonen zweifelsohne einen unterstützenden Faktor dar“ (Rass, 2012, S. 167).

Die Bereitstellung von „korrigierenden Beziehungserfahrungen“ in pädagogischen bindungsartigen Beziehungen ist nicht losgelöst zu betrachten von weiteren Faktoren, die die Qualität der Beziehungsgestaltung beeinflussen. Auch wenn der Prozess der Transmission bisher nicht vollständig geklärt wurde („transmission gap“), ist anzunehmen, dass die bindungsbezogene Komplementarität in pädagogischen Beziehungen u.a. durch Fürsorge- und Bindungsrepräsentationen der Lehrkraft moderiert wird (Langer, 2019). Biografisch erlebte ungünstige Fürsorgeerfahrungen mit Bindungsfiguren und unsicherer Bindungsrepräsentationen sind

mit der Ausbildung unflexibler Fürsorgestrategien assoziiert (Langer, 2019). Lehrkräfte mit einem ungünstigen Fürsorgeverhaltenssystem werden eher komplementär und nicht feinfühlig-reflexiv auf Anzeichen von Bindungsverhalten des vernachlässigten Kindes reagieren. Unter diesen Voraussetzungen wird eine korrigierende Beziehungsgestaltung erschwert. Julius entwickelte mit dem „CARE-Programm“ eine bindungsgeleitete Fortbildung für Lehrkräfte und weitere Berufsgruppen, die auf korrigierende Beziehungsangebote für Kinder mit dysfunktionalen Bindungserfahrungen zielt (Julius, 2020). Das Programm fokussiert auf die Zielgruppe von Kindern mit Gefühls- und Verhaltensstörungen, wobei auch Kinder mit Vernachlässigungserfahrungen einbezogen werden; jedoch ohne, dass rechtlich notwendige Handlungsschritte im Programm berücksichtigt werden.

Bei Verdacht auf Kindesvernachlässigung und anderen Erscheinungsformen von KWG verlangt geltendes Recht jedoch ausdrücklich, dass Lehrkräfte neben pädagogischen auch rechtliche Aufgaben im Kinderschutz umsetzen. In Bezug auf die eindeutige Gesetzeslage kritisiert Leitner (2021, S. 161), dass Kinderschutz weitestgehend noch nicht zum „immanenten Teil des Professionsverständnisses“ von Lehrkräften zählt. Wird hier nach Erklärungszugängen gesucht, liefert die Bindungstheorie weitere Ansatzpunkte: In bindungstheoretischer Perspektive befinden sich die rechtlich und pädagogisch notwendigen Handlungsschritte v.a. bei einem Verdacht auf KWG in einem spezifischen Spannungsfeld. Ähnlich wie es Zimmermann (2014) für die Arbeit mit Kindern in Gefährdungslagen aus traumapädagogischer Sicht ausführt, gilt mit bindungstheoretischem Blick auf die Institution Schule: Das Zumutende und die Kontrolle im Prozess zur Festlegung des Schwellenmoments zwischen noch und nicht mehr ausreichender parentaler Fürsorge können eine schwere Belastung für alle Beteiligten bedeuten. Die temporäre Herausnahme des Kindes aus der Herkunftsfamilie führt möglicherweise zu einem Bindungsbruch zu primären Bezugspersonen und verstärkt gestörte, internalisierte Bindungserfahrungen. Eine Unterlassung der Kontrolle durch Nicht-Prüfung erkannter Anhaltspunkte kann jedoch, nicht nur aus rechtlicher Sicht, keine pädagogische Option sein. Im Nicht-Reagieren auf die kindliche Bedürftigkeit würde sich die Lehrkraft komplementär zur vernachlässigenden Bindungsfigur verhalten. Mit Blick auf den Cycle of Neglect bedeutet das Nicht-Handeln eine Weiterführung der Vernachlässigung des Kindes auf Ebene der Sekundärbeziehungen.

5 Resümee und Ausblick

Die wirkmächtige Tabuisierung der eigenen affektiven Involviertheit im Gefährdungsbereich Vernachlässigung in Schulen führt zu komplexen und im erheblichen Maße unbewussten Psycho- und Beziehungsdynamiken, die zwangsweise den Cycle of Neglect betreffen. Aus bindungstheoretischer Sicht erfordert eine kinderschutzbezogene, pädagogische Haltung eine reflexive Auseinandersetzung mit der eigenen Bindungsbiografie auf der Verhaltens- ebenso wie auf der Repräsentationsebene, die auch unbewusste Repräsentationen berücksichtigt. Eine derartige Auseinandersetzung setzt reflexive Distanz zum Beziehungsgeschehen sowie Zugänglichkeit der Lehrkräfte zum eigenen Bindungsmuster voraus. Grundlegend ist hier die Forderung nach Qualifizierungsangeboten,

- die auf ein intensives Nachdenken über Beziehungsdynamiken im Gefährdungsbereich Vernachlässigung ausgerichtet sind (Zimmermann et al., 2019),
- dabei die Ebene der Reflexion von eigenen Bindungs- und Fürsorgeerfahrungen mit einbeziehen (Langer, 2019),

- sowie geltende Rechtsgrundlagen im Kinderschutz und fachwissenschaftliche Theoriegrundlagen in beziehungsbezogenen Gewaltzyklen vermitteln.

Auf institutioneller Ebene darf allerdings nicht außer Acht gelassen werden, dass Lehrkräfte hier selbst eine Sicherheit und Halt gebende Rahmung benötigen, um ungünstige Beziehungsdynamiken zu analysieren und konstruktiv verarbeiten zu können.

Wegen der wenig belastbaren Befundlage zur Beziehungsgestaltung bei bindungsbezogener Kindesvernachlässigung im Kontext des schulischen Kinderschutzes besteht ein dringender Forschungsbedarf. Mit Blick auf eine zielgruppenorientierte Differenzierung müssen zukünftige Untersuchungen in der Sonderpädagogik verstärkt mit einer um Kinderschutz erweiterten Passung ausgerichtet werden, um die theoretischen Darlegungen zur Hypothese des Cycle of Neglect und zum Transmissionsprozess auf pädagogische Beziehungen empirisch zu erweitern. Neben einer Bezugnahme auf die Bindungstheorie und -forschung sind Ergebnisse der mentalisierungsbasierten Pädagogik anschlussfähig und bieten Möglichkeiten, den begonnenen Diskurs über die Rolle der Lehrkraft in der Transmission des Cycle of Neglect zu vitalisieren (z.B. Gingelmaier, Taubner & Ramberg, 2018).

Zusammenfassend stellt die Institution Schule durch die Allgemeine Schulpflicht einen gewichtigen sozialen Lebensraum für alle Schüler:innen ab sechs Jahren dar, an dem korrigierende Lernerfahrungen mit feinfühligem Fürsorgefiguren in professionellen Beziehungen erfolgen können. Darin liegt m. E. eine besondere Chance für Lehrkräfte als sekundäre Bezugsfiguren für Schüler:innen, Kinder mit Vernachlässigungserfahrungen in ihren Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung professionell über angemessene Interventionen zu unterstützen und kognitiv zu fördern.

Literatur

- Andresen, S., Gade, J. D. & Grünewald, K. (2015). *Prävention in der Grundschule. Wirkung, Wahrnehmung und Sichtweisen von Kindern und Erwachsenen*. Weinheim & Basel: Beltz Juventa.
- Andresen, S., Pohling, A. & Schaumann, N. (2022). Pädagogik als Gefahrenzone. In B. Aschmann (Hrsg.), *Katholische Dunkelräume* (S. 96–115). Paderborn: Brill Schöningh.
- Bange, D. (2017). Sprechen und forschen über das Unsagbare. *DJI Impulse* 2/2017, 28–31.
- Barnett, D., Manly, J. T. & Cicchetti, D. (1993). Defining child maltreatment: The interface between policy and research. In D. Cicchetti, & T. L. Sheree (Hrsg.), *Child abuse, child development, and social policy*. NJ: Norwood.
- Berlin, L. J., Cassidy, J. & Appleyard, K. (2008). The Influence of Early Attachments in Other Relationships. In J. Cassidy & P. R. Shaver (Hrsg.), *Handbook of Attachment. Theory Research, and Clinical Implications* (2. Aufl.) (S. 333–347), New York: Guilford Press.
- 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. (1975). *Bindung. Eine Analyse der Mutter-Kind-Beziehung*. München: Kindler.
- Bowlby, J. (1976). *Trennung. Psychische Schäden als Folge der Trennung von Mutter und Kind*. München: Kindler.
- Bowlby, J. (1983). *Verlust – Trauer und Depression*. Frankfurt: Fischer.
- Bowlby, J. (2014). *Bindung als sichere Basis: Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie* (3. Aufl.). München & Basel: reinhardt.
- Brisch, K. H., Hilmer, C., Oberschneider, L. & Ebeling, L. (2018). Bindungsstörungen. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 166, 533–544.
- Brisch, K. H. (2020). Bindung, Trauma und Bindungsstörungen. Grundlagen, Intervention und Prävention. In K. H. Brisch, W. Sperl & K. Kruppa (Hrsg.), *Early Life Care* (S. 109–135). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bücken, M. (2014). Kinder und Jugendliche einbeziehen – Beteiligung und Gespräche bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung. In S. A. Bathke, M. Bücken, D. Fiegenbaum u.a. (Hrsg.), *Arbeitshilfe zur Umsetzung des Kinderschutzes in der Schule*, Heft 9, (4. Aufl.) (S. 51–55). Münster: Institut für soziale Arbeit.e.V.
- Bundesverfassungsgericht (BVerfG). *Beschluss der 2. Kammer des Ersten Senats vom 29. November 2012 - 1 BvR 335/12 -, Rn. 1-38*, Abgerufen am 06.03.2022 von http://www.bverfg.de/erkr20121129_1bvr033512.html.

- Bürgerliches Gesetzbuch (BGB). § 1631 *Inhalt und Grenzen der Personensorge*. Abgerufen am 17.01.2021 von <https://kurzlinks.de/9mco>.
- Bürgerliches Gesetzbuch (BGB). § 1666 *Gerichtliche Maßnahmen bei Gefährdung des Kindeswohls*. Abgerufen am 13.03.2022 von <https://kurzlinks.de/p0v6>.
- Clauß, D., Simon-Stolz, L. & Schwier, F. (2020). Vernachlässigung – Erkennen und Handeln. *Kindesmisshandlung und -vernachlässigung*, 23(2), 144–157.
- Claussen, A. H. & Crittenden, P.M. (1991). Physical and psychological maltreatment: Relations among types of maltreatment. *Child Abuse & Neglect*, 15, 5–18.
- Dubowitz, H. (2013). Neglect in children. *Pediatr Ann*, 42(4), 73–77. Abgerufen am 21.12.2021 von <https://kurzlinks.de/7mzq>.
- Entscheidungen des Bundesverfassungsgerichts (BVerfG) (59, 360, 376).
- Fremmer-Bombik, E. (2009). Internale Arbeitsmodelle von Bindung. In G. Spangler & P. Zimmermann (Hrsg.), *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung* (5. Aufl.) (S. 109–119). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gesetz zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG) (2012). <https://kurzlinks.de/rtlr>. Zugegriffen: 28.11.2021.
- Gingelmaier, S., Taubner, S. & Ramberg, A. (Hrsg.) (2018). *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gloger-Tippelt, G. & König, L. (2005). Bindungsentwicklung bei Kindern und Jugendlichen mit Misshandlungs- und Missbrauchserfahrung. In G. Deegener & W. Körner (Hrsg.), *Kindesmisshandlung und Vernachlässigung. Ein Handbuch* (S. 347–368). Göttingen: Hogrefe.
- Grossmann, K. & Grossmann, K. E. (2008). *Bindungen. Das Gefüge psychischer Sicherheit* (4. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Grundgesetz (GG). *Artikel 6*. Abgerufen am 17.12.2021 von <https://kurzlinks.de/c2v9>.
- Herz, B. (2013). Einführung in die schulische und außerschulische Erziehungshilfe. In B. Herz (Hrsg.), *Schulische und außerschulische Erziehungshilfe. Ein Werkbuch zu Arbeitsfeldern und Lösungsansätzen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hobbs, C. J. & Wynne, J. M. (2002). Neglect of neglect. *Current Pediatrics*, 22, 144–150. Abgerufen am 03.11.2021 von <https://kurzlinks.de/og3e>.
- Ijzendoorn, M. H. van (2021). Bindung und Entwicklungspsychopathologie. Über uneinfühlsames Elternverhalten, Kindesmisshandlung und strukturelle Vernachlässigung. In H. K. Brisch (Hrsg.), *Bindung und psychische Störungen. Ursachen, Behandlung und Prävention* (S. 122–132). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Jud, A. & Kindler, H. (2019). *Übersicht Forschungsstand sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen im deutschsprachigen Raum*. Berlin: Unabhängiger Beauftragter für Fragen des Sexuellen Kindesmissbrauchs.
- Julius, H. (2009). Bindung und familiäre Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kifgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 13–26). Göttingen: Hogrefe.
- Julius, H. (2014). Bindung, Entwicklung und bindungsgeleitete Interventionen. *Behinderte Menschen*, 37(6), 3–20.
- Julius, H. (2020). Am Du zum Ich. Bindungsgeleitete Pädagogik: Das CARE-Programm. Kerlingarhöll.
- Kinderschutzleitlinienbüro (2019). *AWMF S3+ Leitlinie Kindesmisshandlung, -missbrauch, -vernachlässigung unter Einbindung der Jugendhilfe und Pädagogik (Kinderschutzleitlinie), Langfassung 1.0*, AWMF-Registernummer: 027–069.
- Kindler, H. (2017). Bindungsforschung und Kinderschutz. In G. Spanger & P. Zimmermann (Hrsg.), *Feinfühlige Herausforderung. Bindung in Familie, Kita, Kinderheim und Jugendhilfe* (S. 95–110). Gießen: Psychosozial.
- Lammel, M., Sutarski, S., Lau, S. & Bauer, M. (2013). *Kindesvernachlässigung und Kindesmisshandlung. Medizinische und juristische Perspektiven*. Berlin: MWV.
- Langer, J. (2019). *Bindung und Schule. Psychologische und physiologische Mechanismen bei der Transmission von Bindung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leitner, S. (2021). Netzwerk im Kinderschutz. Visionen für die Kooperation bei Gefährdung des Wohls von sonderpädagogisch markierten Kindern. In S. Gingelmaier, W. Bleher, B. Herz, J. Langer, L. Dietrich & R. Markowetz (Hrsg.), *ESE. Heft 3*, (S. 154–162). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Main, M. & Cassidy, J. (1988). Categories of response to reunion with the parent at age 6: Predictable from infant attachment classifications and stable over a 1-month period. *Development Psychology*, 24(3), 415–426.
- Rass, E. (2012) (Hrsg.). *Allan Shore: Schaltstellen der Entwicklung. Eine Einführung in die Theorie der Affektregulation mit seinen zentralen Texten*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rassenhofer, M., Hoffmann, U., Hermeling, L., Bertold, O., Fegert, J. M. & Ziegenhain, U. (2020). *Misshandlung und Vernachlässigung. Leitfaden Kinder- und Jugendpsychotherapie*. Göttingen: Hogrefe.
- Schone, R., Gintzel, U., Jordan, E., Kalscheuer, M. & Münder, J. (1997). *Kinder in Not. Vernachlässigung im frühen Kindesalter und Perspektiven sozialer Arbeit*. Münster.

- Schrappner, C. (2020). Was ist Kinderschutz? In ISA (Hrsg.), *ISA-Jahrbuch zur Sozialen Arbeit 2020* (S.18-35). Münster: Waxmann.
- Sciarrino, N. A., Hernandez, T. E. & Davidtz, J. (2018). *Understanding Child Neglect. Biopsychosocial Perspectives*. Berlin & Heidelberg: Springer.
- Sierau, S., Resch, L., Michel, A., Horlich, J., Dehmel, S., Tsapos, N., Binsler, M., Kurz-Adam, M. & White, L. O. (2014). Definition und Beschreibung von Vernachlässigung im Kindes- und Jugendalter. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 162, 1084–1089.
- Sozialgesetzbuch (SGB) - Achstes Buch (VIII) - Kinder- und Jugendhilfe – (Artikel 1 des Gesetzes v. 26. Juni 1990, BGBl. I S. 1163). §1 *Recht auf Erziehung, Elternverantwortung, Jugendhilfe*. Abgerufen am 13.03.2022 von <https://kurzelinks.de/jxn4>.
- Sroufe, L.A. & Waters, E. (1977). Attachment as an organizational construct. *Child Development*, 48, 1184–1199.
- Strafgesetzbuch (StGB). §171 Verletzung der Fürsorge- oder Erziehungspflicht. Abgerufen am 13.03.2022 von <https://kurzelinks.de/3ruj>.
- Ziegenhain, U. & Fegert, J. M. (2018). *Entwicklungspsychologische Beratung für junge Eltern: Grundlagen und Handlungskonzepte für die Jugendhilfe* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.
- Zimmermann, P., Becker-Stoll, F., Grossmann, K., Grossmann, K. E., Scheuerer-Englisch, H. & Wartner, U. (2000). Längsschnittliche Bindungsentwicklung von der frühen Kindheit bis zum Jugendalter. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 47(1), 99–117.
- Zimmermann, D. (2014). Sequenzielle Traumatisierung bei Kindeswohlgefährdungen. In U. Finger-Trescher, A. Eggert-Schmid Noerr, B. Ahrbeck & A. Funder (Hrsg.), *Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 22, 34–47.
- Zimmermann, P. (2017). Bindung und Kindeswohl. *Blickpunkt Jugendhilfe*, 22, S. 55–59.
- Zimmermann, D., Obens, K. & Fickler-Stang, U. (2019). Reflexionsmöglichkeiten im Hochschulmilieu entwickeln. Theorie, Forschung und Lehre. In S. Gingelmaier, W. Bleher, M. Hoanzl & B. Herz (Hrsg.), *ESE. Heft 1*, (S. 116–137). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

**Bildung in geschlossenen Institutionen –
Überlegungen zu sinnstiftenden und anschlussfähigen
Bildungsangeboten für junge Menschen**

*Annika Krause, Ulrike Fickler-Stang, Stephanie Blatz
und Sophie C. Holtmann*

Abstract

Geschlossene Einrichtungen wie der Jugendstrafvollzug sind Zwangskontexte, die eine besondere pädagogische, institutionelle sowie rechtlich-festgelegte (Mit-)Verantwortung an der Bildung von jungen Menschen haben. Der Artikel spannt, ausgehend von einer Skizzierung des Bildungsbegriffs mit Blick auf geschlossene Institutionen, einen Bogen über die besonderen Voraussetzungen und Bedürfnisse der jungen Menschen in Haft, die sich nicht zuletzt aus ihren häufig fragmentierten Bildungsbiografien eindrücklich nachzeichnen lassen. Daraus lassen sich bedürfnisorientierte und individualisierte Angebote ableiten, die im Setting Strafvollzug als Bildungsmöglichkeiten eröffnet werden können. Da sich gerade der Jugendstrafvollzug in einem Spannungsfeld zwischen pädagogischen und rechtswissenschaftlichen Rahmungen bewegt, ist dabei auch die Konturierung der (sonder-)pädagogischen Verantwortung insgesamt zentral.

Keywords

Bildung, (bildungs-)biografische Lebenswege, Jugendstrafvollzug, sonderpädagogische Verantwortung

1 Einleitung

Totale Institutionen (Goffman, 1973) können sich der (Mit-)Verantwortung an der Bildung von jungen Menschen nicht entziehen – genauso wenig wie die jungen Menschen sich, zumindest physisch, dem Ort entziehen können. Besonders die Pädagogik bei Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung kann und soll in diesem Kontext, als genuiner Teilbereich eines sonderpädagogischen Handlungsfeldes, Verantwortung übernehmen (u.a. Kaplan & Roos, 2021). In den folgenden Abschnitten werden, auf Basis einer Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff und den jungen Menschen in Haft, mögliche Ansatzpunkte sowie Optionen zur Installierung von Bildungsangeboten im Jugendstrafvollzug im Kontext eines sonderpädagogischen Verständnisses von Bildung und Schule aufgezeigt. Auf der Ebene curricularer Ideen werden an den jungen Menschen in Haft orientierte und partizipativ-gedachte Bildungsinhalte und -formen skizziert und aufgezeigt, welche die Chancen gelingender Transitionen mindestens eröffnen können (Schildmann, 2016). Dass hier Ideen zunächst nur Entwurfcharakter haben, sollte nicht als unzulässige fachliche Verkürzung missverstanden werden, sondern als Impuls für eine Öffnung der Debatte in konkrete Lern- und Bildungsarrangements gelten. Genauso wird innerhalb dieses Beitrags von einer systematischen Ausbuchstabierung des Diskurses der Dichotomie zwischen Erziehung und Bildung abgesehen, sondern Erziehung als indizierter Aspekt von Bildung verstanden.

2 Bildungsbegriff, Lernen und Haft – eine Skizze von Widersprüchlichkeiten, Abhängigkeiten und zukunftsorientierten Verbindungen

Freiheitsentzug als einschneidendste strafrechtliche Sanktion im Jugendgerichtsgesetz vereint – zumindest theoretisch – verschiedene Ziele. Unter anderem sollen die jungen Menschen während der Haft dazu befähigt werden, eine verantwortungsvolle Rolle in der Gesellschaft einzunehmen, indem man sie durch diverse Bildungsangebote qualifiziert (Borchert, 2017; Walkenhorst, 2010). Was auf den ersten Blick nach einer klaren Zielformulierung klingt, erweist sich bei genauerer Betrachtung in der praktischen Umsetzung als multifaktoriell und vielschichtig. *Bildung* soll in der Antinomie „Erziehung zur Freiheit“ neu gedacht werden – mit dem Fokus auf den von Marginalisierungserfahrungen geprägten Personenkreis sowie das spezifische Setting geschlossener Einrichtungen, welches z.T. „erzieherische und selbstbildnerische Prozesse massiv behindert“ (Borchert, 2016, S. 20) und gleichzeitig auch erst Bildungsanlässe oder -möglichkeiten (er-)schafft. Ganz gleich, ob dies formell oder informell geschieht.

Die kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff ist ein begrenzt deutschsprachiger Diskurs, obgleich das Thema „disziplinär [nicht] exklusiv zurechenbar ist“ (u.a. Tenorth, 2011, S. 358). Es wird erkannt, dass der Bildungsbegriff in der Pädagogik schwierig zu definieren ist (Walter-Klose, 2021, S. 18) und „sich tatsächlich nicht allgemeingültig definieren [lässt], zumindest nicht mit einem wünschenswerten Maß an inhaltlicher Substanz und Korrektheit“ (El-Mafaalani, 2020, S. 25), denn letztendlich ist, wie Menze es bereits 1970 konstatiert hat, die „Theorie der Bildung [...] unabschließbar und nie endgültig“ (S. 182). Der Bildungsbegriff ist somit in besonderem Maße von zeit- und kulturspezifischen Einflüssen geprägt: „Bildung wird, per definitionem, zum Nicht-Messbaren, zum anderen der alltäglichen Praxis, zur Negation schulisch erwarteter Lernprozesse und -strukturen, zur systematischen Kritik aller empirischen Bildungsforschung. „Wahre Bildung“ kann nicht Ware sein“ (Tenorth, 2011, S. 354).

Auf der Grundlage eines klassisch aufklärerischen und humanistischen Bildungsbegriffs, der – beispielsweise für den Jugendstrafvollzug in Niedersachsen in §113 Abs. 1 NJVollzG – das Vollzugsziel abbildet, Menschen dazu zu befähigen, „künftig in sozialer Verantwortung ein Leben ohne Straftaten zu führen“, soll(te) Bildung als genuine Aufgabe der interdisziplinären und interinstitutionellen Kooperation der verschiedenen Einrichtungen und (fach-)wissenschaftlichen Disziplinen verstanden werden. Denn wann, wo, wie Bildung und Lernen stattfinden, ist multidimensional, gesteuert als auch ungesteuert, prozesshaft als auch wechselhaft (Krause & Wittrock, 2020) und findet in einer geschlossenen Institution wie dem Strafvollzug nicht nur eng miteinander verknüpft, sondern auch eng zueinander lokalisiert und zentral statt.

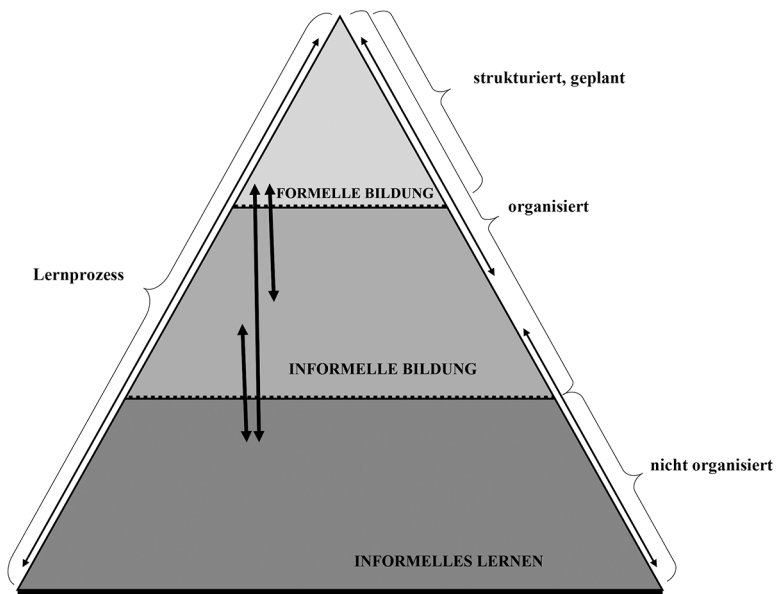


Abb. 1: Bildungsebenen und Lernsetting (Krause & Wittrock, 2020, S. 272 in Anlehnung an Borchert, 2016)

Es gilt, ohne dabei den Bildungs- sowie Lernbegriff semantisch synonym zu betrachten, auf diesen unterschiedlichen Ebenen bildendes Lernen (Weber, 1999) zu gestalten und als „Hochform des pädagogisch betreuten und geförderten Lernens“ (Weber, 1999, S. 55) umzusetzen – auch, wenn es an einigen Stellen entgegen liberalen Bildungserwartungen (Hoffmann, Jantzen & Stinkes, 2018) sein mag, so gilt es, die dystopische Konnotation der Haft in der Biografie der jungen Menschen in eine real-utopische Zukunftsperspektive zu wandeln. Und auch wenn Bildung von einer zeitdiagnostischen Valenz geprägt ist (Tenorth, 2011), so stellt die Begrifflichkeit eine „Form der Selbstgestaltung [dar], die den Menschen auf vieles achten und ihn sein Leben aufmerksam führen lässt, und zwar als Praxis der Freiheit mit dem Ziel, sich selbst zu regieren“ (Dörpinghaus & Uphoff, 2011, S. 60).

Trotz der fachwissenschaftlich diffusen Gültigkeit und Reichweite des Bildungsbegriffs (Tenorth, 1997, S. 970) hat dieser eine signifikante Relevanz und wird subsumierend als genuine Form von Bildung gesehen. Bildung im Strafvollzug als ein dabei spezifischer Aspekt „kann auf Diskurse unterschiedlicher Disziplinen zurückgreifen“ (Kaplan & Roos, 2021, S. 3 f.) und bereits 1984 wurde „Unterricht im Jugendstrafvollzug“ durch Myschker und

Hoffmann (1984, S. 13) als Teilbereich der sonderpädagogischen Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung markiert. Bildungsangebote im Jugendstrafvollzug sind somit „als gezielte sonderpädagogische Intervention [zu verstehen], die ihre Begründung aus der Verhaltensgestörten- und Lernbehindertenpädagogik sowie der Straffälligenpädagogik herleitet“ (Hoffmann, 1993, S. 470) und gleichzeitig einen vorbeugenden Charakter innehat, welcher als Prävention zur Verhinderung der Verfestigung eines maladaptiven Verhaltens dient (Myschker & Stein, 2018).

Es gilt, mit einem hohen Maß an Anwaltschaft und Identifikation für einen marginalisierten und von kohärenten Bildungsverläufen in der Regel ausgeschlossenen Personenkreis (Herz, 2021) zu vermeiden, dass die Zeit der Inhaftierung eine dystopisch-bildende Lebenserfahrung wird; ohne dabei jedoch den Vollzug der Jugendstrafe zum Schutz der Allgemeinheit vor weiteren Straftaten (z.B. § 113 Abs. 2 NJVollzG) zu diffamieren sowie die Ausführung von „Strafe“ an dieser Stelle zu (be-)werten. Dieses Mandat kann und sollte von der Sonderpädagogik federführend übernommen werden, denn eines ihrer allgemeinen Ziele, „den Einzelnen in Erziehung, Bildung und Sozialisation auf vielfältige individuelle und gesellschaftliche Aufgaben vorzubereiten und zu verantwortlichem, selbsttätigem Verhalten zu ermächtigen“ (Stein, 2017, S. 17) gilt es im Jugendstrafvollzug umzusetzen.

Letztlich gilt es, vor dem Hintergrund eines akademisch-wissenschaftlichen Begriffsdiskurses konkrete und reale *Bildungsangebote* für junge Menschen in Haft zu konzipieren und ggf. unter komplexen Bedingungen umzusetzen. Dazu ist es einerseits, bezogen auf die Gestaltung des Settings, notwendig, sich an den Merkmalen eines „sozialen Ortes“ (Bernfeld, 1929/2012) zu orientieren. Andererseits treffen sich die jungen Menschen in Haft und die pädagogischen Fachkräfte unter besonderen, *totalen* Bedingungen, so dass individuelle lebensgeschichtliche Erfahrungen besonders zum Tragen kommen und ggf. im Widerspruch zu eigenen normativen Überzeugungen stehen. So werden auf der interpersonalen Ebene an alle Beteiligten besondere Herausforderungen adressiert. Und schlussendlich geht es um eine inhaltliche Ausgestaltung von Angeboten, in denen die intra- und extramurale Verbindung von Bildung unbedingt im Sinne der Anschlussfähigkeit gegeben sein sollte.

3 Unter dem bildungsbiografischen Brennglas – persönliche und institutionelle Lebenswege von jungen Menschen in Haft

Mit Blick auf die Biografien von Jugendlichen, Heranwachsenden und jungen Erwachsenen in Haft zeigen sich eine Vielzahl von individuellen Entwicklungsverläufen (u.a. Stelly & Thomas, 2011) – doch zugleich gibt es in jeder einzelnen Geschichte jeweils viele Parallelen, wie u.a. soziale Exklusions- und (strukturelle) Diskriminierungserlebnisse (Stelly, Thomas, Vester & Schaffer, 2014). Ein nennenswerter Anteil der jungen Menschen in Jugendstrafvollzugsanstalten ist vor der Inhaftierung schon auf verschiedenen Ebenen mit dem Hilfesystem in Kontakt gekommen und war nicht selten Teil von mehr oder weniger erfolgreichen institutionellen Versuchen der Versorgung in der Kinder- und Jugendhilfe und vielfältigen anderen Maßnahmen (u.a. Bereswill, 2011; Hoyer, 2015). Mit dieser wenig zuversichtlichen Feststellung ist ausdrücklich kein Vorwurf mangelnden Engagements verbunden, weder auf Seiten der Fürsorgeeinrichtungen noch auf Seiten der darin tätigen Professionellen. Schließlich sind sie bemüht, ein als gescheitert betrachtetes Angebot durch ein anderes zu ersetzen – verbunden entweder mit der optimistischen Hoffnung, dass sich nun endlich alles zum Guten wenden werde, im Sinne des „Mythos des Neuanfangs“ (von Freyberg & Wolff, 2006,

S. 152), oder – kritisch zugespitzt betrachtet – andernfalls schon mit einem resignativen Blick, Kinder und Jugendliche so lange im System der Kinder- und Jugendhilfe zu halten, bis die Verantwortung aus Gründen veränderter Zuständigkeiten endet und nun in der Logik des Jugendstrafrechts der jeweiligen Länder juristisch wie institutionell verhandelt wird. Die Jugendlichen und jungen Erwachsenen kommen oft aus herausfordernden familiären Situationen und ihr Aufwachsen ist geprägt von Marginalisierungserfahrungen, ökonomischen Krisen und einem charakteristischen Mangel an Partizipation (Herz, 2021). Die Erlebenswelt wird von vielfältigen desintegrativen Prozessen flankiert und die Jugendlichen erleben sich in zahlreichen unterschiedlichen Hilfesystemen, ohne einen haltenden Rahmen im Innen wie Außen wahrzunehmen oder auch wahrnehmen zu können.

Von geschlossener Unterbringung jedweder Art sind vor allem Jugendliche in „Multiproblemmkonstellationen“ (Walkenhorst, 2019, S. 108) betroffen, die „multipel traumatisiert wurden und auf eine lange Geschichte des Scheiterns in verschiedenen Jugendhilfeeinrichtungen zurückblicken“ (Zinsmeister, 2015, S. 7). Auf die Logik eines Systemproblems und die Dynamiken von „Unterbringungskarrieren“ (von Wolffersdorff, 2004, S. 16) ist zusätzlich zu verweisen, denn die geschlossene Unterbringung ist „nicht etwa alleine durch die Belastungen der jungen Menschen und ihrer familiären Kontexte veranlasst, sondern immer auch eine Reaktion des Hilfesystems auf seinen eigenen unzulänglichen Verlauf“ (Zinsmeister, 2015, S. 8). Zudem wird in diesen Zusammenhängen ein weiterer Aspekt von disziplinären und institutionellen Zuständigkeiten bedeutsam: Neben den ohnehin schon sehr komplexen und zugleich hochindividuellen Problemlagen der Jugendlichen und jungen Erwachsenen, stellt der Übergang zwischen verschiedenen Altersstufen, die sich in der Rechtsprechung des Gesetzgebers manifestiert haben, die Frage nach einer Verantwortungsübernahme. Die Tatsache, dass die Gruppe delinquenter und dissozialer Jugendlicher sowie junger Erwachsener in ihren Bedürfnissen und Lebenslagen so heterogen ist, führt in der Konsequenz aber häufig dazu, dass aus zunächst pluralistisch wahrgenommener Verantwortung eine fast schon strukturelle Verantwortungslosigkeit der beteiligten Sozialisationsinstanzen wird (Stossun & Flihs, 2021).

Auch Lehrern, Erziehern und Therapeuten fällt es schwer, dissozialen Jugendlichen mit Anteilnahme zu begegnen und ihre Bereitschaft, sich ihnen zuzuwenden, aufrechtzuerhalten. [...] Durchschlagende und befriedigende Ergebnisse bleiben zumeist auch bei klaren Grenzsetzungen und konsequenten Sanktionen aus. Die Jugendlichen gehen, wenn überhaupt, nur unregelmäßig in die Schule und sind oft schwer zu bewegen, Ausbildungsmöglichkeiten und Angebote der Jugendhilfe wahrzunehmen. Wenn sie stationär untergebracht sind, wandern sie oft von einer Einrichtung zur nächsten, bis sie volljährig sind. Viele von ihnen sind zu diesem Zeitpunkt schon straffällig geworden (Kipp & Perner, 2010, S. 7).

Somit ist die Inhaftierung für die meisten jungen Menschen, die strafrechtlich in Erscheinung treten, eine weitere Station in ihrem Lebensweg institutioneller (und nicht selten hilfloser) Delegation (Kofß, Wagner & Baumann, 2018), bei der sie zwar auch im „System Strafvollzug“ gesehen werden, mit ihren realen Bedürfnissen und Schwierigkeiten aber weiterhin oft unsichtbar bleiben (Schmidt, 2019). Die psychosozialen Krisen verstärken auch Diskontinuitäten im Bildungsweg, so dass die jungen Menschen im Jugendvollzug – gemessen an formalen Qualifikationsmerkmalen – nur unzureichend qualifiziert sind. Auch zeigen aktuelle Forschungsdaten wiederholt, dass ein Mangel an materieller und immaterieller Grundausstattung Bildungsdisparitäten begünstigt und diese zudem recht stabil über die Bildungsbiografie bestehen bleiben (Autorengruppe Bildungsbericht, 2020). So kommen

die straffälligen jungen Menschen mit brüchigen Bildungsbiografien und „gravierenden Bildungs- und Qualifikationsdefiziten“ (Wirth, 2021, S. 450) im intramuralen Bildungs- und Qualifikationssystem des Jugendstrafvollzugs an.

Bei allen Bemühungen stellt sich letztlich die Frage: Wie kann oder muss ein intramurales Bildungsangebot aussehen, das jungen Menschen, die aus unterschiedlichen wie vielfältigen Gründen im extramuralen Bildungssystem nicht anschließen konnten, eine Form von Bildung ermöglicht? Und zwar unter der Prämisse, die mangelnde Passung zwischen den individuellen Bildungsbedürfnissen und den, in der Regel wenig flexiblen und an schulischen Normen orientierten, Bildungsangeboten von außen nicht im Innen zu wiederholen. Dem gegenüber steht der Anspruch, intramurale Angebote anschlussfähig für die Zeit nach der Haft zu gestalten und die Haftzeit für die Anbahnung eines Übergangs zu nutzen. Dieses Dilemma verstärkt sich mit der Erkenntnis, dass die zunehmend kürzere Verweildauer in Haft auf Langfristigkeit angelegte Bildungsprozesse vielleicht nicht gänzlich verhindert, mindestens aber erschwert. Dafür erscheint es notwendig, sich in gebotener Kürze mit dem Diskurs um einen Bildungsbegriff vor der Folie von Inhaftierung auseinanderzusetzen. Dies ist eine essenzielle Voraussetzung, um die Dialektik zwischen freiheitlich-demokratischer Bildung und Inhaftierung mit all ihren Widersprüchen in einem ersten Schritt zu verstehen und in einem zweiten zugunsten einer „guten Schule“ (Walkenhorst, 2002) in Haft skizzenhaft zu konturieren. Um diese Kontur zu ermöglichen, ist zunächst ein Blick auf die gesetzlichen Verankerungen von Bildungsangeboten im Jugendstrafvollzug notwendig, die seit 2006 von den jeweiligen Rahmenbedingungen der Bundesländer abhängen, um das Spannungsfeld pädagogischer Angebote vor dem Hintergrund rechtswissenschaftlicher ermöglichender wie begrenzender Rahmung einordnen zu können.

4 Umsetzung und Ausgestaltung von Bildungsangeboten im Jugendstrafvollzug

Die Bildungsangebote der einzelnen Jugendstrafvollzugsanstalten in Deutschland sind sehr unterschiedlich gestaltet und hängen von den gesetzlichen Rahmenbedingungen des jeweiligen Bundeslandes, den gewährten Bildungsbudgets und individuellen Gegebenheiten (Haftform, Anzahl der Haftplätze, Anzahl der Lehrkräfte im Vollzug) ab (Tjettmers & Henning, 2016). Noch schulpflichtigen Menschen in Haft ist grundsätzlich ein schulisches Angebot entsprechend den jeweiligen Landesschulgesetzen vorzuhalten, aber auch nicht (mehr) schulpflichtige junge Menschen erhalten Angebote schulischer und beruflicher Bildung (Tjettmers & Henning, 2016).

Schulische Angebote im Strafvollzug stützen sich primär auf formal-qualifizierende Inhalte und umfassen „freizeitbezogene Angebote, den Unterricht zum Erwerb von elementaren Kenntnissen und Fähigkeiten mit lebenspraktischem Bezug (Alphabetisierung, Elementar- und Vorbereitungskurse), die Vermittlung einer allgemeinen, berufsorientierten Grundbildung (Hauptschulabschluss), sowie weiterführende mittlere Bildungsabschüsse“ (Gudel, 2013, S. 248). Mit Blick auf die Tatsache, dass die Zielgruppe in ihrer Biografie marginal von schulischen sowie außerschulischen Bildungserfahrungen profitieren konnte, bedarf es niedrigschwelliger und auch informeller Angebote, in denen die Möglichkeit von formeller Bildung zunächst nachrangig zu betrachten ist, aber durchaus angebahnt und initiiert werden kann und sollte.

Ob der fehlenden rechtlichen Bindung des Unterrichts in Jugendstrafvollzugsanstalten an das allgemeine Schulsystem (Reinheckel, 2013) sowie der Zuordnung des Lehrpersonals zu den Justizministerien, beruht der Unterricht in Jugendstrafvollzugsanstalten auf länderspezifischen Vorgaben. Hieraus resultiert bundesweit eine Vielzahl unterschiedlichster Bildungsmaßnahmen, die sowohl als Diffusion als auch als Chance interpretiert werden können. Unabhängig davon besteht bei nicht wenigen Angeboten die Herausforderung der mangelnden Passung, da die intramurale Bildung zu wenig an, sofern vorhandene, bisherige extramurale Bildungserfahrungen – formell wie informell – anknüpft bzw. extramurale Bildungslücken ausgleicht. Die Bildungserfahrungen im Strafvollzug können nach Haftentlassung erst anknüpfen, wenn sie die formale Logik des Bildungssystems außerhalb übernehmen und/oder die Akteurinnen und Akteure bei Übernahme bereit sind, in Haft erworbene Qualifikationen bedingungslos anzuerkennen. Hierzu gibt es (noch) keine grundlegenden formalen Regeln. Bildungsangebote sollten daher deutlich individueller auf die Lebenswelt der/des Einzelnen bezogen und konzipiert sein – auf dem Fundament einer ganzheitlichen Betrachtung der bisherigen individuellen Bildungsbiografie sowie einer realistischen und ermutigenden Perspektivplanung im Anschluss an die Haft. Insbesondere diese Aufgabenbereiche gilt es weiter zu konkretisieren und unter den Bedingungen von Haft auszugestalten. Mit Blick auf die innerhalb dieses Artikels thematisierten Entwicklungsverläufe von jungen Menschen in Haft, den damit einhergehenden Marginalisierungserfahrungen institutioneller Versorgung sowie den Erfahrungen des Scheiterns sollte das Ziel sein, eine bildungsorientierte, ganzheitliche sowie intrainstitutionelle Idee der Umsetzung von Bildung auf den Weg zu bringen, die zugleich die Heterogenität auf verschiedenen Ebenen berücksichtigt.

Als primäre Forderung steht, die vorinstitutionell geprägten Schul- und Bildungsbiografien der jungen Menschen wahrzunehmen: Nicht nur fachliche Unterstützung in Form von sonderpädagogischer Kompetenz kann in die Fachbereiche „Bildung der Gefangenen“ sowie die Justizvollzugsschulen eingebracht werden. In Abwägung zum finanziellen Mehraufwand, der dadurch entsteht, überwiegt der Nutzen von schulischen Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen, da sie im Rahmen ihrer Arbeit den Fachkräften sonderpädagogische Unterstützung bieten können, z.B. im Umgang mit Unterrichtsstörungen und Lernbeeinträchtigungen, Co-Teaching und kollegiale Beratung. Es können Ressourcen für eine sonderpädagogische Diagnostik (bereits im Rahmen der Aufnahmediagnostik) sowie eine individuelle Förderung der jungen Menschen geschaffen werden, die nicht nur durchgeführt, sondern auch zentral organisiert werden können, u.a. Kontaktaufnahme zur vorherigen Bildungsinstitution, Beschaffung von Förderplänen und Weiterleitung an die unterrichtenden Lehrkräfte zur Fortführung der Fördermaßnahmen; in Anlehnung an die Umsetzung der IEPs in Einrichtungen des US-amerikanischen juvenile justice-Systems (hierzu: EDJJ, 2011). Außerdem kann die Ausweitung von Kontakten zum sozialen Umfeld (Lehrkräfte, Mitschülerinnen und Mitschüler) umgesetzt werden, um etwaige Rückschulung nahtloser zu ermöglichen, z.B. via Videokonferenz, Austausch von Lehr-Lernmaterialien.

Es bedarf mehr als bisher der intra- und extramuralen Verbindung von Bildungsangeboten, um eine flexible sowie ganzheitliche Bildung zu ermöglichen und individuelle Bildungsprozesse zu initiieren und zu installieren.

Curricular gesehen sollte der Vermittlung von informellen Kompetenzen sowie informellem Wissen zur eigenständigen Lebensführung nach der Haft („lifemart“; Krause, 2020) die gleiche Priorität eingeräumt werden wie der Schaffung von Lebensweltnähe und -bezug von Lerninhalten und einer co-konstruktiven Gestaltung von Bildungs- und Lerninhalten im Unterricht/in Bildungsmaßnahmen (Krause & Wittrock, 2020). Daran anknüpfend ermög-

lichen Gedanken über eine Konzipierung und Implementierung von additiven, rollierenden Bildungsangeboten die Chance, flexible Kurse und Lernmodelle für die Menschen in Haft anzubieten und die Bildungsmöglichkeit nicht in Relation zur Haftdauer zu stellen, sodass auch Menschen mit sogenannten Kurzstrafen an Bildungsangeboten partizipieren können. Ein modulares Design dieser Bildungsangebote, in Anlehnung an die Curricula, legt bestenfalls während der Haftzeit die Grundlagen zur Anschlussfähigkeit im Schul- und Berufsbildungssystem nach Haftentlassung.

Die sonderpädagogische Perspektive der Pädagogik der emotionalen und sozialen Entwicklung sollte intrainstitutionell Einfluss auf die Multiprofessionalität und -disziplinarität im Kontext der anstaltsweiten Kooperation nehmen und kann dies, im ersten Schritt, im Rahmen von anstaltsinternen Fortbildungsangeboten für die Professionellen anstoßen. Gleichzeitig kann und muss, über die Anstaltsmauern hinaus, die multiprofessionelle Kooperation ausgeweitet werden, um Ressourcen zu nutzen. Eine etwaige Ressource kann in diesem Zusammenhang die Kooperation von Kultusministerium und Justizministerium sein – beispielsweise in Bezug auf vakante Stellen innerhalb der Justiz (Abordnungen), Weiterbildungsangebote bzw. Öffnung der Weiterbildungsangebote für Justizlehrkräfte und Anerkennung der kultusministeriell-angebotenen Weiterbildungen durch das Justizministerium. Eine weitere Ressource kann die Zusammenarbeit von geschlossenen Einrichtungen mit externen Institutionen wie Fachhochschulen oder Universitäten sein sowie die Vereinbarung von Kooperationen auf Augenhöhe – entgegen jeglicher top-down oder bottom-up-Prozesse (u.a. HU Berlin, hierzu: Fickler-Stang & Borchert, 2021). Der bewusste Einbezug von fachwissenschaftlichem Wissen und beispielsweise universitären Ressourcen kann genutzt werden, um eine strukturelle Verknüpfung zwischen Hochschulen und Justizvollzugseinrichtungen durch Bildung zu schaffen. Hieraus können innovative Lernerfahrungen entstehen – nicht nur für die Menschen in Haft, sondern auch für die Bediensteten und das Fachpersonal sowie für Studierende und Forschende. Gleichzeitig erfolgt in diesem Zusammenhang auch ein Heranführen zukünftiger Fachkräfte, beispielsweise durch Forschungsprojekte im Rahmen von Seminar- oder Abschlussarbeiten. Es ergeben sich Möglichkeiten, die Geschlossenheit des Settings im Bildungskontext zu reduzieren.

Eine der zentralen Fragen, die mit dem Nachdenken über brüchige und kaum erfolgreiche, im formalen Sinne, Bildungs- und Entwicklungsbiografien der jungen Inhaftierten verbunden ist, spitzt sich im Motiv zu, ob so etwas wie eine nachholende Entwicklung im Sinne positiver und bestärkender Bildungserfahrungen in geschlossenen Settings möglich ist. Ließe sich die Frage nach der nachholenden Entwicklung bejahen, so könnten individualisierte Bildungsangebote, die die Bildungs- und Lebenserfahrungen der jungen Menschen als Ausgangspunkt nehmen, konzipiert und umgesetzt werden. Das wiederum kann einen emanzipatorischen Raum Richtung (Wieder-)Aneignung der eigenen formellen Bildungsbiografie eröffnen und Bildung als etwas Selbstbestimmtes erlebbar machen. Die in der Regel unguten institutionellen Erfahrungen mit Bildung können – wenn auch nur unter den Bedingungen von Haft mit all den limitierenden Faktoren – eine ganz vorsichtige Korrektur erfahren. Das sollte auch und vor allem das Ziel eines sonderpädagogischen Engagements sein – in stationären, teilstationären, offenen und freien Settings gleichermaßen. Mit Blick auf die Konzeption gelingender Bildungs- und Erziehungsangebote in Jugendstrafanstalten lohnt eine Erweiterung des Diskurses auf hochstrukturierte Settings außerhalb von Haft.

Abschließend soll an dieser Stelle auf die Unvollständigkeit der Vorschläge angesichts der Kürze des Textes hingewiesen werden. Gleichzeitig ist damit der Aufschlag für weiterführende

fachwissenschaftliche Auseinandersetzungen formuliert. Es gilt, durch Überlegungen zu sinnstiftenden und anschlussfähigen Bildungsangeboten für junge Menschen, Bildung für eine nachhaltige (Re-)Sozialisierung zu diversifizieren und bedürfnisorientiert zu individualisieren. Dass es hierzu einen fachwissenschaftlichen und interdisziplinären Diskurs braucht, der über den bisherigen Austausch zu konkreten Bildungsangeboten hinausgeht, steht außer Frage. Dieser kann und sollte – mehr als bisher – unter der Konturierung der (sonder-)pädagogischen Verantwortung für geschlossene Settings geführt werden. Damit als Antwort auf die Frage: „(Sonder-)Pädagogische Bildungsangebote in geschlossenen Institutionen – *quovadis?*“ ein ertragreicher Diskurs in der Fachdisziplin verankert werden kann.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2020). *Bildung in Deutschland 2020. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung in einer digitalisierten Welt*. Bielefeld: wbv Media. doi: 10.3278/6001820gw
- Bereswill, M. (2011). Straftat als biographischer Einschnitt. In B. Dollinger & H. Schmidt-Semisch (Hrsg.), *Handbuch Jugendkriminalität* (S. 545-556). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-531-19953-5_38
- Bernfeld, S. (1929/2012). Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik. In S. Bernfeld (Hrsg.), *Sozialpädagogik* (Werke, Band 4, S. 255-272). Gießen: Psychosozial. doi: 10.30820/9783837972689-255
- Borchert, J. (2016). *Pädagogik im Strafvollzug. Grundlagen und reformpädagogische Impulse*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Borchert, J. (2017). Bildung als Anspruch: Maßnahmenangebot zwischen Vielfalt und Beschränkung. In M. Schweder (Hrsg.), *Jugendstrafvollzug – (ke)in Ort der Bildung?* (1. Auflage, S. 18-32). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Dörpinghaus, A. & Uphoff, I. K. (2011). *Grundbegriffe der Pädagogik*. Darmstadt: wbg.
- EDJJ (The National Center on Education, Disability and Juvenile Justice) (2011). *Special Education in Correctional Facilities*. College Park. Abgerufen am 6. Dezember 2021 von http://www.edjj.org/Publications/pub05_01_00.html.
- El-Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung: Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Kiepenheuer & Witsch. doi: 10.1515/infodaf-2021-0022
- Fickler-Stang, U. & Borchert, B. (2021). Gemeinsam neue Ideen entwickeln - Austausch zwischen Wissenschaft und Praxis am Beispiel eines Kooperationsprojektes zwischen dem Berliner Jugendstrafvollzug und der Humboldt-Universität zu Berlin. *Forum Strafvollzug - Zeitschrift für Strafvollzug und Straffälligenhilfe* 70(5), 311-315.
- Goffman, E. (1973). *Asyle. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen*. Berlin: Suhrkamp.
- Gudel, J. (2013). Schule im Jugendstrafvollzug: Überlegungen und Untersuchungen zu ihrer Ausrichtung als Instrument im Rahmen der Prävention. *Neue Kriminalpolitik*, 25(3), 247-267. doi: 10.5771/0934-9200-2013-3-247
- Herz, B. (2021). „Unerziehbare“, „Systemsprenger“, „Austherapierte“ – und dann als „Kriminelle“ in die Jugendstrafanstalt? *VHN 90*(3), 169-174. doi: 10.2378/vhn2021.art24d
- Hoffmann, M. (1993). Unterricht im Strafvollzug. In H. Neukäter & H. Goetze (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogik. Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (Bd. 6, S. 464-472). Berlin: Marhold.
- Hoffmann, T., Jantzen, W. & Stinkes, U. (Hrsg.) (2018). *Empowerment und Exklusion. Zur Kritik der Mechanismen gesellschaftlicher Ausgrenzung*. Gießen: Psychosozial-Verlag. doi: 10.30820/9783837973983
- Hoyer, J. (2015). Die Paradoxie der jugendlichen Delinquenz. In B. Herz, D. Zimmermann, & M. Meyer (Hrsg.), *... und raus bist Du! Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe* (S. 87-99). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
- Kaplan, A. & Roos, S. (2021). Jugenddelinquenz als genuines Handlungsfeld der Sonderpädagogik Emotionaler und Sozialer Entwicklung? Einführendes zu einer interdisziplinären Perspektive. In A. Kaplan & S. Roos (Hrsg.), *Delinquenz bei jungen Menschen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 3-25). Wiesbaden: Springer VS.
- Kipp, H. & Perner, A. (2010). Editorial. In C. Buhmann, H. Kipp, A. Perner & S. Teuns (Hrsg.), *Zur Dissozialität geboren? Konzepte und Erfahrungen der psychoanalytischen Sozialarbeit zu Vernachlässigung und Dissozialität. Arbeitshefte Kinderpsychoanalyse*, Band 44 (S. 7-12). Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.
- Koß, P., Wagner, C. & Baumann, M. (2018). Riskant agierende junge Menschen – über hilflose Systeme und ihre sogenannten „Systemsprenger“. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe ZJJ* 4 (29), 285-290.
- Krause, A. (2020). Informelle Bildung im Jugendstrafvollzug. Von ‚streetsmart‘ und ‚streetwise‘ zu ‚lifesmart‘. *Unsere Jugend*, 72(5), 203–210. doi: 10.2378/uj2020.art33d

- Krause, A. & Wittrock, M. (2020). Bildung (und Unterricht) im Strafvollzug. *Sonderpädagogische Förderung heute* 65(3), 268-278. doi: 10.3262/SZ2003268
- Menze, C. (1970). Bildung. In J. Speck & G. Wehle (Hrsg.), *Handbuch pädagogischer Grundbegriffe* (S. 134–182). München: Kösel.
- Myschker, N. & Hoffmann, M. (1984). *Unterricht mit jugendlichen Inhaftierten*. Studienbrief. Fernuniversität Hagen.
- Myschker, N. & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen* (8. Aufl.). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Reinheckel, S. (2013). *Geringqualifikation bei männlichen Strafgefangenen im geschlossenen Jugendstrafvollzug der Bundesrepublik Deutschland: eine empirische Untersuchung*. Berlin. Abgerufen am 06. Dezember 2021 von <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-349418>.
- Schildmann, U. (2016). Institutionelle Übergänge – eine Forschungsperspektive mit Zukunft? *VHN* 85(3), 245-247. doi: 10.2378/vhn2016.art28d
- Schmidt, H. (2019). *Ungerechtigkeit im Jugendstrafvollzug. Biographische Erkundungen einer sozialmoralischen Gefühlsregung*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Stein, M. (2017). *Allgemeine Pädagogik: Mit 56 Übungsaufgaben* (3., überarbeitete Auflage). München: Ernst Reinhardt.
- Stelly, W. & Thomas, J. (2011). Die sozialen Lebenslagen von Jugendstrafgefangenen. In W. Stelly & J. Thomas (Hrsg.), *Erziehung und Strafe* (S. 127-145). Mönchengladbach: Forum Verlag Godesberg.
- Stelly, W., Thomas, J., Vester, T. & Schaffer, B. (2014). Lebenslagen von Jugendstrafgefangenen - ein Forschungsbericht. *Monatsschrift für Kriminologie und Strafrechtsreform* 97(4), 267-279.
- Stossun, A. & Flihs, L. (2021). Übergänge aus hoch strukturierten Hilfen für junge Menschen – eine integrierende Betrachtung von Intensivpädagogischen Jugendhilfemaßnahmen, Jugendstrafvollzug und Kinder- und Jugendpsychiatrie. In A. Kaplan & S. Roos (Hrsg.), *Delinquenz bei jungen Menschen – Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 179-197). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-31601-3_11
- Tenorth, H.-E. (1997). „Bildung“ - Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik* 43 (6), 969-984. doi: 10.25656/01:701
- Tenorth, H.-E. (2011). „Bildung“ – ein Thema im Dissens der Disziplinen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 14, 351-362.
- Tjettmers, T. & Henning, T. (2016). *Grundbildung im Strafvollzug. Bedarfe, Bedingungen und Ziele*. München: Bertelsmann. doi: 10.3278/6004489w
- von Freyberg, T. & Wolff, A. (Hrsg.) (2006). *Störer und Gestörte*. Band 2: Konfliktgeschichten als Lernprozesse. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel. doi: 10.1007/s12054-006-0165-8
- von Wolfersdorff, C. (2004). Ein bisschen Einschluss, ein bisschen Therapie! Über das Dilemma der geschlossenen Unterbringung. *Sozial Extra* 28(10), 15-19. doi: 10.1007/s12054-004-0115-2
- Walkenhorst, P. (2002). Jugendvollzug als „Gute Schule“. *DVJJ -Journal*, 13(3), 290-300. doi: 10.5771/0934-9200-2013-3-247
- Walkenhorst, P. (2010). Jugendstrafvollzug. *APuZ* (7), 22-28.
- Walkenhorst, P. (2019). Überlegungen zu einer künftigen Positionierung einer Pädagogik bei Verhaltensstörungen bzw. des Förderschwerpunkts „Emotionale und soziale Entwicklung“. *ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1(1) 102-115.
- Walter-Klose, C. (2021). *Erfolgreiches Miteinander an inklusiven Schulen. Tipps und Strategien für gemeinsames Lernen*. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Weber, E. (1999). *Pädagogik – Eine Einführung. Band 1: Grundfragen und Grundbegriffe, Teil 3: Pädagogische Grundvorgänge und Zielvorstellungen – Erziehung und Gesellschaft/Politik* (8., völlig neu bearbeitet Auflage). Heidelberg: Carl-Auer-Verlag.
- Wirth, W. (2021). Jugendliche im Jugendstrafvollzug: Von quantitativen Rückblicken zu qualitativen Ausblicken. In A. Kaplan & S. Roos (Hrsg.), *Delinquenz bei jungen Menschen. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 443-457). Wiesbaden: Springer VS. doi: 10.1007/978-3-658-31601-3_26
- Zinsmeister, J. (2015). (Wann) Ist Zwang in der Pädagogik erforderlich und gerechtfertigt? Plädoyer für einen menschenrechtsbasierten Ansatz in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. *EthikJournal* 3(2), 1-16.

**Auswirkungen der Corona-Schulschließungen
auf Schüler:innen mit und ohne Förderbedarf ESE
(COFESE)**

Désirée Laubenstein und David Scheer

Abstract

Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (SFB-ESE) sind einem erhöhten Risiko psychosozialer Belastungen ausgesetzt. Die Lebensbedingungen bieten häufig keine ausreichende Stütze zur Bewältigung von Krisenlagen. Es ist anzunehmen, dass der Wegfall des Schulbesuchs infolge der coronabedingten Schulschließungen insbesondere für diese Schüler:innen eine destabilisierende Wirkung hat.

In Teilstudie I wurden in Form von Fremdbeurteilungen aus Lehrkräftesicht Dimensionen des Verhaltens und Erlebens und der Partizipation an Schule erhoben, und zwar jeweils aktuell und retrospektiv. Relevante Begleitvariablen in Form schüler:innenbezogener (psychosoziale Belastungsfaktoren; Umgang mit dem Distanzlernen) und lehrkräftebezogener (pädagogische Beziehungsgestaltung) Prädiktoren wurden ebenfalls erfasst. In der Teilstudie II wurden mittels leitfadengestützter Interviews die relevanten Begleitvariablen aus Lehrkräftesicht vertieft evaluiert. Insgesamt zeigt sich, dass sich auch in Zeiten coronabedingter Schulschließungen psychosoziale Belastungen als stärkster Prädiktor für Veränderungen von externalisierendem Verhalten, emotionalem Erleben und schulbezogenem Verhalten von Schüler:innen mit SFB-ESE herausstellen. In Erweiterung der Teilstudie I weist die Teilstudie II darauf hin, dass pädagogische Beziehungsangebote eine kompensatorische, stabilisierende Wirkung für die Schüler:innen entfalten können.

Keywords

Corona, Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, psychosoziale Belastung

1 Einleitung

Die bislang zur COVID-19-Pandemie vorliegende Forschungslage zeigt, dass die Pandemie selbst sowie die zu ihrer Eingrenzung notwendigen Maßnahmen auf Populationsebene, aber auch die einzelfallbezogenen Quarantänemaßnahmen, sowohl für Kinder als auch Erwachsene zu teils erheblichen psychosozialen Belastungen geführt haben (Scheer & Laubenstein, 2021). Aus verschiedenen Ländern liegen mittlerweile Längsschnittdaten mehrerer Erhebungszeiträume vor (Hawes, Szency, Olino, Nelson & Klein, 2021; Ravens-Sieberer et al., 2021; Waite et al., 2021). Ravens-Sieberer et al. (2021) vergleichen in der COPSY-Studie („**CO**rona & **PSY**che“) Daten aus der ersten und der zweiten Pandemiewelle (Mai/Juni 2020 vs. Dezember 2020/Januar 2021) und diese wiederum mit Daten aus der vor der Pandemie durchgeführten BELLA-Studie („**BE**fragung zum **see**Lischen **Woh**Lbefinden und **Verh**Alten“): Über die Zeit hinweg zeigt sich eine sinkende gesundheitsbezogene Lebensqualität sowie ein Anstieg von peerbezogenen Problemen, emotionalen Problemen, Angst- und Depressionssymptomen sowie psychosomatischer Beschwerden. Dies scheint insbesondere Kinder und Jugendliche aus psychosozial belasteten Familien zu treffen sowie Schüler:innen, die während des Lockdowns den Kontakt zu Schule und Peers ganz oder teilweise verloren haben. Eine explizite Auswertung nach Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs (SFB) nehmen Waite et al. (2021) vor: Interessanterweise lässt sich hier in den meisten Problembereichen eine Abnahme bei Kindern/Jugendlichen mit SFB ablesen, während bei denjenigen ohne SFB ein Anstieg zu verzeichnen ist. Diesem Befund widersprechen andere Befragungen aus Großbritannien (Asbury, Fox, Deniz, Code & Toseeb, 2021) und Deutschland (Goldan, Kullmann, Zentarra, Geist & Lütje-Klose, 2021).

Das hier vorgestellte Projekt COFESE („Auswirkungen der **CO**rona-Schulschließungen auf Schüler*innen mit und ohne **F**örderbedarf der **e**motionalen und **s**ozialen **E**ntwicklung“) nimmt gezielt die Lehrer:innenperspektive auf Veränderungen sozialer und emotionaler Probleme im SFB-ESE in den Blick. Diese erscheint besonders relevant, weil die Aufmerksamkeit und Sensibilität von Lehrkräften für potenzielle Problemlagen die Voraussetzung für unterstützendes Handeln ist. In Teilstudie I wurden im Sommer 2020 bundesweit Lehrkräfte gebeten, Veränderungen bei einzelnen Schüler:innen quantitativ einzuschätzen. In Teilstudie II wurden Lehrkräfte qualitativ interviewt, um tiefere Einblicke in die festgestellten Veränderungen und mögliche Bedingungsfaktoren für diese zu gewinnen.

2 Teilstudie I: Quantitative Lehrkräftebefragung

Die erste Teilstudie¹ fokussierte aus Lehrkräfteperspektive die folgenden Fragen:

1. Gab es nach der Wiedereröffnung der Schulen Unterschiede zwischen Schüler:innen mit und ohne SFB-ESE hinsichtlich Dimensionen des Verhaltens und Erlebens und der Partizipation an Schule?
2. Gab es während der Schulschließung Unterschiede zwischen Schüler:innen mit und ohne SFB-ESE in Bezug auf psychosoziale Belastungen und die Bewältigung vom Distanzlernen?

¹ Ein detaillierter Bericht zu dieser Teilstudie findet sich bei Scheer und Laubenstein (2021)

3. Haben die Lehrkräfte nach der Schulschließung Veränderungen bei den Schüler:innen mit und ohne SFB-ESE in Bezug auf Dimensionen des Verhaltens und Erlebens und der Partizipation an Schule wahrgenommen?
4. Welche Prädiktoren aufseiten der Schüler:innen sowie der Lehrer:innen beeinflussten diese Veränderungen?

In der ursprünglichen Publikation der Teilstudie I haben wir eine Gruppe von Schüler:innen mit anderem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf als Vergleichsgruppe mit einbezogen. Im hier vorliegenden Beitrag werten wir den ursprünglichen Datensatz sekundäranalytisch aus, und zwar nur bezogen auf Unterschiede zwischen Schüler:innen ohne SFB und mit SFB-ESE. Zur detaillierten Analyse aller drei erhobenen Gruppen siehe Scheer und Laubenstein (2021).

2.1 Methoden

In die hier berichtete Sekundäranalyse wurden alle vollständigen Datensätze der Schüler:innen mit SFB-ESE sowie derjenigen ohne SFB einbezogen. So konnten hier die Daten von 142 Schüler:innen ausgewertet werden (Tab. 1), die von 50 teilnehmenden Lehrkräften stammen. Von den Lehrkräften arbeiten 16 an einer Grundschule, 19 an einer weiterführenden Schule sowie 15 an einer Förderschule. Erwartbar ist die durchschnittliche Klassengröße an weiterführenden Schulen größer ($M = 23.68$; $SD = 4.91$) als an Grundschulen ($M = 21.19$; $SD = 4.59$) und an Förderschulen ($M = 10.87$; $SD = 4.50$). In den Klassen der allgemeinen Schulen befinden sich im Schnitt 1.89 (weiterführende Schulen) bzw. 1.56 (Grundschulen) Schüler:innen mit SFB-ESE.

Tab. 1: Soziodemografische Daten der von den Lehrkräften eingeschätzten Schüler:innen

	Gesamt	SFB-ESE	Kein SFB
n	142	78	64
Geschlecht = w (%)	45 (31.7)	11 (14.1)	34 (53.1)
Alter (mean (SD))	11.70 (3.04)	11.81 (2.65)	11.58 (3.47)
Klasse (mean (SD))	6.03 (2.97)	5.97 (2.66)	6.09 (3.32)
Häusliches Umfeld (%)			
Herkunftsfamilie	121 (85.2)	60 (76.9)	61 (95.3)
Pflegefamilie	4 (2.8)	4 (5.1)	0 (0.0)
Teilzeitwohngruppe/ -einrichtung	0 (0.0)	0 (0.0)	0 (0.0)
Vollzeitwohngruppe/ -einrichtung	13 (9.2)	13 (16.7)	0 (0.0)
Sonstiges	4 (2.8)	1 (1.3)	3 (4.7)

Zur Einschätzung sozial-emotionaler Probleme wurde der Verhaltensbeurteilungsbogen DBR-PUTSIE (Schurig, Garthe-Krause & Gebhardt, 2020) verwendet. Dieser deckt die drei Dimensionen Externalisierende Probleme (EP, 16 Items, Cronbachs $\alpha = .95$), Internalisierende Probleme (IP, 8 Items, Cronbachs $\alpha = .85$) und positives schulbezogenes Verhalten (SV, 5 Items, Cronbachs $\alpha = .88$) ab. Die Items werden auf einer siebenstufigen Ratingskala (1 = nie, 7 = immer) bewertet. Zur retrospektiven Einschätzung wurden die Lehrkräfte zudem gebeten, die Items des DBR-PUTSIE hinsichtlich Veränderungen zur Situation vor

der Schulschließung zu bewerten (-2 = „viel schwächer als vorher“ bis +2 = „viel stärker als vorher“; Cronbachs α zwischen .82 [Skala SV] und .92 [Skala EP]).

Aus Huber et al. (2020) wurden zudem sechs Items zum Umgang der Schüler:innen mit dem Distanzlernen übernommen, die auf einer fünfstufigen Skala eingeschätzt werden sollten (Cronbachs α = .83, Beispielitem: „Der:die Schüler:in arbeitete aktiv zuhause an den Aufgaben“). Eine Skala zu psychosozialen Belastungen wurde für die Erhebung konstruiert (Cronbachs α = .81, Beispielitem: „Der:dem Schüler:in droht im außerschulischen Wohnumfeld psychische oder physische Gewalt.“).

Aus dem Fragebogen des Projekts SOLVE („Sonderpädagogischer Online-Unterricht für Schüler*innen mit Lern- und Verhaltensproblemen“) (Börnert-Ringleb, Casale & Hillenbrand, 2021; Casale, Börnert-Ringleb & Hillenbrand, 2020) wurden neben je einem Item zur Häufigkeit des Einsatzes analoger und digitaler Methoden des Distanzunterrichts durch die Lehrkraft auch eine Skala zur pädagogischen Beziehungsarbeit (9 Items, α = .78) übernommen.

Der vollständige dokumentierte Fragebogen ist, ebenso wie Datensatz, die R-Syntax und ergänzende Tabellen, auf der Plattform OSF zur Nachnutzung bereitgestellt (<https://osf.io/u5x3z/>).

2.2 Ergebnisse

Tabelle 2 zeigt, dass die Schüler:innen mit SFB-ESE nach Ende der Schulschließungen, in Übereinstimmung mit Untersuchung aus Zeiten vor der Pandemie, sowohl in den Bereichen EP und IP signifikant höhere Problemwerte zeigen als die Schüler:innen ohne SFB als auch signifikant niedrigere Werte im Bereich SV zeigen. Dabei bewegen sich die Unterschiede durchweg im Bereich von mehr als einer Standardabweichung. Gleichzeitig haben sich aus Sicht der Lehrkräfte sowohl EP als auch IP bei Schüler:innen mit SFB-ESE während der Schulschließungen signifikant mehr verstärkt als bei Schüler:innen ohne SFB, und zwar mit einem Unterschied von 0.35 (EP) bzw. 0.50 (IP) Standardabweichungen. Während der Zeit der Schulschließungen kamen die Schüler:innen mit SFB-ESE schlechter mit dem Distanzlernen zurecht ($d = -0.91$) und waren stärkeren psychosozialen Belastungen ausgesetzt ($d = 0.46$).

Tab. 2: Deskriptive Statistiken und Gruppenvergleiche (SFB-ESE vs. kein SFB) der Zielvariablen EP, IP, SV, Umgang mit Distanzlernen, psychosoziale Belastungen

	M	SD	SE	95%-CI	t (df)	p	Cohen's d
Externalisierende Probleme [EP] (Aktuell)							
SFB-ESE	3.29	1.08	0.1228	[3.05; 3.53]	9.62 (140)	<0.001	1.63
Kein SFB	1.48	1.15	0.1442	[1.20; 1.76]			
Internalisierende Probleme [IP] (Aktuell)							
SFB-ESE	2.47	1.16	0.1312	[2.21; 2.73]	6.28 (140)	<0.001	1.06
Kein SFB	1.32	1.00	0.1245	[1.08; 1.56]			
Schulbezogenes Verhalten [SV] (Aktuell)							
SFB-ESE	2.59	1.18	0.1332	[2.33; 2.85]	-6.73 (140)	<0.001	-1.14
Kein SFB	4.07	1.45	0.1812	[3.71; 4.43]			

	M	SD	SE	95%-CI	t (df)	p	Cohen's d
Externalisierende Probleme [EP] (Veränderung)							
SFB-ESE	0.18	0.41	0.0461	[0.09; 0.27]	2.10 (140)	0.038	0.35
Kein SFB	0.02	0.49	0.0614	[-0.10; 0.14]			
Internalisierende Probleme [IP] (Veränderung)							
SFB-ESE	0.10	0.34	0.0390	[0.02; 0.18]	2.94 (140)	0.004	0.50
Kein SFB	-0.08	0.41	0.0507	[-0.18; 0.02]			
Positives schulbezogenes Verhalten [SV] (Veränderung)							
SFB-ESE	-0.16	0.51	0.0579	[-0.27; -0.05]	-0.48 (140)	0.630	-0.08
Kein SFB	-0.12	0.56	0.0697	[-0.26; 0.02]			
Bewältigung des Distanzlernens							
SFB-ESE	1.59	0.91	0.1027	[1.39; 1.79]	-5.37 (140)	<0.001	-0.91
Kein SFB	2.43	0.95	0.1192	[2.20; 2.66]			
Psychosoziale Belastungen (während Schließung)							
SFB-ESE	0.91	0.86	0.0973	[0.72; 1.10]	2.70 (140)	0.008	0.46
Kein SFB	0.56	0.66	0.0830	[0.40; 0.72]			

Mittels linearer Regression wurden schrittweise schüler:innen- sowie lehrkraftbezogene Prädiktoren geprüft, inwieweit sie einen statistischen Einfluss auf die von den Lehrkräften berichteten Veränderungen in externalisierenden und internalisierenden Problemen sowie im schulbezogenen Verhalten haben. Im ersten Schritt wurde jeweils der SFB-ESE als Prädiktor eingesetzt. In Schritt zwei kamen zudem der Umgang des:der Schüler:in mit dem Distanzlernen sowie die psychosozialen Belastungen während der Schulschließung als weitere Prädiktoren hinzu. In Schritt drei schließlich wurde zusätzlich die pädagogische Beziehungsgestaltung durch die Lehrkraft als Prädiktor ergänzt. Es zeigt sich zusammenfassend (die ausführlichen Regressionstabellen befinden sich als digitaler Anhang im OSF Repositoryum [siehe Abschnitt „Methoden“]):

- Veränderungen der externalisierenden Probleme wurden am besten durch das in Schritt Drei spezifizierte Modell erklärt ($R^2 = .162$). Einziger signifikanter Prädiktor waren die psychosozialen Belastungen als Risikofaktor ($\beta = .176$).
- Veränderungen der internalisierenden Probleme wurden am besten durch das in Schritt Zwei spezifizierte Modell erklärt ($R^2 = .110$). Neben den psychosozialen Belastungen ($\beta = .107$) war hier auch das Vorliegen eines SFB-ESE ($\beta = -.153$) als Risikofaktor signifikant.
- Für Veränderungen im schulbezogenen Verhalten zeigte das Modell aus Schritt Drei der Regressionsanalyse die höchste Varianzaufklärung ($R^2 = .202$). Dabei erwies sich ein guter Umgang mit dem Distanzlernen ($\beta = .110$) als Schutzfaktor, während sich psychosoziale Belastungsfaktoren während der Schulschließung als Risikofaktor ($\beta = -.207$) herausstellten.

2.3 Diskussion

Die Befunde der quantitativen Befragung zeigen für den aktuellen Stand des Verhaltens und Erlebens erwartbare Unterschiede zwischen Schüler:innengruppen. Zudem zeigen sich mittelstarke bis starke negative Auswirkungen der Schulschließungen auf externalisierende und internalisierende Probleme bei Schüler:innen mit SFB-ESE im Vergleich mit Schüler:innen ohne SFB. Dennoch ergibt die schrittweise Regression, dass dieser Unterschied in den Ver-

änderungen weniger auf den Förderbedarf an sich, sondern eher auf Risikofaktoren zurückzuführen ist, die mit dem Vorliegen eines SFB-ESE statistisch zusammenhängen. Die Rolle psychosozialer Belastungsfaktoren ist theoretisch plausibel und erwartbar. Dem hingegen erscheint es kontraintuitiv, dass die pädagogische Beziehungsgestaltung der Lehrkräfte keine signifikante Wirkung als protektiver Faktor zeigt. Dies kann auf mehrere Gründe zurückgeführt werden. Einerseits erfasst die Skala eher eine generelle Haltung der Lehrkraft zu pädagogischer Beziehungsgestaltung und nicht die Beziehung zu einzelnen Schüler:innen. Andererseits kann es sein, dass es den Lehrkräften in der Pandemielage nicht hinreichend gelungen ist, ihre im persönlichen Schulkontakt entwickelte Beziehungsarbeit auf den digitalen Raum bzw. die Kommunikation auf Distanz zu übertragen. Ein dritter Erklärungsansatz ist, dass möglicherweise die professionelle pädagogische Beziehung nicht in dem Maße protektiv gegen Einflüsse des Lebensumfelds oder gegen die mit einer pandemischen Ausnahmesituation einhergehenden Belastungen wirken kann, wie es theoretisch wünschenswert wäre. Um diese Erklärungsansätze vertieft zu analysieren und ggf. zu validieren, wurde im Anschluss an die quantitative Erhebung eine qualitative Teilstudie angeschlossen.

3 Teilstudie II: Qualitative Interviews mit Lehrkräften

Im zweiten Schritt des Projekts wurde eine qualitative Teilstudie durchgeführt, die die Bereiche der psychosozialen Belastungsfaktoren sowie die pädagogische Beziehungsgestaltung differenziert in den Blick nahm.

3.1 Methoden

Als qualitative Erhebungsmethode wurde in der Teilstudie II ein halbstandardisiertes Leitfadenterview mit zunächst narrativem Erzählimpuls („Wie haben Ihre Schülerinnen und Schüler die Schulschließungen erlebt und durchlebt?“) gewählt. Im weiteren Interviewverlauf wurden dann, bei ausbleibender Selbstläufigkeit, folgende Themenschwerpunkte mit Blick auf die Schüler:innen aus Lehrkräftesicht gezielt adressiert: a) Psychosoziale Belastungen, b) Lern- und Arbeitsverhalten, inklusive Digitalisierung, c) Hilfsmaßnahmen, schulisch und außerschulisch, d) Sozialkontakte, e) Pädagogische Beziehungsgestaltung. Die explizite Fokussierung der Themenschwerpunkte sollte insbesondere sowohl die Wissens- als auch die Erlebensdimension der Lehrkräfte ansprechen und die Narrationen spezifizieren und intensivieren.

Die Interviews wurden mit 22 Lehrkräften als Einzelbefragung via Zoom im Januar und Februar 2021 geführt und mit Einverständnis aufgezeichnet. Vor Beginn der Interviews wurden der von den Teilnehmer:innen selbst generierte Code zur Anonymisierung sowie Rahmendaten zu Schulform, Soziallage der Schule (ländlich vs. städtisch), studiertes Lehramt der Lehrkraft, Alter der Schüler:innen bzw. Klassenstufe und Schüler:innen mit SFB erbeten (Tab. 3).

Tab. 3: Rahmendaten der qualitativen Teilstudie²

	Sonderpädagogische Lehrkraft		Gesamt (N=22)
	Ja (N=14)	Nein (N=8)	
Schulform			
Förderschule	9 (64.3%)	1 (12.5%)	10 (45.5%)
Gesamtschule/Gemeinschaftsschule	3 (21.4%)	0 (0%)	3 (13.6%)
Grundschule	2 (14.3%)	1 (12.5%)	3 (13.6%)
Berufsschule	0 (0%)	2 (25.0%)	2 (9.1%)
Gymnasium	0 (0%)	3 (37.5%)	3 (13.6%)
Haupt- und Realschule	0 (0%)	1 (12.5%)	1 (4.5%)
Schulstufe			
Primarstufe	3 (21.4%)	1 (12.5%)	4 (18.2%)
Primarstufe und Sekundarstufe I	2 (14.3%)	0 (0%)	2 (9.1%)
Sekundarstufe I	9 (64.3%)	4 (50.0%)	13 (59.1%)
Berufliche Bildung	0 (0%)	2 (25.0%)	2 (9.1%)
Sekundarstufe I und II	0 (0%)	1 (12.5%)	1 (4.5%)
Soziallage			
ländlich	10 (71.4%)	5 (62.5%)	15 (68.2%)
städtisch	4 (28.6%)	2 (25.0%)	6 (27.3%)
Großes Einzugsgebiet	0 (0%)	1 (12.5%)	1 (4.5%)
Schüler:innen mit SFB-ESE in der Klasse			
Ja	11 (78.6%)	2 (25.0%)	13 (59.1%)
Nein	3 (21.4%)	6 (75.0%)	9 (40.9%)
Schüler:innen mit anderem SFB in der Klasse			
Ja	11 (78.6%)	2 (25.0%)	13 (59.1%)
Nein	3 (21.4%)	6 (75.0%)	9 (40.9%)

Nach Beendigung der Interviews wurden die Audiodateien qua Teilnehmer:innencode gespeichert, anonymisiert und transkribiert. Die Datenauswertung erfolgte mittels strukturierender qualitativer Inhaltsanalyse mit Hilfe des Softwareprogramms MAXQDA 12 in Zweiertteams. Die Analyse wurde auf Basis der deduktiv sich aus dem Interviewleitfaden ergebenden Codierungen vorgenommen und in zwei Subcodes (belastend vs. unterstützend) untergliedert.

3.2 Ergebnisse

3.2.1 Psychosoziale Belastungen

Unabhängig von der Schulform weisen alle Lehrkräfte darauf hin, dass sich aus ihrer Sicht psychosoziale Belastungen bei Schüler:innen in prekären Lebenslagen zeigen, die sich in mangelnder elterlicher Unterstützung und fehlender Strukturierung und Organisation im familiären Zusammenleben manifestieren („Dass die Eltern sich überhaupt kümmern“, RIIS21, 57).

² Eine Tabelle mit den Rahmendaten jedes einzelnen Interviews steht auf der Plattform OSF zur Verfügung

Betroffen sind hiervon insbesondere Schüler:innen mit SFB-ESE („also der größte Punkt ist, glaube ich, echt die Vernachlässigung, dass sie auf sich allein gestellt sind, (.) komplett allein für ihren Tagesablauf sorgen müssen, (..) niemand da hinterher ist wie es jetzt gerade läuft in der Schule“, RN08RD04, 25).

Die coronabedingten Maßnahmen verschärfen die im Vorfeld bereits bestehenden familiären Problemlagen („also die Situation zu Hause spitzt sich in einigen Fällen ganz doll zu“, OW08RD06, 39) durch erhöhte Verunsicherungen, Ängste (vor COVID-Ansteckung) oder auch existenzielle Gefährdungen (drohende oder eintretende Arbeitslosigkeit). In diesem Kontext registrieren die Lehrkräfte einen Anstieg sowohl externalisierender als auch internalisierender Verhaltensprobleme. Ausdruck der psychosozialen Belastungen zeigen sich u.a. in der Verstärkung bestehender negativer Schuleinstellungen bzw. in der Reduktion bestehender positiver Schuleinstellungen („Also Entwicklungen, die wir vorher schon gesehen haben, ... die sich angedeutet haben, Schüler, denen vorher Schule nicht ganz so wichtig war, denen war sie hinterher scheißegal und Schüler, denen vorher die Schule super super wichtig war (...) ist sie teilweise nicht mehr GANZ so wichtig gewesen ...“, LU08UT12,96), mangelnder Motivation und Antriebslosigkeit („Es ist also, was auf jeden Fall stärker ist, ist diese (..) ich weiß, nennt man es Perspektivlosigkeit, also wirklich dieses ‚Warum soll ich das machen?‘ und ‚Da habe ich keine Lust drauf!‘“ HT09RG31, 49), insbesondere bei älteren Schüler:innen mit Aussicht auf einen niedrigen Bildungsabschluss.

3.2.2 Lern- und Arbeitsverhalten

Durch fehlende selbstgesteuerte Arbeitsroutinen kommt es zu z.T. erheblichen Erschwernissen im Lern- und Arbeitsverhalten („dann sind die Schüler davon quasi erschlagen, also das ist für die total schlecht, weil die eine Strukturierung brauchen und ... Unterstützung“, RN08RD04, 78). Gleichwohl zeigt sich bei gelingender Selbstorganisation, Tagesstrukturierung, Disziplinierung und familiärer Unterstützung, dass einzelne Schüler:innen sehr gut mit ihrem selbstgewählten Lerntempo zurecht kommen, ihre Leistungen stabilisieren (ER06AS30, 60) und ihre Kompetenzen stark erweitern können (KE05NG24, 130).

Um die Schüler:innen zu motivieren, bemühen sich alle Lehrkräfte um vielfältige Formen überwiegend individualisierter, häufig digitaler Lernangebote (u.a. Apps, Lernvideos, kreierter Challenges), wobei die mangelhafte technische Ausstattung (auch der Schulen) und der Schüler:innen aus sozial schwachen Familien sowie eine mangelnde Medienkompetenz ein konstruktives Distanzlernen teilweise verunmöglicht.

Insbesondere die Notbetreuung (in Einzelfällen auch verpflichtend: „wenn das zu Hause Arbeiten einfach nicht ging“, Eß05CH05, 127) dient nahezu allen Lehrkräften dazu, Schüler:innen emotional aufzufangen, denen ein schulbezogener Anschluss fehlt. Die in Zeiten des Wechselunterrichts eingerichteten Kleingruppen erweisen sich insbesondere für Schüler:innen mit SFB-ESE als hoch effektiv für ihre individuelle Lernentwicklung (NG07RK22, 113).

3.2.3 Hilfsangebote

Mit dem überwiegenden Wegbrechen therapeutischer Angebote („I: Wie hat sich denn dieser Lockdown auf Therapie- und Hilfsmaßnahmen (...) ausgewirkt? L: (..) Die waren dann gar nicht mehr vorhanden. Von schulischer Seite aus konnten wir leider gar nichts anbieten. I: Und sonst außerschulisch? (.) Wurde gar nicht weitergeführt? L: Nein gar nicht (.) nein“, LU08UT12, 125), außerschulischer Hilfen (durch Jugendamt oder Erziehungs- und

Familienhilfe) und Verschieben stationärer Hilfemaßnahmen („bei dem einen Schüler (...) da war halt therapiemäßig, es sollte im März, April [2020] sollte er in die Tagesklinik (...) dadurch, dass sich das mit dem Lockdown alles nach hinten verschoben hat, ist das halt alles erst (...) jetzt [Anfang 2021] gewesen“ HI03ER03, 67) verschärft sich die Lage von Schüler:innen im SFB-ESE.

Lehrkräfte bemühen sich z.T. intensiv um Kontakt zu den entsprechenden Institutionen. Insbesondere die schulische Notbetreuung und der starke Einbezug von Schulsozialarbeit wird hier als kompensatorisches Mittel zur psychosozialen Entlastung der Schüler:innen eingesetzt. Angebote zur emotional-sozialen Kompetenzentwicklung, die die schulischen Hilfemaßnahmen im Bereich ESE prägen, können aufgrund von Schulschließung und des social distancing nicht fortgeführt werden („weil wir konnten nicht mehr wirklich unterstützen und auch nach dem Lockdown, wir haben z.B. für emotionale und soziale Entwicklung (...) Programme, die in Gruppen stattfinden. Das konnte natürlich auch nach dem Lockdown nicht stattfinden aufgrund der Corona-Hygienemaßnahmen“, LU08UT12, 48).

3.2.4 *Sozialkontakte*

Sozialkontakte werden primär digital aufrechterhalten. Dies setzt voraus, dass enge Freundschaften im Vorfeld bestanden haben und die Schüler:innen technisch adäquat ausgestattet sind. Lehrkräfte berichten hier von der drohenden Gefahr sozialer Isolation (NG07RK22, 726) und Vereinsamung ihrer Schüler:innen („Also wirklich so ein bisschen die soziale Vereinsamung, das habe ich gemerkt, (...) an den Präsenztagen selbst, die waren so froh die anderen zu sehen, hätten sich am liebsten natürlich alle umarmt und geknuddelt und geknutscht und waren auch sehr sehr froh uns einfach zu sehen, nur um mal jemanden anderes zu sehen, den sie sonst zuhause haben“, LU08UT12, 22), deren Auswirkungen auch mit Einsetzen des Präsenzunterrichts noch erkennbar sind („weil der sich total zurückgezogen hat (...) der hat einfach nicht mehr gespielt wie früher“, ER05EF12, 150).

3.2.5 *Pädagogische Beziehungsgestaltung*

Um psychosoziale Belastungen ihrer Schüler:innen aufzufangen und Lernprozesse zu unterstützen, bemühen sich alle Lehrkräfte z.T. um ein breites Angebot von pädagogischer Beziehungsgestaltung, die von persönlichen Besuchen an der Haustür, täglichem Telefonieren (auch mit den Eltern), kontinuierlicher Erreichbarkeit über Handy oder Messengerdienste (auch in den Ferien) bis hin zu Videokonferenzen variiert.

Sonderpädagogische Lehrkräfte verweisen hierbei immer wieder darauf, dass ihr Primärziel – insbesondere in dieser Krisenlage – das Beziehungsangebot an ihre Schüler:innen ist und offenbaren hierdurch ihr professionelles Selbstverständnis („weil wir ja nun mal Bezugspersonen sind“, RIIS21, 511).

Zusammenfassend resümiert eine Lehrkraft: „Wir haben ja nun ganz viele Schüler mit Gewalterfahrungen oder wo die Eltern einfach sie irgendwann allein gelassen haben, sage ich jetzt mal so ein bisschen überspitzt. ... und so diese Erfahrung zu merken, ok, wir haben jetzt hier eine große Krise und sind noch Menschen, die auch kontinuierlich dran bleiben und sich um mich kümmern (...), muss ich sagen, ist auch positiv gewesen und hat das Verhältnis verbessert“ (EL05CH26, 2).

Gerade in der sensiblen Wahrnehmung psychosozialer Belastungen der Schüler:innen durch die Lehrkräfte als Beziehungspartner:innen manifestiert sich der (sonder-)pädagogische Habitus eines verantwortungsvollen miteinander Umgehens: „Da fragt dann so ein Dreizehn-

jähriger halt auch wirklich unter Tränen dann nach ‚Was ist denn jetzt, wenn mein Papa stirbt und was ist, wenn ich schuld bin‘ und solche Fragen kommen dann auch, wo ich sage da (...) / also ich bin sonst jemand, der wirklich ja viel für die Schule und alles ist wichtig und ihr müsst doch mal eure Prioritäten setzen und mal wissen, was jetzt wichtig ist (...), hier tatsächlich sagen muss, da ist dann in dem Augenblick an BILDUNG in dem Sinne von irgendwelche stumpfen Inhalte lernen gerade auch einfach nicht zu denken“ (KESANS14, 42).

3.3 Diskussion

Insgesamt weisen die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung auf eine Zusammenhangsstruktur und wechselseitige Beeinflussung der Themenschwerpunkte a) Psychosoziale Belastungen, b) Lern- und Arbeitsverhalten, inklusive Digitalisierung, c) Hilfemaßnahmen, schulisch und außerschulisch, d) Sozialkontakte, e) Pädagogische Beziehungsgestaltung hin. Der Faktor Psychosoziale Belastungen kann hierbei, wie auch bereits in den quantitativen Daten, als starker Prädiktor identifiziert werden, der sich insbesondere unter den Bedingungen der coronabedingten Schulschließungen unter Einfluss des social distancing und eingeschränkter Sozialkontakte potenziert und gleichsam wie unter einem Brennglas Problemlagen von Schüler:innen mit SFB-ESE hervortreten lässt, die grundsätzlich in dieser Disziplin nicht neu sind. Eine einfache kausale Unterstellung, dass coronabedingt verstärkte Verunsicherungen, Ängste und weitere Stressoren zu zunehmenden psychischen Belastungen führen, wird hingegen den komplexen Auswirkungen der Pandemie für Schüler:innen mit SFB-ESE nicht gerecht. Denn so sehr sich die evaluierten Zusammenhangstrukturen hin zu einer Negativspirale in der Bewältigung aktueller Herausforderungen verdichten können, zeigt sich auch, dass mit Reduzierung psychosozialer Belastungen innerpersonelle Resilienzfaktoren aktiviert werden können, die jedoch eines äußeren, verlässlichen, transparenten Rahmens bedürfen.

Aus Sicht der Lehrkräfte und ihren Beobachtungen sind es insbesondere stabile, Struktur und Orientierung gebende familiäre Bedingungen, die es den Schüler:innen ermöglichen, in Zeiten hoher gesellschaftlicher Unsicherheiten die an sie gestellten Anforderungen zu meistern. Erweiternd und zum Teil ergänzend werden diese Stabilisatoren mit einer hohen Bewusstheit, Anstrengung und Sensibilität von den Lehrkräften selbst in Form vielfältiger pädagogischer Beziehungsangebote zur Verfügung gestellt. Digitale Formate der Kontaktaufnahme helfen hierbei, die Kluft der reduzierten Begegnungsmöglichkeiten zu überwinden, so dass mit Einsetzen von Präsenzunterricht die vorher bestehende Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung wieder aufgenommen werden kann, die sich mitunter sogar intensiviert hat.

Gleichwohl gibt es Schüler:innen, die in dieser Zeit verloren gehen, zu denen der Kontakt abbricht. Insbesondere Hilfemaßnahmen angrenzender Disziplinen wie beispielsweise Therapien, stationäre Aufnahmen in die Kinder- und Jugendpsychiatrie oder eine enge Zusammenarbeit mit dem Jugendamt bei möglicher Kindeswohlgefährdung erweisen sich in der aktuellen Situation als äußerst fragil, was eine destabilisierende Wirkung auf die Kinder/Jugendlichen hat.

4 Gesamtdiskussion

In der quantitativen Erhebung zeigt sich, dass Schüler:innen mit SFB-ESE während der Schulschließungen durchschnittlich höheren psychosozialen Belastungen ausgesetzt sind und weniger gut mit dem Distanzlernen zurechtkommen als diejenigen ohne Förderbedarf. Zudem erweisen sich psychosoziale Belastungen im außerschulischen Umfeld als der stärkste

Prädiktor für negative Auswirkungen der Schulschließungen auf externalisierende und internalisierende Probleme sowie schulbezogenes Verhalten, noch vor dem Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs. Diese Ergebnisse werden von der Teilstudie II bestätigt. Die pädagogische Beziehungsgestaltung der Lehrkräfte kann laut Ergebnissen der Teilstudie I nicht die Schutzwirkung entfalten, die theoretisch anzunehmen gewesen wäre. Dieses Ergebnis stellt sich auf der Grundlage der Teilstudie II komplexer dar. So zeigt sich, dass sich alle, insbesondere aber Lehrkräfte an Förderschulen, in der aktuellen Krisenlage um jegliche Form der Kontaktaufnahme bis hin zur nahezu permanenten, vor allem aber niederschweligen Erreichbarkeit bemühen. Gelingt diese, bleiben die psychosozialen Belastungsmomente in der aktuellen Situation aufgrund von Unsicherheiten und Ängsten bei den Schüler:innen hoch, können jedoch aufgefangen und die Partizipation an Schule gesichert werden. Die Triangulation der Ergebnisse deutet darüber hinaus auf eine Verschärfung der Problemlagen für Schüler:innen mit SFB-ESE hin, die bereits im Vorfeld bedroht waren, aus dem schulischen Monitoring und dem zur Verfügung stehenden Hilfesystem, auch außerschulischer Unterstützungen, herauszufallen. Damit stärken die vorgelegten Befunde auch Argumentationen dafür, die Auswirkungen der Pandemie auf Kinder und Jugendliche nicht unterkomplex auf Einzelaspekte zu reduzieren oder diese gegeneinander auszuspielen, sondern stattdessen eine komplexe Sichtweise des „bio-psycho-sozialen Einflusses der Pandemie auf Kinder und Jugendliche“ (Baumann, 2021, eigene Übersetzung), insbesondere für Schüler:innen des SFB-ESE zu entwickeln.

5 Limitationen

Limitierend muss bei der Interpretation der Befunde insbesondere berücksichtigt werden, dass nicht die Sichtweise der Schüler:innen, sondern der Lehrkräfte erhoben wurde und dass die retrospektive Befragung immer einem Recall-Bias unterliegt. Das bedeutet, dass die Situation vor der Schulschließung im Einzelfall aufgrund persönlicher Eindrücke ggf. unbewusst idealisiert oder aber negativ verzerrt werden könnte. Dies zeigte sich insbesondere in der qualitativen Teilstudie II fast ein Jahr nach der coronabedingten Schulschließung, in der die Auswirkungen auf Schüler:innen mit und ohne SFB von den Lehrkräften aufgrund unterschiedlicher unterrichtlicher Organisations- und Angebotsstrukturen (Online, Wechselunterricht, Präsenz für Teilgruppen, Vollpräsenz) nicht mehr getrennt werden konnten. Ferner handelt es sich um eine anfallende (und kleine) Stichprobe in der quantitativen Erhebung, die nicht zwangsläufig als repräsentativ gelten kann und sich in der qualitativen Erhebung mit Blick auf die erhobenen Rahmendaten schon fast als homogen im Hinblick auf den SFB-ESE darstellt. Dennoch stehen die hier vorgestellten Befunde trotz der genannten Einschränkungen weitestgehend in Übereinstimmung mit weiteren, insbesondere Längsschnittstudien auf Populationsebene und differenzieren diese mit Blick auf Schüler:innen mit SFB-ESE aus. Studien, die die Sichtweise der Jugendlichen erheben, werden so noch einmal ergänzt: So zeigt sich einerseits, dass sich Lehrkräfte der Problemlagen der Schüler:innen durchaus bewusst sind. Andererseits liegen damit auch Daten dazu vor, wie sich diese Problemlagen auf das schulische Geschehen insgesamt auswirken.

Literatur

- Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A. & Toseeb, U. (2021). How is COVID-19 Affecting the Mental Health of Children with Special Educational Needs and Disabilities and Their Families? *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(5), 1772–1780. doi: 10.1007/s10803-020-04577-2
- Baumann, M. (2021). COVID-19 and mental health in children and adolescents: a diagnostic panel to map psycho-social consequences in the pandemic context. *Discover Mental Health*, 1(1). doi: 10.1007/s44192-021-00002-x
- Börnert-Ringleb, M., Casale, G. & Hillenbrand, C. (2021). What predicts teachers' use of digital learning? Examining the obstacles and conditions of digital learning in special education. *European Journal of Special Needs Education*, [Advance online publication]. doi: 10.1080/08856257.2021.1872847
- Casale, G., Börnert-Ringleb, M. & Hillenbrand, C. (2020). SOLVE - Sonderpädagogischer Online-Unterricht für Schüler*innen mit Lern- und Verhaltensproblemen. Abgerufen am 23.02.2022 von <https://www.researchgate.net/project/SOLVE-Sonderpaedagogischer-Online-Unterricht-fuer-Schuelerinnen-mit-Lern-und-Verhaltensproblemen>
- Goldan, J., Kullmann, H., Zentarra, D., Geist, S. & Lütje-Klose, B. (2021). Schulisches Wohlbefinden von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf während der COVID-19-Pandemie. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(12), 640–651.
- Hawes, M. T., Szenczy, A. K., Olino, T. M., Nelson, B. D. & Klein, D. N. (2021). Trajectories of depression, anxiety and pandemic experiences; A longitudinal study of youth in New York during the Spring-Summer of 2020. *Psychiatry research*, 298, 113778. doi: 10.1016/j.psychres.2021.113778
- Huber, S. G., Günther, P. S., Schneider, N., Helm, C., Schwander, M., Schneider, J. & Pruitt, J. (2020). COVID-19 und aktuelle Herausforderungen in Schule und Bildung. Waxmann. doi: 10.31244/9783830942160
- Ravens-Sieberer, U., Kaman, A., Erhart, M., Otto, C., Devine, J., Löffler, C., Hurrelmann, K., Bullinger, M., Barkmann, C., Siegel, N. A., Simon, A. M., Wieler, L. H., Schlack, R. & Hölling, H. (2021). Quality of life and mental health in children and adolescents during the first year of the COVID-19 pandemic: results of a two-wave nationwide population-based study. *European Child & Adolescent Psychiatry*. Vorab-Onlinepublikation. doi: 10.1007/s00787-021-01889-1
- Scheer, D. & Laubenstein, D. (2021). The Impact of COVID-19 on Mental Health: Psychosocial Conditions of Students with and without Special Educational Needs. *Social Sciences*, 10(11), 405. doi: 10.3390/socsci10110405
- Schurig, M., Garthe-Krause, S. & Gebhardt, M. (2020). *Verlaufsdagnostik für Verhalten in der Schule (DBR-PUT-SIE)*. doi: 10.17877/DE290R-22389
- Waite, P., Pearcey, S., Shum, A., Raw, J. A. L., Patalay, P. & Creswell, C. (2021). How did the mental health symptoms of children and adolescents change over early lockdown during the COVID-19 pandemic in the UK? *JCPP Advances*, 1(1), e12009. doi: 10.1111/jcv2.12009

**„Seiner selbst mächtig zu bleiben“ (Adorno) –
Bildung bei Beeinträchtigungen
der sozio-emotionalen Entwicklung.
Konturen eines konstellativen Bildungsbegriffs.**

Pierre-Carl Link

Abstract

Der Bildungsbegriff wird in aktuellen sonderpädagogischen Debatten systematisch noch wenig bemüht. Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten stellen nicht selten in Frage, was Adorno als Erfahrung „seiner selbst mächtig zu bleiben“ bezeichnet. Was dabei Bildung im jeweiligen heilpädagogischen Handlungsfeld disziplinar wie professionsbezogen konkret meint, muss immer wieder neu verhandelt werden. Innerhalb der Heilpädagogik kann man versucht sein, von einem bildungsbürgerlichen Verständnis von Bildung auszugehen, welches den realen Lebens- und Problemlagen von Kindern und Jugendlichen in psychosozialen Beeinträchtigungen nur selten entspricht. Reflektiert werden soll deshalb ein praxeologisches und damit handlungsleitendes Bildungsverständnis für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, das die Ermöglichung sozialer Lernprozesse initiiert. Dabei wird versucht, einen konstellativen Bildungsbegriff für die Heilpädagogik zu entwickeln, der – frei nach Kobi – durchlässig und flexibel sein muss in Bezug auf die Lebenslagen und -welten der adressierten Subjekte. Dieses Denken in Konstellationen wird kontextualisiert von Kollers Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Ein solcher Bildungsbegriff hat Konsequenzen für die Disziplin, da sie Fallvignetten, Diskurse und Statistiken in kreative Konstellationen zu bringen vermag. Damit entsteht ein optionengeleiteter Bildungsbegriff, der einen diskursiven Freiraum eröffnet.

Keywords:

Bildung, Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Vulnerabilität, Subjektorientierung, Konstellative Heilpädagogik

1 Hinführung – Bildung zwischen Anspruch, Anerkennung und Antinomie

In der Spätmoderne scheint ein *survival of the most educated* das Darwin'sche *survival of the fittest* abgelöst zu haben. Ohne adäquate Bildung scheint, folgt man Klingholz und Lutz (2016), ein Überleben im 21. Jahrhundert nicht gesichert. In *Wer überlebt? Bildung entscheidet über die Zukunft der Menschheit* stellen die Autoren fest, dass die Konflikte dieser Zeit zwischen den sog. Gebildeten und Ungebildeten ausgetragen werden. Bildung und Wirtschaft sind international miteinander verflochten, wodurch neue Konflikte entstehen. In diesem Zusammenhang kann mit Nida-Rümelins (2013) *Philosophie einer humanen Bildung* hingegen kritisiert werden, dass Menschen für etwas „fit“ gemacht werden sollen und an eine Trennung von Bildung und dem neoliberalen Konstrukt der unmittelbaren Verwertbarkeit des Humankapitals appelliert werden (El Mafaalani, 2020). In der Zielrichtung einer inklusiven Bildung sieht Stinkes besonders „das Anerkanntwerden behinderter Menschen als einen (politischen) *Kampf um Anerkennung*“ adressiert, wodurch Bildung zum „Garant gesellschaftlicher und bildungspolitischer Gleichheits- und Gerechtigkeitsverhältnisse unter dem Vorzeichen der Anerkennung von Andersheiten visioniert werde“ (Stinkes, 2017, S. 33). Abseits von Anerkennung fokussiert ein pädagogisches Bildungsziel die Stimmigkeit des eigenen Lebens und die Kooperation untereinander. Um zu einer Stimmigkeit des eigenen Lebens und zu einem kooperativen Umgang miteinander zu gelangen, bedarf es nach Nida-Rümelin (2013) einer Bildung, die in die Freiheit der Entscheidung und damit in die Selbstverantwortung führt, was mitunter den Wunsch von behinderten Menschen bedeuten kann, nicht auf diese Weise inkludiert zu werden.

In der Argumentation Stinkes' kulminieren im Bildungsbegriff diverse sich zum Teil widerstrebende Momente, wie etwa „der Kampf um gesellschaftliche Macht [...], die Reproduktion von sozialer Ungleichheit, die Stabilisierung von politischen (Herrschafts-)Verhältnissen sowie die Vision der gesellschaftlichen Praktik des Hervorbringens von Individualität“ (Stinkes, 2017, S. 32; Ricken, 2006). Stinkes nimmt in ihrer Betrachtung von Bildung eine sozialhistorische Perspektive ein und versteht sie als „ein die Gesellschaft umformender, aber auch von ihr bestimmter Aspekt der gesellschaftlichen Entwicklung“ (2017, S. 32.). Dieser sozialtheoretische Fokus auf Bildungskonzeptionen entspricht der disziplinären Verortung der Pädagogik bei Verhaltensstörungen (Rauh, Link & Abelein, 2021). Nun soll sich die Pädagogik bei Verhaltensstörungen mit ihrem impliziten wie expliziten Bildungsbegriff disziplinär beschäftigen und klären, was Bildung jeweils meint, wenn Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen der sozio-emotionalen Entwicklung adressiert werden. Gleichzeitig verweist Walter-Klose auf ein Grundproblem in der Gegenstandsbestimmung dessen, was Bildung pädagogisch meint, wenn er postuliert, dass „in der Pädagogik [...] der Bildungsbegriff schwer zu definieren ist“ (2021, S. 18). Für die Sonderpädagogik stellt Stinkes kritisch und limitierend fest, dass eine Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff nur rudimentär und auf bestimmte Themen bezogen stattfindet, wenn sie schreibt: „Soweit innerhalb der Behindertenpädagogik der Bildungsbegriff überhaupt reflektiert wird, stehen Fragen nach dem Anderen, seiner Bildungsfähigkeit und nach dem Verständnis von Bildung unter der Bedingung von Behinderung im Mittelpunkt“ (2017, S. 32).

2 Bildung vulnerabler Subjekte als Gegenstand der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Im deutschsprachigen Diskurs der Allgemeinen Pädagogik verzeichnet Koller eine stetige und steigende Auseinandersetzung mit dem Bildungsbegriff (2018, S. 10). Innerhalb der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist eine auch nur annähernd systematische Auseinandersetzung bis dato ausstehend. Lediglich in *Bildung ermöglichende Verhältnisse* hat Hutter (2013) Bildungskonzepte in der Geschichte der Pädagogik bei Verhaltensstörungen prägnant herausgearbeitet und unter den drei Paradigmen der Moralisierung, der Psychopathologie auffälligen Verhaltens sowie beziehungs- und entwicklungsbedingter seelischer Belastungen systematisiert (S. 18-23). In der Geschichte der Pädagogik bei Verhaltensstörungen kann man von einer Dominanz des Erziehungsbegriffs sprechen. Es lassen sich Beiträge wie „Bildung bei sozial-emotionalen Beeinträchtigungen“ (Hillenbrand, 2016) finden, die zwar unter der Überschrift von Bildung artikuliert werden, ohne jedoch explizit den Bildungsbegriff und seine Bedeutung zu benennen. Nach einer Definition Hillenbrands im *Handlexikon der Behindertenpädagogik* (Dederich, Beck, Antor & Bleidick, 2016) sind „misslingende und scheiternde Erziehungsprozesse, deren Ursache in unerwünschten, abweichenden oder der erzieherischen Intention widerständigen Handlungen von Kindern und Jugendlichen gesehen wird“ Gegenstand der Disziplin Pädagogik bei Verhaltensstörungen (Hillenbrand, 2016, S. 226). Hillenbrand fokussiert in seiner Definition des disziplinären Gegenstands intersubjektive Erziehungsprozesse, die zwischen Individuum und Umwelt stattfinden. Auffällig ist, dass er nicht gelingende, sondern „misslingende und scheiternde Erziehungsprozesse“ (2016, S. 226) in den Blick nimmt und so Selbstverständnis und Zielsetzung der Sonderpädagogik von einem Negativ her bestimmt. Folgt man dem Diskurs der Systematischen Bildungswissenschaft, dann lässt sich konstatieren, dass Erziehung der Bildung vorausgeht (Dörpinghaus & Uphoff, 2011). Auch aus der Perspektive der Pädagogik bei Verhaltensstörungen gilt nach Rauh, Link und Abelein, dass „Bildung [...] auf Erziehung als intentionaler Interaktion auf[baut] und [...] sich in einem Spannungsverhältnis von individuellen und gesellschaftlichen Interessen [bewegt]“ (2021, S. 185). Damit ist die zeitlich begrenzte Erziehung eine der Voraussetzungen für die Initiierung lebenslanger gesellschaftlich verwobener Bildungsprozesse. Wenn Hillenbrand als Auslöser für erschwerte Erziehungsprozesse das Verhalten und seine Auffälligkeiten beschreibt, muss dies nicht gleichbedeutend Ursache für das Scheitern von oder gar nicht erst zu Stande kommen von potenziellen Bildungsprozessen junger Menschen sein. Wenn unter einer inklusiven Argumentationslogik verstärkt auch Bildung zum disziplinären und professionsbezogenen Gegenstand der Sonderpädagogik avanciert, stellt sich die Frage, was unter Bildung in diesem Zusammenhang verstanden werden kann. In Anlehnung an Hillenbrands Gegenstandsdefinition könnte man nun formulieren: „Gegenstand der Pädagogik bei Verhaltensstörungen sind misslingende und scheiternde Bildungsprozesse“. Kritisch könnte man sich die Frage stellen, ob der Bildungsbegriff den Erziehungsbegriff in der Spätmoderne zu ersetzen versucht, weil angesichts inklusiver pädagogischer Bemühungen und diversitätssensibler Praktiken Erziehung als Begriff unliebsam geworden ist. Damit wäre Erziehung zu einem gesellschaftlich unerwünschten und politisch inkorrekten Begriff avanciert, der sich durch Bildung zu einem wünschenswerten, wohlklingenden und allgemein akzeptierten Terminus auf dem „Jahrmart der Befindlichkeiten“ (Ahrbeck, 2022) transformiert. Gegen Bildung kann prinzipiell keine:r sein. Erziehung wirft dahingegen Fragen der Macht und Kontrolle auf, die auf den antinomischen Charakter von Pädagogik als solcher

verweisen (Dörpinghaus & Uphoff, 2011). Damit gehört Erziehung zur „Erwachsenensprache“, die aus den Sphären der Kultur und Politik zu verschwinden droht (Pfaller, 2017), wodurch die Frage aufgeworfen wird, was Erziehung heute noch leisten kann und soll (Ahrbeck, 2019). In diesen Chor einstimmen dürften auch jene Proponent:innen einer inklusiven Pädagogik, welche eine Abschaffung der Pädagogik bei Verhaltensstörungen fordern, „verbunden mit der idealisierenden Erwartung eines Verschwindens der praktischen Erziehungsprobleme“ (Hillenbrand, 2016, S. 227).

Hillenbrands Gegenstandsdefinition in seinem Beitrag „Bildung bei sozial-emotionalen Beeinträchtigungen“ (2016) fokussiert, obgleich der Titel suggeriert, dass es sich um Bildung handle, ausschließlich Erziehung und seine Prozesse, was auf einen systematischen Klärungsbedarf der pädagogischen Grundbegriffe innerhalb der Disziplin hinweist. Ist es also auch Aufgabe der Pädagogik bei Verhaltensstörungen als Wissenschaftsdisziplin neben problematischen Erziehungsverhältnissen auch prekäre Bildungsprozesse zu reflektieren? Mit Hillenbrand wird postuliert, dass der Begriff der Verhaltensstörung „[...] zwar keine empirisch-exakten Ansprüche zu erfüllen [vermag], [...] jedoch auf Notsituationen und zu initiiierende Hilfen [verweist]“ (2016, S. 227). Damit besitzt auch für den Bildungsbegriff in der Sonderpädagogik Geltung, was im Zusammenhang mit Erziehung beschrieben wurde: „Die Reflexion und Gegenstandsbestimmung von Bildung ist von ihrem potentiellen und realen Scheitern und Misslingen her zu verstehen, von den Erfahrungen ausgehend, die Kindern und Jugendlichen aufgrund ihrer „(ver-)störenden Verhaltensweisen“ (Baumann, Bolz & Albers, 2021, S. 63ff.) mitunter verwehrt bleiben, aber notwendig sind, um sich als Person und damit seinen ureigensten Beitrag in die Gesellschaft einbringen zu können.

3 „Der Trend geht weg vom Subjekt“ – Bildung auf tönernen Füßen

Wenn die „Aktivierung schulischer Bildungsprozesse“ (Hillenbrand, 2016, S. 230) als ein Erziehungsziel definiert wird, stellt sich unweigerlich die Frage, welche Ziele Bildung anvisieren soll. Für Dörpinghaus und Uphoff (2011, S. 56) ist eine Reduktion des Bildungsbegriffs auf schulischen Wissenserwerb oder Ausbildung insofern bedenklich, da sie mit dem Bildungsgeschehen „eine sehr komplexe systematische und historische Reflexion auf das menschliche Zur-Welt-Sein verbunden“ sehen. In dieser Lesart geht das disziplinäre wie professionsbezogene Verständnis von Bildung über schulischen Wissenserwerb und berufliche Bildung deutlich hinaus. Die sonderpädagogische Diskussion um Bildung – gerade im Kontext von Inklusion – läuft Gefahr, sich auf genau diese beiden Ziele zu verkürzen, wenn neben diesen, zwar wichtigen und für menschliche Entwicklung notwendigen Modi, nicht die menschliche Erfahrung und intersubjektive Verhandlung des Selbst- und Weltverhältnisses miteinbezogen wird. Denn Bildungsprozesse sind nicht nur von „Spannungen und Mehrdeutigkeiten“ durchzogen, sondern sie fokussieren die Erfahrung des Menschen zu sich selbst und zur Welt, wodurch „der Bildungsbegriff auf menschliche Erfahrung abhebt und darin unverzichtbar ist“ (Koller, 2018, S. 56-57).

Antor und Bleidick beschreiben Bildung als „Grundsachverhalt“ der Pädagogik. Für sie steht Bildung der Erziehung gegenüber und markiert einen „geistigen Aneignungsprozess“ (2016, S. 19). Die subjektive Verortung des Kindes in einem sich stetig veränderndem Selbst- und Weltverhältnis kann durch verstörende Verhaltensweisen irritiert sein. Gleichzeitig können das Verhalten und seine Auffälligkeiten ein subjektiv bedeutsamer Ausdruck eines Versuches sein, sich in der Beziehung zu sich, zu anderen und zur Welt einzufinden. Aber nicht nur das

Ausloten der Verhältnisse gilt als Ziel von Bildungsprozessen, sondern auch die „Selbst- und Welterschaffung, Mitmenschlichkeit und Sachlichkeit“ (Antor & Bleidick, 2016, S. 19). In Anlehnung an von Hentig (1993, S. 177) wäre mit der Initiierung von Bildungserfahrungen „die Menschen stärken und die Sachen klären“ Kerngeschäft der Sonderpädagogik. Damit ist auch eine der Spannungen im Bildungsgeschehen angesprochen, nämlich jener von „Subjekt- und Instruktororientierung“ (Ramseger, 1993, S. 825). Sonderpädagogik versteht sich als Pädagogik vom Subjekt und seiner Einbindungen aus, die das vulnerable Subjekt – mitunter sein Leid und Leiden – in den Mittelpunkt ihrer disziplinären und professionsbezogenen Bemühungen stellt. Ausgehend von *einer Anthropologie des vulnerablen Subjekts* legitimiert sie pädagogisch-ethisch ihr Handeln. Mit dem Fokus auf Unterricht bringt Ramseger (1993) zum Ausdruck, was es für das Subjekt bedeuten kann, sich nicht in der Welt und der Gemeinschaft nur zu verorten, sondern sich, zunächst mit Unterstützung und später selbstverantwortet, zurecht zu finden. Am Beispiel des Unterrichts – und dieser gilt für die Profession schulischer Heilpädagogik auch heute – kann sich das Kind zwischen den Instruktionen der Lehrer:innen und seiner ureigenen Erfahrung als Subjekt *verorten* und *verhalten*.

Wenn es für die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse relevant ist, „die Konstitution des Verhältnisses zu erfassen, in dem ein Subjekt zu sich selbst steht, und dabei die Brüchigkeit und Instabilität dieses Verhältnisses zu betonen“ (Koller, 2018, S. 45), ist es naheliegend, dass die strukturelle Psychoanalyse als Referenzdisziplin konstitutiv bemüht wird. Langnickel (2021) hat mit *Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts* Grundlagen für einen Bildungsbegriff geschaffen, der sich und seine Prozesse von der Krise und der Verkennung her etabliert. Langnickels erbrachte Transferleistung der strukturalen Psychoanalyse auf das Feld der Sonderpädagogik kann man „als eine Möglichkeit verstehen, das Verhältnis des Subjekts zu sich und zu anderen theoretisch zu erfassen und dabei die Verflochtenheit von Selbst- und Anderenverhältnis herauszuarbeiten. Denn das Selbstverhältnis erweist sich bei dieser Betrachtung unabdingbar vermittelt durch den ‚Umweg‘ über das Verhältnis zu anderen“ (Koller, 2018, S. 53). Damit ist der Begriff eines *gespaltenen Subjekts* konstitutiv für ein konstellatives Bildungsverständnis, das sich ebenso als brüchig, offen und durchlässig erweisen muss wie das Subjekt in seinen Einbindungen selbst.

Die Subjektorientierung der Sonderpädagogik droht aber ebenso in Vergessenheit zu geraten und wird nicht selten als Paternalismus gebrandmarkt. Ihre Anwaltschaft für besonders vulnerable Subjekte wird in Zeiten eines „Optimierungsimperativs“ (Würker & Zimmermann, 2021) aber dringend gebraucht. Die vulnerable Stimme des Subjekts droht verloren zu gehen in der Polyphonie der Ansprüche, die in der Spätmoderne durch die Herausforderungen der Pandemie an das Subjekt und sein Selbst- und Weltverhältnis gestellt sind (Link, 2021). Auch Wegener-Spöhring stellt einen besorgniserregenden Trend fest, der sich unter den Vorzeichen der Pandemie verschärft zeigen dürfte: „Der Trend geht zu den Sachen und weg vom Subjekt, vielleicht auch weg von Unterrichtsöffnung zu größerer Geschlossenheit. [...] Das Pendel schlägt zurück, so wie es in der Geschichte der Pädagogik schon öfter geschah“ (2011, S. 131-132). Heute hat sich das Subjekt zu sich selbst und zur Mit-Welt vor dem Hintergrund pandemischer Zeiten zu verhalten, die nicht nur sein bisheriges Leben, sondern auch seine Existenz als solche radikal in Frage zu stellen scheint.

4 „Seiner selbst mächtig zu bleiben“ – Transformatorische Bildung in pandemischen Zeiten

Angesichts der drängenden Fragen der pandemischen Zeit, in der sich die tektonischen Platten des Selbst- und Weltverhältnisses des Menschen erneut fundamental verschieben, möchte an ein Postulat von Antor und Bleidick (2016) erinnert sein. Denn angesichts der Pandemie kann es nicht allein um die gewonnenen individuellen Ansprüche des Einzelnen gehen, sondern die Bedeutung der Anderen und damit die Mit-Verantwortung füreinander tritt auf die Bühne des Weltgeschehens.

„Darum bietet sich als Gegengewicht zur postmodernen Überbetonung individueller Ansprüche eine neue Verbindung von Bildung und Moral als sozialetische Verpflichtung an, mit der die Kultivierung verantwortlicher Beziehungen zwischen dem Ich und dem Anderen [...] wieder in den Blick gerückt wird“ (Antor & Bleidick, 2016, S. 21).

Dadurch wird die Pädagogik nicht nur subjektfähig, sondern sie stellt sich auch unter das Paradigma der Intersubjektivität. Allein aus sich heraus vermag es das Subjekt nicht, sich seiner selbst mächtig zu fühlen. Dies geschieht stets im Angesicht von und in Angewiesenheit auf die bedeutsamen anderen. Anwesenheit von anderen und deren Fürsorge sind konstitutiv damit „das Subjekt überhaupt ein Verhältnis zu sich selbst entwickeln kann“ (Koller, 2018, S. 53). So verstanden ist Bildung die Annahme und Gestaltung von Freisein und Gebundenheit – von Autonomie und Abhängigkeit.

Bildung, im Sinne Foucaults (2001) verstanden als eine Sorge um sich respektive Selbstsorge, „meint keineswegs eine egoistische Selbstliebe, sondern eine Form der Selbstgestaltung die den Menschen auf vieles achten und ihn sein Leben aufmerksam führen lässt, und zwar als Praxis der Freiheit mit dem Ziel, sich selbst zu regieren“ (Dörpinghaus & Uphoff, 2011, S. 60). Auch das kann bedeuten, dass Kinder und Jugendliche mit Verhaltensauffälligkeiten die Welt der Erwachsenen nicht akzeptieren, sondern für sich und miteinander in ihrem Erwachsenwerden feststellen, dass sie eine *andere Welt* als die ihrer Eltern und Lehrer:innen möchten. In diesem Sinne erscheint Adornos Begriff vom „Glück der Deutung“ anschlussfähig für das zu sein, was in der Sonderpädagogik unter einer Bildungserfahrung verstanden werden kann, nämlich die Erfahrung, „seiner selbst mächtig zu bleiben“ (2006, S. 193). Adorno versteht unter dieser Erfahrung „die Kraft, sich nicht von dem Schein der Unmittelbarkeit verblenden zu lassen, sondern, indem man des Werdens in dem Gewordenen inne wird, über den bloßen Schein hinaus zu kommen; und es heißt zugleich auch die Kraft des Geistes, im Angesicht der Trauer, die das Vergangene in dem Betrachtenden erweckt, seiner selbst mächtig zu bleiben“ (2006, S. 193).

Damit sich vulnerable Kinder und Jugendliche *in* Schwierigkeiten, vor allem mit internalisierenden Verhaltensstörungen, ihrer selbst mächtig fühlen können, ist einiges an sonderpädagogischer Anstrengung notwendig. Aber auch Schüler:innen mit externalisierenden Verhaltensstörungen mangelt es nicht selten daran, sich im Angesicht von anderen und in kooperativem Miteinander ihrer selbst sozialverträglich mächtig zu zeigen. Hinter so mancher (ver-)störenden Verhaltensweise steckt der subjektiv sinnvolle Ausdruck dieser Erfahrung, sich selbst mächtig fühlen zu wollen und dies auch zu können. Gilt ein solcher Bildungsanspruch nicht als Provokation für die Sonderpädagogik, wenn es mit Walkenhorst (2017, S. 7) doch gerade darum geht, Kinder und Jugendliche „präventiv und möglichst nach unseren unausgesprochen bildungsbürgerlichen Vorstellungen zu belagern und zu bearbeiten“? Als kritische

Antwort auf diese Frage könnte Bildung für die Sonderpädagogik „das Geltenlassen des Diskordanten und Diskrepanten, das Ausbalancieren des Lebens“ sein (Bittner, 2001, S. 67).

Zählt man Kinder und Jugendliche *in* psychosozialen Beeinträchtigungen unter den Vorzeichen der Pandemie zu einer besonders vulnerablen Personengruppe, stellt sich die Frage verschärft, inwieweit sie unter den aktuellen Gegebenheiten an einer inklusiven Bildung noch realistisch partizipieren können. Unter Bezugnahme auf Heydorn (1972) konstatieren Antor und Bleidick, „dass Bildung in Herrschaft und Unterdrückung jener umschlägt, die nicht an ihr teilhaben können“ (2016, S. 22). Behinderung wird damit zu einer „intervenierenden Variable“ des Bildungsgeschehens (Bleidick, 1974, S. 196). Auch Verhaltensauffälligkeiten können den Bildungsprozess unterbrechen, denn „[...] der Verhaltensgestörte ist emotional so verunsichert, dass jede sozial geplante Steuerung seiner Absichten misslingt“, wenn er keine „soziale Stabilisierung“ respektive Struktur erhält (Antor & Bleidick, 2016, S. 22). Die Erfahrung, seiner selbst mächtig zu bleiben, machen Kinder und Jugendliche auf unterschiedliche Weisen. Nach Antor und Bleidick ist es „das spezifische Sosein des Menschen, das auf individuelle Lernwege angewiesen ist“ (S. 22). Wenn nach Stein (2020) „Behinderung als Thema und Auftrag der Sonderpädagogik“ verstanden werden darf, dann gehört auch der Umgang mit der Behinderung von Bildung inhärent dazu. In dieser Folge wäre die sonderpädagogische Aufgabe Kindern und Jugendlichen *in* Schwierigkeiten „ein individuell sinnvolles und mögliches Ziel von Bildung zu realisieren“ (Antor & Bleidick, 2016, S. 22). In Kompetenzen, „in der Ausbildung von Leistungsqualifikationen“ und in „kanonisierten Bildungsabschlüssen“ lasse sich nach Antor und Bleidick Bildung allein nicht messen (S. 22; Langnickel, 2022). Die Relevanz dieser für eine Teilhabe am gesellschaftlichen Leben lässt sich jedoch nicht leugnen. Gleichwohl können Kinder und Jugendliche, wenn sie einen Kompetenz- und Fertigkeitenzuwachs erleben, sich selbst besser mächtig fühlen. Eine Ausbildung und der damit einhergehende Kompetenzerwerb können ohne Frage auch das „Werden der Persönlichkeit“ (Antor & Bleidick, 2016, S. 22) unterstützen.

El Mafaalani hingegen entwirft in *Mythos Bildung* eine Kritik am deutschen Bildungssystem, in der er ihm aber zugesteht, dass es der einzige Ort sei, „an dem Kompetenzen und Leistungsfähigkeit systematisch entwickelt – und nicht nur bewertet – werden“ (El Mafaalani, 2020, S. 14). Bildung ist für ihn nicht die Lösung für gesellschaftliche Problem- und Schieflagen, sondern zielt auf „eine Verringerung von Chancenungleichheit, um die Erweiterung von Erfahrungshorizonten und Zukunftsperspektiven für alle Kinder und um die Vorbereitung der nächsten Generationen auf die unbekannteren Herausforderungen einer zunehmend komplexer werdenden Gesellschaft“ (S. 14.) zu gewährleisten. Die Sonderpädagogik muss sich spätestens nach der Lektüre von *Mythos Bildung* eingestehen, was sie durch das bio-psycho-soziale Modell schon längst wissen müsste: „Wenn man sich mit sozialer Benachteiligung von Kindern beschäftigt, stellt man nämlich fest, dass diese ziemlich wenig mit dem Unterricht zu tun hat und entsprechend auch kaum durch Unterricht und Lehrkräfte (allein) ausgeglichen werden kann“ (S. 15). El Mafaalani sieht in der Differenz der Lebenswelten, Erfahrungshorizonte und Entwicklungsmöglichkeiten von Kindern *in* Schwierigkeiten ein Kernproblem aktueller Bildungsbemühungen. Nach Koller sind aber Anlass für Bildungsprozesse „eine Art von Krisenerfahrung, nämlich die Konfrontation mit einer Problemlage, für deren Bewältigung sich das bisherige Welt- und Selbstverhältnis als nicht mehr ausreichend erweist“ (2018, S. 16). An dieser Stelle setzt Sonderpädagogik an und bietet Beistand oder Unterstützung in überwältigenden und unbewältigten Erfahrungen menschlichen Lebens, die mitunter leidvoll und schwer aushaltbar erscheinen. Zielsetzung

einer sonderpädagogischen Förderung wäre demnach, Kinder und Jugendliche einerseits darin zu unterstützen, Hingabe zu wagen, um sich in ihrem Verhältnis zu sich selbst und zu anderen wiederzufinden, andererseits eine Verantwortung für die Gesellschaft auszubilden. Die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Problemlagen und die Entwicklung der Fähigkeiten zu Selbst- und Mitbestimmung sowie zu Solidarität wären damit Anlass und Ziel eines Bildungsgeschehens (Koller, 2017).

Im Sinne der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse versteht auch El Mafaalani (2020) Bildung als eine aktive Aneignung von Welt durch soziales Lernen und Erfahrungen, die Kinder miteinander und den erwachsenen Anderen machen. Ebenso bezeichnen Antor und Bleidick (2016) Bildung als Bestandteil der Sozialisation und heben damit nicht nur den sozialen Aspekt, sondern Bildung als sozialen Lernprozess als solchen hervor. Aufgabe der Sonderpädagogik ist es so, besonders vulnerable Kinder und Jugendliche darin zu unterstützen, sich selbst in Beziehung zu setzen, zu einem anderen, einem Kontext oder einem Thema, womit „das Berührt- und Bewegt-Werden“ als substanzielles Element von Bildungsprozessen markiert ist (Antor & Bleidick, 2016, S. 19). Der innere Bildungsprozess, der zur Selbsterkenntnis führen kann, entzieht sich aber pädagogischer Steuerbarkeit und Kontrolle. Folgt man El Mafaalanis Implikationen weiter, sind die Bedingungen und Voraussetzungen für diesen inneren Bildungsprozess pädagogisch zu klären (2020, S. 23f.). Bildung kann in dieser Lesart als ein sozialer Lernprozess definiert werden, in dem Fragen der Zugehörigkeit respektive des Selbst-Welt-Verhältnisses aufgeworfen und Resonanz finden dürfen. Zum erworbenen Wissen eines Kindes muss unweigerlich seine Erfahrung und mit ihr die Deutung seiner selbst, seiner Um- und Mitwelt und ihrer Beziehungen hinzutreten, damit von Bildung die Rede sein kann. Denn nach El Mafaalani „[braucht] Bildung im engeren Sinne [...] Gelegenheiten, Zeit und die Möglichkeit, zu den Themen und zu sich selbst eine Distanz zu schaffen“ (2020, S. 53). Bildung in dieser Lesart wird zur „Zurverfügungstellung von Entfaltungsmöglichkeiten“ (Antor & Bleidick, 2016, S. 25). Wenn es der Sonderpädagogik gelingt, solche Möglichkeitsträume und -zeiten zu schaffen, rückt auch das Ideal einer inklusiven Bildung wieder in eine greifbare Nähe. Dabei kommt es nach Müller „auf kluge Auswahlmöglichkeiten an, auf Orientierung stiftende Strukturen, in denen sich Freiheit und Selbstwirksamkeit entfalten können, weil beides vorhanden ist: Führung und Wahl“ (2021, S. 108).

Die Besonderheit der heilpädagogischen Situation und Adressierung vulnerabler Personen besteht darin, dass „der Anspruch von Bildung so grundsätzlich und radikal zur Bewährung ansteht“ (Antor & Bleidick, 2016, S. 24). Dies verweist erneut auf die notwendige Brüchigkeit und Durchlässigkeit des Bildungsbegriffs in der Sonderpädagogik. Bildungswege und -theorien bleiben damit grundsätzlich offen und verändern sich je nach Hintergrund ihrer disziplinären Verortung und Praxisfelder. Anlass für transformatorische Bildungsprozesse ist und bleibt „die Herausforderung für eine grundlegende Veränderung, deren Ausgang notwendigerweise offenbleibt“ (Koller, 2018, S. 181)

5 Ausblick: Konturen eines konstellativen Bildungsbegriffs

Ein Bildungsbegriff, der der Vulnerabilität und Vielgestaltigkeit des Subjekts sowie seiner multiplen Lebenslagen gerecht zu werden vermag, ist ein *konstellativer Bildungsbegriff*. Ein solcher Begriff ist deshalb durchlässig und flexibel auf die Lebenslagen und -welten der adressierten Subjekte, weil er unterschiedliche Konstellationen – je nach Kontext, Zielsetzung,

Fragestellung – neu ordnet und ermöglicht. Eine konstellative Heilpädagogik bedient sich eines „Denkens in Konstellationen“ (Bauer, 2016). Unter Bezugnahme auf die Theorie der Selbstbegrenzung (Illich, 2014) erlaubt konstellative Heilpädagogik die Frage, wann pädagogischer Fortschritt in sein Gegenteil umschlägt und sein eigenes Ziel untergräbt. Nach Illichs Theorie ist der Anlass für die Gründung von Institutionen – dies gilt in Illichs Lesart für die Sonderschule ebenso wie für die inklusive Schule – die Überforderung der beteiligten Akteur:innen und Subjekte. Durch Verantwortungsdelegation ermöglichen Institutionen so auf gesellschaftlicher wie individueller Ebene eine ethische Entlastung. Von Kindern und Jugendlichen *in* Schwierigkeiten in Anspruch genommen zu werden, markiert die Position der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession, war sie nicht selten Anwältin der Schattenseite von Institutionen. Mit Referenz auf Bauer, der eine konstellative Pastoraltheologie begründet hat, ist auch eine konstellative Heilpädagogik als „ein diskursives Angebot“ zu verstehen, „zu dem man sich in Freiheit verhalten kann“ (2016, S. 11). Ein konstellativer Bildungsbegriff der Heilpädagogik kennt zwar eine spezialisierte Expertise für das Subjekt in der Krise (Möckel, 2019), muss aber im Sinne einer offenen und ermöglichenden Haltung des Nicht-Verstehens und der kultivierten Unsicherheit mit dem Umstand zu Recht kommen, dass es keine direktiven Wegweisungen gibt. Aussagen über Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen *in* Schwierigkeiten lassen sich nur als „explorative Erkundungen zwischen Diskursarchiven und Praxisfeldern“ (Bauer, 2016, S. 11) praxeologisch nachvollziehen. In diesem Sinne soll Heilpädagogik zunächst einmal für sich selber stehen und sich nicht immer im Lichte ihrer Referenzdisziplinen selbst bespiegeln, was einer Verzerrung des pädagogischen Kerns dieser Disziplin nahekommt. Eine sich als *konstellativ* verstehende Heilpädagogik ist geprägt von einer prinzipiellen Deutungsoffenheit, welche die praktische Rezeption berücksichtigt. Dadurch können pädagogische Handlungsoptionen eröffnet werden. Über den Begriff der Konstellationen ist eine methodische Selbstreflexion der Disziplin im Lichte ihres Gegenstandes, ihrer wissenschaftstheoretischen Verortung und Handlungsfelder angezeigt. Fallvignetten, Diskurse und Statistiken können so in neue pädagogische Handlungsoptionen erschließende kreative Konstellationen gebracht werden. Konstellative Heilpädagogik und damit ein konstellativer Bildungsbegriff erweisen sich dabei als stets interpretationsbedürftig und unvollendet, heterogen, dynamisch, praxeologisch und innovatorisch. Leitend ist die Frage, was tut Heilpädagogik eigentlich, wenn sie die Aufgabe der Initiierung von Bildungsprozessen für sich beansprucht? Je nach Konstellationsraum heilpädagogischer Orte wird die Antwort anders ausfallen.

Vielleicht hinterlässt der vorgelegte Blick auf Konturen eines konstellativen Bildungsbegriffs ein eher nüchternes Resultat. In Anlehnung an Koller kann Bildung in diesem konstellativen Verständnis „als Orientierungskategorie zur Begründung, Beurteilung und Kritik pädagogischen Handelns“ (2017, S. 112) in sonderpädagogischen Disziplinen praxeologisch (re-)konstruiert werden. Konturen einer konstellativen Heilpädagogik korrespondieren mit einer Theorie transformatorischer Prozesse, insofern sie von der Krise als Anlass von Bildungsprozessen ausgehen. Kritisch könnte man sich fragen, ob die Adressat:innen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen aufgrund ihrer multiplen Erfahrungen des Scheiterns und von Krisen besonders prädestiniert für transformatorische Bildungsprozesse sind, deren Ziele vielleicht nicht im Delta einer bildungsbürgerlichen Vorstellung eines ‚guten‘ und ‚richtigen‘ gesellschaftlichen Lebens münden.

Literatur

- Adorno, T. W. (2006). *Zur Lehre von der Geschichte und von der Freiheit*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ahrbeck, B. (2019). *Was Erziehung heute leisten kann. Pädagogik jenseits von Illusionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Ahrbeck, B. (2022). *Jahrmarkt der Befindlichkeiten: Von der Zivilgesellschaft zur Opfergemeinschaft*. Springe: zu Klampen.
- Antor, G. & Bleidick, U. (2016). Bildung. In M. Dederich, I. Beck, U. Bleidick & G. Antor (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. (3. Aufl., S. 19-28). Stuttgart: Kohlhammer.
- Bauer, C. (2016). Konstellative Pastoraltheologie. Erkundungen zwischen Diskursarchiven und Praxisfeldern. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baumann, M., Bolz, T. & Albers, V. (2021). *Verstehende Diagnostik in der Pädagogik. Verstörenden Verhaltensweisen begegnen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bittner, G. (2001). *Der Erwachsene. Multiples Ich in multipler Welt*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bleidick, U. (1974). *Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher* (2. Aufl.). Berlin: Marhold.
- Dederich, M., Beck, I., Antor, G. & Bleidick, U. (Hrsg.) (2016). *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. (3. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Dörpinghaus, A. & Uphoff, I. (2011). *Grundbegriffe der Pädagogik*. Darmstadt: WBG.
- El Mafaalani, A. (2020). *Mythos Bildung. Die ungerechte Gesellschaft, ihr Bildungssystem und seine Zukunft*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Foucault, M. (2001). Sich nicht regieren lassen. In P. Sloterdijk (Hrsg.), *Foucault* (S. 342-348). München: dtv.
- Heydorn, H.-J. (1972). *Zu einer Neufassung des Bildungsbegriffs*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Hillenbrand, C. (2016). Bildung bei sozial-emotionalen Beeinträchtigungen. In M. Dederich, I. Beck, U. Bleidick & G. Antor (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik. Schlüsselbegriffe aus Theorie und Praxis*. (3. Aufl., S. 226-231). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hutter, M. (2013). *Bildung ermöglichende Verhältnisse. Pädagogisch-psychoanalytische Fallstudien zu Bildungsprozessen bei schwierigen Jugendlichen*. München: Klinkhardt.
- Illich, I. (2014). *Selbstbegrenzung: Eine politische Kritik der Technik*. München: Beck.
- Klingholz, R. & Lutz, W. (2016). *Wer überlebt? Bildung entscheidet über die Zukunft der Menschheit*. Frankfurt a. M., New York: Campus.
- Koller, H.-C. (2017). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft*. (8. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-C. (2018). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse* (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Langnickel R. (2021). *Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts*. Opladen: Budrich.
- Langnickel, R. (2022). *Bildung zwischen der Logik des Marktes und der Logik des Unbewussten: Annäherungen an einen sonderpädagogisch-psychoanalytischen Bildungsbegriff*. ESE IV, S. 28.
- Link, P.-C. (2021). Zur Un-/Über-/Hörbarkeit des vulnerablen Subjekts im sonderpädagogischen Diskurs: Inklusionspädagogik und Pädagogik der Befreiung. *Behindertenpädagogik* 60(3), 277-288.
- Möckel, A. (2019). *Das Paradigma der Heilpädagogik*. Würzburg: bentheim.
- Müller, T. (2021). *Basiswissen Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. München: utb.
- Nida-Rümelin, J. (2013). *Philosophie einer humanen Bildung*. Hamburg: Körber.
- Pfaller, R. (2017). *Erwachsenensprache: Über ihr Verschwinden aus Politik und Kultur*. Berlin: Fischer.
- Ramseger, J. (1993). Unterricht zwischen Instruktion und Eigenerfahrung. *Zeitschrift für Pädagogik* 39 (5), 825-836.
- Rauh, B., Link, P., & Abelein, P. (2021). Neuer Standort der Pädagogik bei Verhaltensstörungen in Regensburg. *ESE III*, 182-187.
- Ricken, N. (2006). *Die Ordnung der Bildung. Beiträge zu einer Genealogie der Bildung*. Wiesbaden: Springer.
- Stein, R. (2020). Behinderung als Thema und Auftrag der Sonderpädagogik. In M. Grosche, C. Gottwald & H. Trescher (Hrsg.), *Diskurs in der Sonderpädagogik. Widerstreitende Positionen* (S. 97-103). München: Ernst Reinhardt.
- Stinkes, U. (2017). Bildung. In K. Ziemer (Hrsg.), *Lexikon Inklusion* (S. 32-33). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- von Hentig, Hartmut (1993). *Die Schule neu denken* (3. Aufl.). München, Wien: Hanser.
- Walkenhorst, P. (2017). *Nachdenklichkeiten: Gedanken zu einer kritischen E(SE)-Pädagogik*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Walter-Klose, C. (2021). *Erfolgreiches Miteinander an inklusiven Schulen. Tipps und Strategien für gemeinsames Lernen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Wegener-Spöhring, G. (2011). „Die Menschen stärken und die Sachen klären“ – Bildung in der Grundschule heute. In M. Klaas, A. Flügel, R. Hoffmann & B. Bernasconi (Hrsg.), *Kinderkultur(en)* (S. 131-148). Wiesbaden: VS.
- Würker, A. & Zimmermann, D. (2021). Optimierung in pädagogischer Praxiologie. Editorial. *psychosozial* 44(163), 5-9.

**Vornamen beeinflussen Verhaltensurteile –
Eine experimentelle Studie zu Beurteilungsfehlern
in der Einschätzung des Sozialverhaltens**

*Viktoria Pöchmüller, Clemens Hillenbrand
und Ute Koglin*

Abstract

Vornamen wecken Assoziationen, die die Wahrnehmung und Beurteilung einer Person beeinflussen können (z.B. Tobisch & Dresel, 2017). Das Ziel der Studie ist die Analyse des Einflusses von Vornamensstereotypen bzgl. des sozioökonomischen Status auf die Verhaltensbeurteilung durch Lehrkräfte. Die Studie folgt einem 2x2-Design. Die Ergebnisse einer multivariaten Varianzanalyse zeigen den signifikanten Einfluss von Vornamensstereotypen zu Gunsten solcher Namen, mit denen ein hoher sozioökonomischer Status assoziiert wird. Auf dieser Grundlage wird die Relevanz diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften diskutiert.

Keywords

Vornamensstereotype, Verhaltensbeurteilung, diagnostische Kompetenzen, multivariate Varianzanalyse

Einleitung

Eine hinreichende Qualität und Güte diagnostischer Urteile ist eine notwendige Bedingung effektiven (sonder-)pädagogischen Handelns. Nur auf Grundlage einer systematischen, kriteriengeleiteten Diagnostik der Kompetenzen und Lernvoraussetzungen von Schüler:innen lässt sich ein adaptives Unterrichts- und Förderangebot gestalten und eine optimale Passung zwischen Anforderungen und Schülermerkmalen herstellen (Tröster, 2019).

Um den Ansprüchen des systematischen Vorgehens von Diagnostik gerecht zu werden, benötigen Lehrkräfte diagnostische Kompetenzen, die die Grundlage zuverlässiger Urteile bilden (Tröster, 2019). Denn Lehrkrafturteile sind nicht per se objektiv, reliabel und/oder valide (Hesse & Latzko, 2017), sondern unterliegen oftmals dem Einfluss nicht urteilsrelevanter Merkmale (Kaiser, Möller, Helm & Kunter, 2015). Für Schülergruppen, die mit bestimmten stereotypen Assoziationen besetzt sind, sind weniger zuverlässige Urteile zu erwarten (Karst & Bonefeld, 2020).

Die vorliegende Studie prüft den Einfluss stereotypischer Vornamensassoziationen, die mit dem sozioökonomischen Status von Schüler:innen einhergehen, auf die Verhaltensbeurteilungen durch Lehrkräfte. Hierfür werden $N = 125$ Lehrkräfte um die Einschätzung des Sozialverhaltens fiktiver Schülerprofile gebeten. Auf Basis der Ergebnisse einer multivariaten Varianzanalyse diskutiert der Beitrag die Bedeutsamkeit standardisierter Diagnosekriterien sowie die Relevanz diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften zur Prävention verzerrter Verhaltensurteile.

2 Vornamensstereotype als Einflussfaktor auf die Verhaltensbeurteilung

Stereotype beschreiben eine kognitive Komponente von Vorurteilen und bezeichnen Wissen über geteilte Assoziationen mit einem bestimmten Merkmal (Werth, Seibt & Mayer, 2020). Solche Vorurteile helfen, die soziale Welt zu strukturieren (Karst & Bonefeld, 2020). Vorurteile sind zumeist an äußere, besonders auffällige Merkmale (z.B. Geschlecht) geknüpft (Kawakami, Amodio & Hugenberg, 2017).

Vornamen spielen eine zentrale Rolle bei der Aktivierung von Stereotypen (Anderson-Clark, Green & Henley, 2008; Kleen & Glock, 2020). Sie können als soziale Identität einer Person bezeichnet werden. Denn mit dem Vornamen werden bereits bestimmte Eigenschaften verbunden und der Trägerin bzw. dem Träger zugeschrieben (Kleen & Glock, 2020). Diese Assoziationen betreffen in erster Linie das Geschlecht oder Alter einer Person und darüber hinaus spezifische Personeneigenschaften wie bspw. die Attraktivität (Rudolph, Böhm & Lummer, 2007) oder den sozioökonomischen Status (Tobisch & Dresel, 2017).

2.1 Urteilsverzerrungen durch Aktivierung von Vornamensstereotypen

Die nationale und internationale Sozialforschung zeigt, dass Lehrkräfte oftmals allein aufgrund des Vornamens einer Schülerin bzw. eines Schülers urteilen (z.B. Anderson-Clark et al., 2008; Tobisch & Dresel, 2017). Dabei werden unterschiedliche Stereotype durch den Vornamen aktiviert. Die bisherige Forschung konzentriert sich auf die Einflussfaktoren Geschlecht, Migrationshintergrund und Assoziationen bzgl. des sozioökonomischen Status.

Vornamensstereotype sind kein spezifisch auftretendes Phänomen. Einerseits sind sie kultur- und kontextabhängig (Kleen & Glock, 2020), andererseits bestätigt die empirische Forschung den Einfluss des stereotypisch assoziierten sozioökonomischen Status auf die Leistungs-

beurteilung auch in verschiedenen Kulturkreisen. In der Differenzierung anhand von Vornamen afro-amerikanischer versus westlicher Herkunft werden Kinder, mit deren Name ein höherer sozioökonomischer Status assoziiert wird, von Lehrkräften signifikant besser beurteilt, als dies aufgrund der allgemeinen Intelligenz prädictiert wäre (Alvidrez & Weinstein, 1999). Unabhängig von der tatsächlich gezeigten Leistung werden auch im deutschen Bildungssystem Schüler:innen in Abhängigkeit der mit ihrem Vornamen stereotypisch assoziierten ethnischen Herkunft und dem sozioökonomischen Status beurteilt. Die Assoziation der Zugehörigkeit zu einer ethnischen Minderheit und eines niedrigen sozioökonomischen Status beeinflussen die Beurteilung der Schülerleistung signifikant negativ (Tobisch & Dresel, 2017). Lorenz, Gentrup, Kristen, Stanat und Kogan (2016) stellen heraus, dass Lehrkrafturteile sozialen Verzerrungen unterliegen. Sowohl hinsichtlich der Deutsch- als auch der Mathematikleistung scheinen Lehrkrafterwartungen systematisch durch den sozioökonomischen Status der Schulanfänger:innen beeinflusst. Dies geschieht unabhängig vom Geschlecht oder einem Migrationshintergrund der Schüler:innen zu Gunsten der Kinder mit einem höheren sozioökonomischen Status. Lehrkräfte scheinen ihre Einschätzungen somit u.a. an sozialen Stereotypen auszurichten (Lorenz et al., 2016).

Dass Lehrkrafturteile nicht per se objektiven Kriterien entstammen, zeigen die berichteten Studienergebnisse. Stereotype zu unterschiedlichen Schülermerkmalen beeinflussen Lehrkrafterwartungen und -urteile (z.B. Kaiser et al., 2015; Tobisch & Dresel, 2017). Jedoch werden nicht nur die Erwartungen und das Urteil der wahrnehmenden Person (hier der Lehrkraft), sondern ebenso das Verhalten der stereotypisierten Personengruppe beeinflusst (Petersen & Six, 2020). Der Stereotype-Threat-Ansatz (Steele & Aronson, 1995) weist auf mögliche negative Konsequenzen hin: Personen erleben in Situationen, in denen sie fürchten, aufgrund negativer Stereotype beurteilt zu werden oder durch ihr Verhalten gruppenspezifische negative Stereotype zu verstärken, ein Gefühl der Bedrohung. Wilbert (2010) weist in einer Studie mit Förderschüler:innen im Bereich Lernen nach, dass die Aktivierung des Stereotype-Threat zu negativen Effekten auf die Intelligenztestleistung und zu erhöhter Prüfungsangst führt. Hannover und Kessels (2011) verdeutlichen die komplexen Prozesse anhand des Faktors Geschlecht, denn Lehrkräfte versuchen offenbar „wahrgenommene Geschlechterunterschiede und geschlechtsbezogene Nachteile in Schulfächern entsprechend der gängigen Geschlechterstereotype auszugleichen und somit Jungen in einem stereotyp weiblichen Fach einen Kompetenzvorteil einzuräumen“ (Latsch, 2014, S. 26), sodass Mädchen wiederum Nachteile erfahren. Auch wenn dies in der vorliegenden Studie, in der die Erhebung von Lehrkrafturteilen erfolgte, nicht im Fokus steht, werden damit erschwerte Bedingungen stereotypisierter Gruppen für soziale Situationen ersichtlich.

2.2 Verhaltensbeurteilung in der Schule

Die Verzerrung von Leistungserwartungen und -beurteilungen durch die Aktivierung von Stereotypen beschreibt einen Risikofaktor für die (Lern-) Entwicklung, sofern urteilsirrelevante Merkmale die Leistungsbeurteilung negativ beeinflussen. Denn während Lehrkrafturteile über leistungsrelevante Merkmale die Grundlage für die Anpassung des Unterrichtsangebotes an die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler:innen darstellen (Tröster, 2019), bedingt der Einfluss nicht leistungsrelevanter Merkmale eine Verzerrung des Urteils. In der Folge ist eine adaptive Unterrichtsgestaltung nicht länger gewährleistet (Karst & Bonefeld, 2020). Laut Tobisch und Dresel (2017) verzeichnen Schüler:innen, von denen geringere Leistungen erwartet werden, außerdem tatsächlich einen geringeren Leistungszuwachs.

Schulische Lehr-Lernprozesse unterliegen fortlaufenden Beurteilungssequenzen, wobei auch das schulische Sozialverhalten der Schüler:innen durch die Lehrkraft beurteilt wird (Limbourg & Steins, 2011a). Dabei gibt es Hinweise auf geschlechtsspezifische Unterschiede, wonach Mädchen höhere Problembewertungen hinsichtlich emotionaler Probleme und prosozialen Verhaltens verzeichnen, Jungen hingegen bzgl. Verhaltensproblemen und Problemen mit Gleichaltrigen (Lohbeck, Schultheiß, Petermann & Petermann, 2015).

Soziale Kompetenzen beschreiben sogenannte fächerübergreifende Kompetenzen. Diese erweisen sich in der Bewältigung fachlicher Anforderungen als maßgeblich (Klieme, Artelt & Stanat, 2014) und verdeutlichen die Verknüpfung akademischen und sozial-emotionalen Lernens (Leidig, Hennemann & Hillenbrand, 2020). Akademische Lernprozesse werden angenommen, von emotional-sozialen Kompetenzen abhängig zu sein (Zins, Bloodworth, Weissberg & Walberg, 2004), sodass erst die ganzheitliche Betrachtung von Lernprozessen eine systematische Entwicklungsförderung ermöglicht (Leidig et al., 2020). Valide Verhaltensurteile und daran bemessene Unterstützungsangebote besitzen demnach auch Relevanz für die Gestaltung akademischer Lern- bzw. Bildungsprozesse.

Die Herausforderung besteht darin, soziale Kompetenzen explizit zu messen (Klieme et al., 2014). „Kritisch werden in diesem Zusammenhang insbesondere unklare Bewertungskriterien und mangelnde Ausbildung der Lehrkräfte im Hinblick auf entsprechende diagnostische Fähigkeiten betrachtet“ (van Ackeren & Clausen, 2011, S. 479). Unzureichende Vorgaben und fehlende diagnostische Kompetenzen beeinträchtigen ein systematisches Vorgehen im Sinne formeller Diagnostik. Diagnostische Kompetenzen sind keine generalisierbaren Fähigkeiten. Besonders in der Einschätzung affektiver Eigenschaften zeigt sich, dass Lehrkräfte Schülerkompetenzen weniger valide als Schulleistungen beurteilen (Tröster, 2019).

Eine weitere Herausforderung der standardisierten Beurteilung schulischen Sozialverhaltens liegt in der Kontextabhängigkeit spezifischer Verhaltensweisen – soziales Verhalten ist immer auf das Verhalten anderer bezogen (Limbourg & Steins, 2011b). Eine objektive und reliable Verhaltensbeurteilung berücksichtigt die spezifischen Rahmenbedingungen in der konkreten Situation. Um den Herausforderungen im Kontext der Beurteilung spezifischen Verhaltens zu begegnen, werden standardisierte Vorgehensweisen entwickelt, die einen wiederholten Einsatz erlauben, um Entwicklungsverläufe abbilden zu können (Casale, Huber, Hennemann & Grosche, 2019).

Eine objektive Leistungsbeurteilung anhand standardisierter Kriterien beugt Urteilsverzerrungen vor. Allerdings geschieht Diagnostik im (sonder-) pädagogischen Handlungsfeld nicht immer systematisch anhand standardisierter Vorgehensweisen, sondern gestaltet sich als Kombination formeller Diagnostik, die durch ein systematisches Vorgehen zur Informationsgewinnung anhand standardisierter Erhebungsinstrumente gekennzeichnet ist, und informeller unsystematischer Urteilsbildung auf Grundlage subjektiver Einschätzungen und Erwartungen (Rieß & Bolz, 2021). Insbesondere der Einfluss subjektiver Erfahrungen und Erwartungen der Lehrkraft kann die Entstehung systematischer Beurteilungsfehler begünstigen (Kaiser et al., 2015). Dabei dominieren einzelne Merkmale bzw. Informationen die Beurteilung. Doch diese müssen keine für die Urteilsfindung relevanten sein (Tröster, 2019).

3 Fragestellung und Hypothesen

Lehrkrafturteile sind nicht per se objektiv und nicht ausschließlich an urteilsrelevanten Faktoren ausgerichtet (Hesse & Latzko, 2017; Kaiser et al., 2015). Forschungsergebnisse verdeutlichen den Einfluss stereotypischer Assoziationen hinsichtlich des sozioökonomischen Status auf Lehrkrafterwartungen und -beurteilungen (z.B. Lorenz et al., 2016; Tobisch & Dresel, 2017). Das Ziel der vorliegenden Studie besteht in einer Sensibilisierung für den Einfluss (urteils-)irrelevanter Merkmale auf die Beurteilung und einer Diskussion der Notwendigkeit standardisierter Diagnosekriterien für einen bislang vorwiegend unsystematisch erfassten Kompetenzbereich. Dabei wird untersucht, ob die Aktivierung spezifischer Vornamensstereotype, die mit dem sozioökonomischen Status von Schüler:innen assoziiert sind, die Verhaltensbeurteilung von Lehrkräften beeinflusst. Die leitende Fragestellung lautet *Welchen Einfluss nehmen mit dem Schülermerkmal Vorname einhergehende stereotypische Assoziationen bzgl. des sozioökonomischen Status auf die Beurteilung des Sozialverhaltens?*

In Orientierung an dargestellten Forschungsergebnissen liegt zum einen die Annahme zugrunde, dass Schülerprofile mit Vornamen, die stereotypische Assoziationen eines niedrigen sozioökonomischen Status wecken, schlechter beurteilt werden als solche Profile, mit deren Name positive Assoziationen des sozioökonomischen Status einhergehen (H1). Darüber hinaus wird vermutet, dass männliche Schülerprofile signifikant schlechtere Verhaltensbeurteilungen in den ausgewählten Dimensionen erhalten als weibliche (H2).

4 Methodik

4.1 Design

Die Studie folgt einem empirisch quantitativen Vorgehen in einem querschnittlich angelegten experimentellen 2 (sozioökonomischer Status) x 2 (Geschlecht) Design. Dabei wird in einer randomisierten Zuweisung das Sozialverhalten anhand vier fiktiver Schülerprofile eingeschätzt. Die Profile sind inhaltsgleich, sodass die Manipulation einzig über den Vornamen geschieht. Je zwei Profile sind männlich (Paul, Justin) bzw. weiblich (Marie, Chayenne), von denen je eines einen hohen (Paul, Marie) bzw. niedrigen (Justin, Chayenne) sozioökonomischen Status assoziiert. Erhoben wird der Einfluss der Vornamensstereotype (UV) auf die Einschätzung des Sozialverhaltens (AV) durch die Lehrkräfte. Der multivariate Plan erfasst Hyperaktivität, Verhaltensprobleme und Prosoziales Verhalten als abhängige Variablen (Döring & Bortz, 2016).

In der Durchführung sehen die Lehrkräfte nur die ihnen zufällig zugewiesene Vignette. Im Anschluss an die individuelle Bearbeitung wird aufgeklärt, dass vier parallele Versionen des inhaltsgleichen Bogens Anwendung finden und das Ziel in der Analyse des Einflusses von Vornamensstereotypen auf die Verhaltensbeurteilung besteht.

4.2 Stichprobe

Die Stichprobe umfasst $N = 125$ Lehrkräfte aus niedersächsischen Allgemeinen Schulen. Von den befragten Lehrkräften (weiblich $n = 79$) geben 14,9% an, in der Grundschule zu unterrichten, 23,1% in der Haupt-, Real- oder Oberschule, 28,9% am Gymnasium und 33,1% an der Förderschule. 15,6% der Lehrkräfte berichten, bislang weniger als fünf Jahre Berufserfahrung zu haben, 23% zwischen 6 und 10 Jahren, 32% zwischen 11 und 20 Jahren und 29,5% von mehr als 20 Jahren Berufserfahrung. Die randomisierte Zuweisung des

individuell beurteilten Schülerprofils ergibt folgende Verteilung: Das Schülerprofil *Justin* wird $n = 29$ Mal eingeschätzt, das Äquivalent *Paul* wird $n = 32$ Mal beurteilt. Die Verteilung auf die Schülerinnenprofile geschieht im Umfang von $n = 33$ Beurteilungen des Profils *Chayenne* und $n = 31$ Einschätzungen des Äquivalents *Marie*.

4.3 Erhebungsinstrument

Zur Datenerhebung wurde eine Vignette entworfen, die auf der Vorderseite zunächst ein fiktives Schülerprofil beschreibt. Die Personeninformationen sind inhaltsgleich, einzig die Vornamen, mit denen die Bögen betitelt sind, variieren. In der Wahl der Vornamen finden geschlechtsspezifische männliche und weibliche Namen in gleicher Anzahl Berücksichtigung. Ein Migrationshintergrund soll explizit nicht assoziiert sein. Als Grundlage dienen Namensstatistiken und Bibliografien (z.B. GfDS, 2019).

Auf der Rückseite wurden die Lehrkräfte um die Einschätzung des Sozialverhaltens des Profils gebeten. Die Beurteilung geschieht auf einer vierstufigen Ratingskala (1 = „stimme vollkommen zu“ bis 4 = „stimme vollkommen dagegen“) anhand von Items der Skalen Hyperaktivität, Verhaltensprobleme und Prosoziales Verhalten der Lehrkraftversion des SDQ (Goodman, 2005). Vor der Analyse wurden die Items der Skalen Hyperaktivität und Verhaltensprobleme umgepolt, sodass höhere Werte mit höheren Problembeurteilungen einhergehen. Für die Skala Prosoziales Verhalten bedeuten höhere Werte nach einer Umpolung, dass mehr prosoziales Verhalten berichtet wird.

4.4 Auswertung

Zunächst werden deskriptivstatistische Analysen berechnet. Es folgt eine multivariate Varianzanalyse (MANOVA), um den Einfluss des mit dem Vornamen assoziierten sozioökonomischen Status sowie des assoziierten Geschlechts auf die Verhaltensbeurteilung zu analysieren. Die Profile werden hierfür zu Skalen zusammengefasst – Justin und Paul zu einer Skala „männlich“, Chayenne und Marie zu einer Skala „weiblich“, Justin und Chayenne zu einer Skala „niedriger sozioökonomischer Status“ sowie Paul und Marie zu einer Skala „hoher sozioökonomischer Status“.

5 Ergebnisse

5.1 Deskriptive Statistik

Es liegen mittlere Interkorrelationen zwischen den Variablen zum Sozialverhalten der Schüler:innen vor. Die Skala Hyperaktivität korreliert signifikant mit der Skala Verhaltensprobleme ($r = .40, p < .01$) und der Skala Prosoziales Verhalten ($r = -.43, p < .01$). Die Skala Verhaltensprobleme korreliert signifikant mit der Skala Prosoziales Verhalten ($r = -.57, p < .01$).

Anhand bivariater Korrelationen kann weiterhin aufgezeigt werden, dass das Geschlecht und Alter der Lehrkräfte nicht mit den Skalen zum Sozialverhalten der eingeschätzten Schüler:innen variieren (Geschlecht: Hyperaktivität $r = .04, p = .68$; Verhaltensprobleme $r = -.08, p = .36$; Prosoziales Verhalten $r = .04, p = .68$ sowie Alter: Hyperaktivität $r = .04, p = .68$; Verhaltensprobleme $r = .02, p = .85$; Prosoziales Verhalten $r = .07, p = .41$). Es besteht kein Zusammenhang zwischen dem Geschlecht und Alter der Lehrkräfte und deren Einschätzung des Sozialverhaltens.

5.2 MANOVA

Tabelle 1 stellt die deskriptive Statistik für die drei Skalen nach Geschlecht und sozioökonomischem Status dar. Die angeführte Teststatistik zeigt die Ergebnisse der MANOVA auf Skalenebene.

Tab. 1: Mittelwerte und Standardabweichungen für die Skalen Hyperaktivität, Verhaltensprobleme und Prosoziales Verhalten nach Geschlecht und sozioökonomischem Status und Teststatistik der MANOVA

Skala	Mädchen		Jungen		Teststatistik		
	SÖS niedrig	SÖS hoch	SÖS niedrig	SÖS hoch	Geschlecht	SÖS	Interaktion
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	F (df=1,121)	F (df=1,121)	F (df=1,121)
HYP	2.97 (0.73)	2.26 (0.77)	2.76 (0.69)	2.31 (0.69)	0.37	20.04***	1.05
VP	2.44 (0.62)	1.89 (0.49)	2.59 (0.57)	1.98 (0.53)	1.50	33.49***	0.06
ProV	2.48 (0.44)	3.01 (0.42)	2.53 (0.39)	3.07 (0.50)	0.57	45.23***	0.01

Anmerkungen: HYP = Hyperaktivität; VP = Verhaltensprobleme; ProV = Prosoziales Verhalten; SÖS = sozioökonomischer Status; *** $p < .001$.

Die MANOVA mit den drei abhängigen Variablen Hyperaktivität, Verhaltensprobleme und Prosoziales Verhalten ist mit $F_{df=3,119} = 4740,21$ und $p < .001$ signifikant. Multivariat zeigt sich ein signifikanter Haupteffekt durch den Faktor sozioökonomischer Status ($F_{df=3,119} = 19,38$, $p < .001$), aber nicht für den Faktor Geschlecht ($F_{df=3,119} = 1,36$, $p = .26$). Eine Interaktion zwischen den Faktoren Geschlecht und sozioökonomischer Status besteht nicht ($F_{df=3,119} = 0,46$, $p = .71$).

Auf Skalenebene wiederholt sich dieses Ergebnismuster (s. Tab. 1). Die Varianzanalysen zeigen für alle drei abhängigen Variablen einen signifikanten Haupteffekt des sozioökonomischen Status auf die Verhaltensbeurteilung (Hyperaktivität: $F_{df=1,121} = 20,04$, $p < .001$; Verhaltensprobleme: $F_{df=1,121} = 33,49$, $p < .001$; Prosoziales Verhalten: $F_{df=1,121} = 45,23$, $p < .001$). So werden Hyperaktivität und Verhaltensprobleme bei Schülerprofilen mit einem Vornamen, der stereotypische Assoziationen eines höheren sozioökonomischen Status weckt, niedriger eingeschätzt. Gleichzeitig erfahren diese Profile eine höhere Einschätzung auf der Skala Prosoziales Verhalten. Für den Einfluss des assoziierten Geschlechts ergeben sich keine Effekte. Dies gilt auch für die Interaktion zwischen Geschlecht und sozioökonomischem Status, die ebenfalls nicht signifikant ist. Die Mittelwertunterschiede zwischen den Gesamtskalen beschreiben in Bezug auf alle Verhaltensdimensionen mit $d \geq |.8|$ starke Effekte (Hyperaktivität $d = .81$; Verhaltensprobleme $d = 1.03$; Prosoziales Verhalten $d = -1.23$) (Cohen, 1988).

6 Diskussion

Trotz aller Beschränkungen der internen und externen Validität der Studie, deuten die Ergebnisse darauf hin, dass Lehrkrafturteile in der Einschätzung ausgewählter Verhaltensdimensionen dem Einfluss aktivierter Vornamensstereotype unterliegen. Der mit dem Vornamen assoziierte sozioökonomische Status nimmt demnach einen signifikanten Einfluss auf die Verhaltensbeurteilung zu Gunsten der Namen, mit denen ein höherer sozioökonomischer Status assoziiert wird. Dies gibt einen Hinweis darauf, dass Stereotype von Lehrkräften gegenüber spezifischen Schülermerkmalen vor dem Hintergrund adaptiver Unterrichtsgestaltung und Chancengleichheit und Bildungsgerechtigkeit gezielt reflektiert werden müssen.

6.1 Ergebnisdiskussion

Die experimentelle Lehrkräftebefragung zeigt den höchst signifikanten Einfluss des mit Vornamen stereotypisch assoziierten sozioökonomischen Status auf die Verhaltensbeurteilung. Die Analysen erlauben die Schlussfolgerung, dass sich Verzerrungen der Verhaltensbeurteilung aufgrund von Vornamensstereotypen bzgl. des sozioökonomischen Status zu Gunsten solcher Namen zeigen, mit denen Assoziationen eines hohen sozioökonomischen Status einhergehen. Eine niedrigere Problembewertung zeigt sich in den Profilen mit Namen, die einen hohen sozioökonomischen Status assoziieren. Der mit dem Namen assoziierte sozioökonomische Status hat einen signifikanten Einfluss auf die Verhaltensurteile von Lehrkräften. Ein stereotypisch niedrig assoziierter sozioökonomischer Status wirkt sich signifikant negativ auf die Beurteilung definierter Dimensionen des Sozialverhaltens aus (H1). Entgegen der Annahme, Profile mit einem Vornamen, der geschlechtsspezifisch männliche Assoziationen weckt, würden schlechter beurteilt als Schülerinnenprofile, kann in der vorliegenden Untersuchung kein signifikanter Einfluss des stereotypisch assoziierten Geschlechtes auf die Verhaltensbeurteilung ermittelt werden (H2).

Als eine Schlussfolgerung erscheint eine Sensibilisierung für den Einfluss von Stereotypen auf die Verzerrung von Verhaltensurteilen notwendig. Van Ackeren und Clausen (2011) kritisieren bereits, dass v.a. in der Einschätzung sozialen Verhaltens standardisierte Beurteilungskriterien fehlen, was besondere Herausforderungen an diagnostische Verfahren stellt (Casale et al., 2019). Darüber hinaus benötigen Lehrkräfte spezifische diagnostische Kompetenzen zur validen Beurteilung sozial-emotionaler Kompetenzen. Die Relevanz formeller Urteilsbildung geht mit der Forderung nach einer Schärfung diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften einher. Diese sind Voraussetzung eines reflektierten und datenbasierten Vorgehens in der Urteilsbildung, werden jedoch nicht allein mit zunehmender praktischer Erfahrung erworben. Vielmehr bedarf eine entsprechende Professionalität des systematischen Erwerbs spezifischen Wissens und Könnens (Hesse & Latzko, 2017). Dabei erscheint auch die Sensibilisierung für und die Entwicklung eines differenzierten Verständnisses der zwei Kategorien formeller und informeller Diagnostik relevant. Denn Diagnostik und Urteilsbildung geschehen besonders im (sonder-)pädagogischen Handlungsfeld in Kombination systematischer und informeller Urteilsbildung (Rieß & Bolz, 2021). Die signifikanten Ergebnisse legen nahe, den Einfluss aktivierter Vorurteile auf die informelle Urteilsbildung zu reflektieren.

Diagnostische Kompetenzen sind Grundlage valider Urteilsfindung und wirksamen Unterrichtens (Tröster, 2019). In der Verschränkung akademischen und sozial-emotionalen Lernens zeigt sich die Bedeutsamkeit valider Verhaltensurteile auch für akademische Lernprozesse (Leidig et al., 2020). Daher sollten Verhaltensurteile durch Lehrkräfte möglichst genau sein, damit pädagogische Maßnahmen Wirksamkeit entfalten (Hesse & Latzko, 2017). Die

dargestellten Ergebnisse bestätigen den Einfluss urteilsirrelevanter Merkmale auf die Lehrkräfteeinschätzung jedoch eindrücklich.

Eine objektive Verhaltensbeurteilung anhand systematischer Vorgehensweisen erfährt auch vor dem Hintergrund bestehender Bildungsungleichheit Relevanz. Verzerrungen durch mit Vornamen assoziierte Stereotype des sozioökonomischen Status können negativ auf Bildungsverläufe wirken, wenn davon ausgegangen wird, dass Schüler:innen, denen ein hoher sozioökonomischer Status zugeschrieben wird, eher das Gymnasium besuchen (BPB, 2021). Dabei wird die Beurteilung sozialen Verhaltens u.a. aufgrund der Notwendigkeit sozialer Kompetenzen für die Bewältigung akademischer Lernanforderungen (Klieme et al., 2014) wirksam. Für das (sonder-)pädagogische Handeln ergeben sich an dieser Stelle drei zentrale Ableitungen. Lehrkräfte sind notwendigerweise für den Einfluss von Namensstereotypen auf Verhaltensurteile zu sensibilisieren. Darüber hinaus gilt es, diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften insbesondere zur Beurteilung sozialen Verhaltens zu schärfen und deren Erwerb in der Ausbildung zu verankern. Zuletzt wird der Bedarf einer Entwicklung standardisierter Kriterien zur Verhaltensbeurteilung sichtbar. Aufgrund der Kontextabhängigkeit sozialer Verhaltensweisen ist dabei zu reflektieren, dass Items in kurzen Zeitabständen wiederholt einsetzbar sind und der Forderung nach einer Berücksichtigung der spezifischen Situation in der Verhaltensbeurteilung entsprechen (Casale et al., 2019).

Die MANOVA konnte den Einfluss aktivierter Vornamensstereotype bei Lehrkräften auf Verhaltensurteile bestätigen. Dabei zeigt sich eine systematische Verzerrung, die sich in einer höheren Problemeurteilung von Schülerprofilen niederschlägt, die mit Namen versehen sind, die Assoziationen eines niedrigen sozioökonomischen Status wecken. In der theoretischen Herleitung wurde bereits auf den Stereotype-Threat-Ansatz (Steele & Aronson, 1995) verwiesen. Inwieweit Schüler:innen befürchten, auf Basis negativer Stereotype beurteilt zu werden bzw. mit ihrem Verhalten negative Stereotype für die Gruppe der Vornamensträger:innen zu bestätigen und in welcher Form dies das gezeigte Verhalten und in der Konsequenz die Verhaltensbeurteilung durch die Lehrkraft beeinflusst, eröffnet Perspektiven für die weitere Forschung.

6.2 Limitationen

Wesentliche Limitation erfährt die vorliegende Studie durch die Einschränkungen der externen Validität. Aufgrund der Komplexität des alltäglichen Unterrichtsgeschehens sind die Ergebnisse kaum generalisierbar. Mithilfe der entwickelten Fallvignetten können das komplexe Unterrichtsgeschehen und die Kontextabhängigkeit von Verhalten nicht abgebildet werden. Des Weiteren beeinträchtigt die gemeinsame Betrachtung der Urteile von Lehrpersonen aus unterschiedlichen Schulformen die Generalisierbarkeit der Ergebnisse entscheidend. Eine Übertragung auf alle Lehrkräfte scheint nicht angemessen. Dennoch sind die höchst signifikanten Ergebnisse des Experiments hinsichtlich möglicher Konsequenzen für Schüler:innen und Lernbiografien zu reflektieren.

Die Individualität und Subjektivität der Aktivierung vornamensspezifischer stereotypischer Assoziationen hinsichtlich unterschiedlicher Merkmale (Rudolph et al., 2007), wie dem sozioökonomischen Status, führt auf inhaltlicher Ebene zu einer Beeinträchtigung der Übertragbarkeit der Ergebnisse. So ist davon auszugehen, dass andere Namen andere bzw. ähnliche Assoziationen in anderer Intensität wecken und folglich in einer Erhebung des Einflusses von Vornamensstereotypen auf die Verhaltensbeurteilung zu anderen Ergebnissen führen. Letztlich polarisieren Namensstereotype immer, sodass deren Erhebung und Analyse keinesfalls kritikfrei geschieht (Kaiser, 2010).

7 Fazit

Der Beitrag belegt nachdrücklich den Einfluss von Vornamensstereotypen bzgl. des assoziierten sozioökonomischen Status auf die Verhaltensbeurteilung durch Lehrkräfte, zu Gunsten von Vornamen, die Assoziationen eines höheren sozioökonomischen Status wecken. Der Bedarf einer Schärfung diagnostischer Kompetenzen von Lehrkräften sowie die Notwendigkeit zur Formulierung und Zugrundelegung standardisierter Kriterien und Vorgehensweisen zur Beurteilung eines bisher meist unsystematisch erfassten Kompetenzbereichs konnten bestätigt werden. Lehrkräfte sind für den Einfluss entsprechender Bias zu sensibilisieren. Denn nicht urteilsrelevante, aber prominente (Personen-) Merkmale, wie der Vorname, und damit verbundene Stereotype können Verhaltensurteile entscheidend beeinflussen und verzerren.

Literatur

- Ackeren, I. van, & Clausen, M. (2011). Soziale Kompetenzen im Kontext schulischer Leistungsmessung und -bewertung. In M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.), *Sozialerziehung in der Schule* (S. 475–496). VS Springer.
- Alvidrez, J., & Weinstein, R. (1999). Early teacher perceptions and later student academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 91(4), 731–746. doi:10.1037/0022-0663.91.4.731
- Anderson-Clark, T.N., Green, R.J., & Henley, T.B. (2008). The relationship between first names and teacher expectations for achievement motivation. *Journal of Language and Social Psychology*, 27(1), 94–99. doi:10.1177/0261927X07309514
- Bundeszentrale für politische Bildung (BPB). (2021). *Der sozioökonomische Status der Schülerinnen und Schüler*. Abgerufen am 8. November 2021 von <https://m.bpb.de/nachschlagen/datenreport-2021/bildung/329670/der-soziooekonomische-status-der-schuelerinnen-und-schueler>
- Casale, G., Huber, C., Hennemann, T., & Grosche, M. (2019). *Direkte Verhaltensbeurteilung in der Schule: Eine Einführung für die Praxis*. Ernst Reinhardt.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer. doi: 10.1007/978-3-642-41089-5
- Gesellschaft für deutsche Sprache e.V. (GfDS). (2019). *Die beliebtesten Vornamen*. Abgerufen am 12. Mai 2019 von <https://gfds.de/vornamen/beliebteste-vornamen/>
- Goodman, R. (2005). *Strengths and Difficulties Questionnaire. Fragebogen zu Stärken und Schwächen (SDQ-Deu): Lehrer 4-17*. Abgerufen am 4. Dezember 2018 von <https://sdqinfo.org/py/sdqinfo/b3.py?language=German>
- Hannover, B., & Kessels, U. (2011). Sind Jungen die neuen Bildungsverlierer? Empirische Evidenz für Geschlechterdisparitäten zuungunsten von Jungen und Erklärungsansätze. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25(2), 89–103. doi: 10.1024/1010-0652/a000039
- Hesse, I., & Latzko, B. (2017). *Diagnostik für Lehrkräfte* (3. Aufl.). Barbara Budrich.
- Kaiser, A. (2010). „Kevin ist kein Name, sondern eine Diagnose!“. Der Vorname in der Grundschule: Klang-, Mode- oder Reizwort? *Die Grundschulzeitschrift*, 24, 26–29.
- Kaiser, J., Möller, J., Helm, F., & Kunter, M. (2015). Das Schülerinventar: Welche Schülermerkmale die Leistungsurteile von Lehrkräften beeinflussen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften*, 18, 279–302. doi: 10.1007/s11618-015-0619-5
- Karst, K., & Bonefeld, M. (2020). Stereotype, Urteile und Urteilsakkuratheit von Lehrkräften: Eine Zusammenschau im Rahmen des Heterogenitätsdiskurses. In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 281–308). Springer.
- Kawakami, K., Amodio, D.M., & Hugenberg, K. (2017). Intergroup Perception and Cognition: An Integrative Framework for Understanding the Causes and Consequences of Social Categorization. In J.M. Olson (Hrsg.), *Advances in Experimental Social Psychology* (Bd. 55, S. 1–80). Academic Press. doi: 10.1016/bs.aesp.2016.10.001
- Kleen, H., & Glock, S. (2020). Sag mir, wie du heißt, dann sage ich dir, wie du bist: Eine Untersuchung von Vornamen. In S. Glock & H. Kleen (Hrsg.), *Stereotype in der Schule* (S. 99–131). Springer.
- Klieme, E., Artelt, C., & Stanat, P. (2014). Fächerübergreifende Kompetenzen: Konzepte und Indikatoren. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 203–218). Beltz.
- Latsch, M. (2014). „Schlaue Mädchen – dumme Jungs?!“ *Der Einfluss von negativen Stereotypen über Jungen auf Leistung, Motivation und Gruppenprozesse im Klassenzimmer*. Dissertation, Freie Universität Berlin. Abgerufen von <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/6695>

- Leidig, T., Hennemann, T., & Hillenbrand, C. (2020). Integration sozial-emotionalen Lernens im (Fach-)Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(4), 148–159.
- Limbourg, M., & Steins, G. (Hrsg.). (2011a). *Sozialerziehung in der Schule*. VS Springer.
- Limbourg, M., & Steins, G. (2011b). Sozialerziehung in der Schule. In M. Limbourg & G. Steins (Hrsg.), *Sozialerziehung in der Schule* (S. 11–28). VS Springer.
- Lohbeck, A., Schultheiß, J., Petermann, F., & Petermann, U. (2015). Die deutsche Selbstbeurteilungsversion des Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ-Deu-S): Psychometrische Eigenschaften, Faktorenstruktur und Grenzwerte. *Diagnostica*, 61(4), 222–235. doi: 10.1026/0012-1924/a000153
- Lorenz, G., Gentrup, S., Kristen, C., Stanat, P., & Kogan, I. (2016). Stereotype bei Lehrkräften? Eine Untersuchung systematisch verzerrter Lehrererwartungen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 68, 89–111. doi: 10.1007/s11577-015-0352-3
- Petersen, L.-E., & Six, B. (Hrsg.). (2020). *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung: Theorien, Befunde und Interventionen* (2. Auflage). Beltz.
- Rieß, B., & Bolz, T. (2021). Diagnostik in 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. 156–171). Kohlhammer.
- Rudolph, U., Böhm, R., & Lummer, M. (2007). Ein Vorname sagt mehr als 1000 Worte. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 38(1), 17–31. doi: 10.1024/0044-3514.38.1.17
- Steele, C.M., & Aronson, J. (1995). Stereotype Threat and the Intellectual Test Performance of African Americans. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), 797–811. doi: 10.1037//0022-3514.69.5.797
- Tobisch, A., & Dresel, M. (2017). Negatively or positively biased? Dependencies of teachers' judgements and expectations based on students' ethnic and social backgrounds. *Social Psychology of Education*, 20, 731–752. doi: 10.1007/s11218-017-9392-z
- Tröster, H. (2019). *Diagnostik in schulischen Handlungsfeldern: Methoden, Konzepte, praktische Ansätze*. Kohlhammer.
- Werth, L., Seibt, B., & Mayer, J. (2020). Vorurteile. In L. Werth, B. Seibt & J. Mayer (Hrsg.), *Sozialpsychologie – Der Mensch in sozialen Beziehungen: Interpersonale und Intergruppenprozesse* (2. Auflage) (S. 227–321). Springer.
- Wilbert, J. (2010). Stereotype-Threat Effekte bei Schülern des Förderschwerpunkts Lernen. *Heilpädagogische Forschung*, 4, 154–161.
- Zins, J.E., Bloodworth, M.R., Weissberg, R.P., & Walberg, H.J. (2004). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. In J.E. Zins, R.P. Weissberg, M.C. Wang & H.J. Walberg (Hrsg.), *Building Academic Success on Social and Emotional Learning: What does the Research say?* (S. 3–22). Teachers College.

**Das LIFE-Programm – Gemeinsames Soziales Lernen
auf verschiedenen Ebenen an Bildungsinstitutionen
in El Salvador**

Christine Schmalenbach

Abstract

Das LIFE-Programm an Brennpunktschulen in El Salvador bringt Studierende und Schüler:innen der Klassen 8 und 9 zusammen für einen Workshop zu Teamarbeit, Unternehmertum und Handlungsplanung. *Peergestütztes Lernen* kommt mehrfach zum Einsatz. Sowohl die Studierenden als auch die Schüler:innen arbeiten in Teams. Zusätzlich nehmen die Studierenden für die Schüler:innen die Rolle von Tutor:innen ein. Der *pädagogische Doppeldecker* spielt eine zentrale Rolle. Beide Gruppen von Lernenden erleben und reflektieren im Programm die sozialen Lerninhalte, mit denen sie sich auch theoretisch auseinandersetzen. Die sozialen Lerninhalte werden mit fachlichen Lerninhalten (Unternehmertum) verzahnt. Das Programm wurde mit einem Mixed-Methods-Design evaluiert. Fokusgruppen-Interviews mit beiden Gruppen und die Lerntagebücher der Studierenden geben Aufschluss darüber, wie die Lernenden das Programm wahrgenommen haben. Es zeigt sich, dass den unterschiedlichen Teilnehmenden persönlich relevante Lernprozesse ermöglicht werden konnten.

Keywords

Peergestütztes Lernen, pädagogischer Doppeldecker, Soziales Lernen, Service Learning

1 Einführung

Im LIFE-Programm (*Líderes Inspirando Futuro y Éxito/Leaders Inspiring Future and Success*) an Brennpunktschulen in El Salvador kommen Studierende und Schüler:innen der Klassen 8 und 9 zusammen. Beide Gruppen kommen aus sozioökonomisch herausfordernden Hintergründen. Die Studierenden lernen an der Nehemiah International University die Fächer Buchhaltung, BWL und Informatik auf Bachelor-Niveau. Sie haben keine pädagogische Ausbildung, befassen sich aber als Querschnittsthema in ihrem Studium mit *Leadership* (Führung). Das LIFE-Programm ist ein Teil des Curriculums in diesem Bereich und wird im Sinne von Service Learning durchgeführt. Die Studierenden teilen in einem Workshop ihre Kenntnisse in Unternehmensgründung, Handlungsplanung und Teamarbeit mit Schüler:innen aus den Klassen 8 und 9 und üben dabei selbst praktische Teamarbeit und Gruppenführung. Der Zusammenarbeit und anderen Formen der Interaktion wird viel Raum gegeben mit dem Ziel, dass beide Gruppen von Teilnehmenden soziale Kompetenzen erlernen und ausbauen sowie in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung gestärkt werden.

In diesem Artikel wird das Projekt genauer mit seinen didaktischen Ansätzen vorgestellt. Das Programm wurde in einer ersten Durchführung mit einem Mixed Methods Design evaluiert, dessen Ergebnisse bezogen auf Veränderungen im Bereich der wahrgenommenen personalen und sozialen Ressourcen bei den Schüler:innen in einem anderen Artikel vorgestellt werden (Schmalenbach et al., in Vorbereitung). Dieser Artikel fokussiert die Ergebnisse der Auswertung derjenigen qualitativen Daten mit einem Schwerpunkt auf der Einschätzung der beiden Teilnehmer:innengruppen zu ihren Lernprozessen und der Verzahnung der verschiedenen Prozesse miteinander.

2 Didaktische Ansätze

Dem LIFE-Programm liegt ein Verständnis von Sozialem Lernen als lebenslangem Prozess zugrunde, der immer in engem Bezug zum Kontext steht und entweder unbewusst nebenbei stattfindet oder bewusst gestaltet werden kann (Elias et al., 2015; Kanning, 2015; Schmalenbach, 2021). Es stellt sich die Frage, wie die Interaktion verschiedener Gruppen von Lernenden in ihrem Kontext genutzt werden kann, um gezielt positive Lernprozesse bei allen Beteiligten anzustoßen und zu fördern.

2.1 Peergestütztes Lernen

Erfolgreiche Zusammenarbeit auf ein Ziel hin erfordert Teilkompetenzen aus den verschiedenen Bereichen Sozialen Lernens. Damit ist Kooperation sowohl eine Herausforderung als auch eine Chance, um gemeinsam Kompetenzen einzuüben (Goodwin, 1999; Weidner, 2006).

Bei peergestütztem Lernen interagieren Lernende miteinander und unterstützen sich gegenseitig im Lernprozess (Souvignier, 2007). Es kann verschiedene Formen annehmen, wie beispielsweise Kooperatives Lernen oder Tutoring (Topping, Buchs, Duran & van Keer, 2017). Mehrere Metaanalysen und Überblicksstudien führen zu dem Schluss, dass peergestütztes Lernen positive Effekte auf den Wissenserwerb, die sozial-emotionalen Fähigkeiten und die Peerbeziehungen hat (beispielsweise Ginsburg-Block, Rohrbeck & Fantuzzo, 2006; Johnson & Johnson, 2002; Kyndt et al., 2013; Slavin, 1990; für einen detaillierten Überblick über diese und weitere Studien, siehe Schmalenbach, 2018).

Kooperatives Lernen als didaktischer Ansatz entfaltet sein volles Potential erst, wenn neben der Arbeit an fachlichen Inhalten das Lernen von sozialen Fähigkeiten explizit eingebaut wird (Goodwin, 1999), insbesondere im Einsatz von Kooperativem Lernen mit Schüler:innen mit Förderbedarf im Bereich sozial-emotionale Entwicklung (Sutherland, Wehby & Gunter, 2000). Cohen und Lotan (2014) fassen dafür Prinzipien sozialen Lernens nach Bandura (1969) zusammen: Die neuen Verhaltensweisen müssen 1) benannt und besprochen werden, so dass 2) Schüler:innen sie erkennen, wenn sie auftreten und 3) sachlich darüber sprechen können. 4) Die neuen Verhaltensweisen werden eingeübt und 5) verstärkt, wenn sie auftauchen. Johnson, Johnson & Holubec (1993) berufen sich für das Lernen von sozialen Fähigkeiten auf den Ansatz prozeduralen Lernens: Schüler:innen verstehen, worum es sich bei dieser Fähigkeit handelt, warum sie wichtig ist und wann sie eingesetzt werden sollte. Sie operationalisieren sie und formulieren konkrete Handlungen für ihren eigenen sozialen Kontext. Sie üben die Fähigkeit so lange, bis ihr Einsatz weitestgehend automatisiert verläuft. Dabei bekommen sie Feedback und reflektieren über ihren Einsatz der Fähigkeit. Beide Ansätze ergänzen sich. Eine Möglichkeit zur Operationalisierung einer konkreten sozialen Fähigkeit ist die *T-Chart*, in der in einer Tabelle beispielhaft festgehalten wird, was Menschen tun und sagen, die diese Fähigkeit zeigen (Johnson et al., 1993; Weidner, 2008).

2.2 Verzahnung sozialer mit fachlichen Lerninhalte

So ist Kooperatives Lernen eine Möglichkeit, fachliches und soziales Lernen über die Wahl der Unterrichtsmethode zu verzahnen. Weitere Verknüpfungen sind über die inhaltliche Ebene möglich, wenn beispielsweise fachliche und überfachliche Themen und Kompetenzen sich mit den sozialen Kompetenzen überschneiden. Um den Lernerfolg zu unterstützen, ist ein persönlicher Bezug der Lernenden zu den Inhalten relevant und ihre Einschätzung, dass diese Inhalte wichtig sind (Leidig, Hennemann & Hillenbrand, 2020; Reicher, 2010). Auch durch Service Learning kann soziales Lernen mit fachlichem verbunden werden - über das gesellschaftliche Engagement der Lernenden. In Projekten antworten Lernende auf reale Bedarfe in ihrem sozialen Umfeld und wenden dabei fachliche Lerninhalte an. Der Reflexion der Erfahrungen und dem Feedback werden ein hoher Stellenwert eingeräumt (Reicher, 2010; Reinders, 2016).

2.3 Der pädagogische Doppeldecker

Der „pädagogische Doppeldecker“ (Geissler, 1985) ermöglicht es (zukünftigen) Lehrkräften in der Lehrer:innenbildung neben der Aneignung von theoretischem Wissen zu didaktischen und pädagogischen Methoden sowie Ansätzen und Prozessen, diese auch praktisch selbst zu erleben. Die (angehenden) Lehrkräfte führen die Übungen in der Schüler:innenrolle durch und wechseln dann in die Rolle der Lehrperson, um zu reflektieren, welche Aspekte der Übung wie im eigenen Unterricht umgesetzt werden können. Dabei werden Bezüge zur Theorie hinter dem erlebten Ansatz hergestellt und eigene Subjektive Theorien bewusst gemacht. Die Reflexion dieser Erfahrung kann dann zu Veränderungen in den Subjektiven Theorien und zu neuen Handlungskompetenzen führen. Dabei wechseln die Lehrkräfte immer wieder zwischen den Rollen als Lernende und als Lehrende, die die gemachte Erfahrung auf ihren eigenen Unterricht beziehen. So kann beispielsweise das Thema „Freiarbeit“ über Freiarbeit erarbeitet oder Kooperatives Lernen über kooperative Methoden erlernt werden (Wahl 2002; Schnebel 2003).

3 Das LIFE-Programm¹

Im Folgenden wird das LIFE-Programm detaillierter beschrieben und darauf eingegangen, wie die dargestellten didaktischen Ansätze umgesetzt werden.

Das LIFE-Programm umfasst 15 Sitzungen (je 90 Minuten) an den Schulen und einen Vormittag an der Hochschule mit einer abschließenden Präsentation der Ergebnisse und gemeinsamen Feier. Die ersten zwei bis drei Sitzungen dienen dem gegenseitigen Kennenlernen und einer Einführung in das Programm. Danach beinhalten die Sitzungen je drei Phasen: 1) Eine Einführung in eine kooperative Kompetenz bei gemeinsamer Erarbeitung einer T-Chart und der Durchführung und Reflexion einer Übung oder eines Spiels, um die Kompetenz zu verdeutlichen. 2) Eine Einführung in ein unternehmerisches Thema und dessen Anwendung auf eine eigene Geschäftsidee in Kleingruppen. 3) Eine Reflexion darüber, wie die besprochene kooperative Kompetenz in den Kleingruppen umgesetzt worden ist.

Um den Studierenden und Schüler:innen die Erinnerung an die zu erlernenden Kompetenzen zu erleichtern, wurden sie fünf Prinzipien zugeordnet, deren Schlüsselwörter auf Spanisch zusammen das Akronym „CAPACES“ ergeben, den Plural von „fähig“. Diese Prinzipien tragen zu „fähigen“ Teams bei:

- Wir lernen und wachsen alle weiter².
- Wir beteiligen uns alle auf verantwortliche Weise.
- Wir unterstützen uns gegenseitig und berücksichtigen die Bedürfnisse der anderen.
- Wir teilen und kommunizieren offen und respektvoll unsere Ideen und Gedanken.
- Wir hören aufmerksam und respektvoll zu.

Die Prinzipien werden in einem Kreis dargestellt, so dass sie gleichwertig nebeneinanderstehen und klar wird, dass sie gemeinsam ein Ganzes ergeben. Alle ein bis zwei Sitzungen wird eine den Prinzipien zugeordnete Kompetenz genauer durchgenommen, beispielsweise aktives Zuhören oder konstruktive Konfliktlösung. Wo möglich, werden die Kompetenzen einer Phase der Projektplanung inhaltlich zugeordnet. Die einzelnen Sitzungen werden von den Studierenden geplant, vorbereitet und anschließend reflektiert. Dabei werden sie von dem Team der Entwickler:innen/Dozent:innen (mit psychologischem oder pädagogischem Hintergrund) unterstützt und begleitet.

Peergestütztes Lernen findet auf mehreren Ebenen statt. Sowohl die Schüler:innen als auch die Studierenden arbeiten als Teams zusammen an Aufgaben und üben dabei kooperative Kompetenzen ein. Zusätzlich übernehmen die Studierenden die Rolle von Tutor:innen für eine Schüler:innengruppe. Die Studierenden werden als Koordinator:innen bezeichnet. Jeder Klasse sind zwei Klassenkoordinator:innen zugeordnet, die sich insbesondere um Logistik und Klassenmanagement kümmern, und je nach Klassengröße 4-6 Teamkoordinator:innen, die mit einem kleinen Schüler:innenteam eng zusammenarbeiten und Gelegenheit haben, die Schüler:innen einzeln kennenzulernen und individuell auf sie einzugehen. In den Studierendenteams wird auf ein ausgewogenes Geschlechterverhältnis geachtet und darauf, dass sich Studierende aus dem zweiten und aus dem dritten Studienjahr ergänzen. So können sie auch untereinander bereits erworbenes Wissen und Erfahrungen weitergeben. Die CA-

1 Das Programm und seine Evaluation wurden entwickelt und durchgeführt in Zusammenarbeit mit Harold Monterosa und Regina Cabrera. An der Evaluation war Prof. Dr. Susanne Jurkowski beteiligt.

2 Anfangs waren die Prinzipien in der dritten Person formuliert: „Alle lernen und wachsen weiter.“ Während der Durchführung wurde aber häufig die erste Person verwendet, die schließlich auch in der endgültigen Version übernommen wurde.

PACES-Prinzipien für gute Teamarbeit bilden für beide Kontexte (Schule und Hochschule) die Leitlinien für die Zusammenarbeit.

Als *fachliche Inhalte* wurden Unternehmertum und Handlungsplanung gewählt. Im Laufe des Programms durchlaufen Schüler:innen in ihren Teams die verschiedenen Schritte bis zum Abschluss und zur Präsentation eines Plans für ein Kleinunternehmen. Das Thema wurde als relevant eingeschätzt, da in El Salvador 43.1% der erwerbstätigen Bevölkerung im städtischen Bereich außerhalb des formalen Sektors arbeiten – das Gründen eines Kleinunternehmens also zur Lebenssicherung beitragen kann (Dirección General de Estadística y Censos [DIGESTYC], 2020). Die Studierenden können diese Inhalte aufgrund ihres fachlichen Hintergrunds gut beibringen. Zusätzlich setzen sich Schüler:innen zusammen mit ihren Tutor:innen mit ihren persönlichen Plänen für die Zukunft auseinander – kurzfristig, mittelfristig und langfristig. Dazu füllen sie Schaubilder aus, die gestalterisch an ein Computerspiel angelehnt sind: Eine Figur will ein Ziel erreichen, hat dazu mehrere Hindernisse zu überwinden, bekommt dabei aber auch Unterstützung. Die Schüler:innen legen jeweils fest, was ihr Ziel ist, welche Schritte sie gehen müssen, um es zu erreichen, welche Hindernisse voraussichtlich auftauchen werden und wo sie Unterstützung bekommen können.

Den *pädagogischen Doppeldecker* erleben insbesondere die Studierenden: Bevor sie in die Schule gehen, nehmen sie an einem 32-stündigen Kurs über Teamarbeit, Gruppendynamik, Gruppenführung und soziale Kompetenzen teil. In diesem Kurs lernen sie nicht nur die Theorie zu diesen Themen, sondern arbeiten auch als Teams zusammen, erleben Übungen (beispielsweise teambildende Maßnahmen oder Übungen zu aktivem Zuhören) am eigenen Leib und reflektieren sie gemeinsam. Während des Workshops in der Schule setzen sie das Gelernte mit den Schüler:innen um, reflektieren es, geben sich gegenseitig Feedback und entwickeln gemeinsam neue Strategien. Dabei kooperieren sie selbst miteinander in einer realen Situation und üben reflektiert Zusammenarbeit im Team, während sie als Tutor:innen bei den Schüler:innen auch kooperative Kompetenzen fördern. Die Reflexion des Erlebten findet auf mehreren Ebenen statt. Nach der Durchführung einer Workshopsitzung füllen die Studierenden in Reflexions- und Vorbereitungssitzung mit den Dozent:innen zuerst individuell ein Lerntagebuch aus. Sie beantworten Fragen nach erlebten Schwierigkeiten während der Sitzung, wie diese gelöst wurden, welche noch gelöst werden müssen und nach besonders positiven Momenten. Dann treffen sich die Studierenden in Teams und sprechen über das Erlebte und über mögliche Implikationen für die Zukunft. Dabei werden sie manchmal von den Dozent:innen begleitet, manchmal finden diese Reflexionen in der Gruppe ohne die Dozent:innen statt. Anschließend planen die Studierenden die nachfolgende Sitzung. Zum Abschluss wird die letzte Frage des Lerntagebuchs individuell beantwortet: „Was hast du in deiner Arbeit im LIFE-Programm in dieser Woche gelernt?“³

4 Die Evaluation

Bei der ersten Durchführung des Programms nahmen 29 Studierende und 105 Schüler:innen teil. Das Programm wurde in einer ersten Durchführung mit einem Mixed Methods Design evaluiert. Dieser Artikel fokussiert die Ergebnisse der Auswertung derjenigen qualitativen Daten, die Rückschlüsse erlauben auf die Einschätzung der beiden Teilnehmer:innengruppen zu ihren Lernprozessen und der Verzahnung der verschiedenen Prozesse miteinander.

³ Übersetzung der Fragen durch die Autorin.

4.1 Methoden

Fokusgruppeninterviews. Insgesamt 75 Schüler:innen, die an dem Programm teilgenommen hatten, wurden in 19 Gruppen mit 3 bis 6 Personen interviewt. Das waren diejenigen Schüler:innen, die zum Zeitpunkt der Durchführung der Interviews in der Schule waren und die Erlaubnis ihrer Eltern zur Teilnahme an der Evaluation hatten. Es wurden erst einige allgemeine Fragen zum LIFE-Programm gestellt (z.B. „Woran erinnert ihr euch am meisten?“), dann wurde auf einzelne Aspekte des Programms eingegangen (z.B. „Wie war es für euch, in Teams zu arbeiten?“). Zu jeder Frage wurde ein Blatt mit einem Symbol oder Schlüsselbegriff in die Mitte der Gruppe gelegt.

29 Studierende wurden in vier Fokusgruppen interviewt, jeweils in den Teams, in denen sie zusammengearbeitet hatten. Der Aufbau des Interviews entsprach dem der Schüler:innen, nur einzelne Fragen wurden angepasst, wo es nötig war, um die Perspektive der Studierenden besser zu erfassen. Beispielsweise wurde die Frage nach der Teamarbeit in zwei geteilt: „Wie war es für Sie, mit den Schüler:innenteams in der Schule zu arbeiten?“ und „Wie ging es Ihnen mit Ihrer Zusammenarbeit als Team?“

Die Schüler:innen füllten nach Abschluss des Programms einen geschlossenen *Fragebogen* zu ihrer Wahrnehmung des LIFE-Programms und der Tutor:innen aus. Am Ende des Fragebogens wurde eine *offene Frage* gestellt („Würdest du gerne noch etwas zu dem LIFE-Programm kommentieren?“), die zusätzlich Aufschluss darüber gibt, welche Aspekte des Programms für sie bedeutsam waren.

Lerntagebücher. Die Studierenden beantworteten nach jeder Sitzung Reflexionsfragen zum Verlauf. Gefragt wurde nach Schwierigkeiten, wie diese gelöst wurden und welche noch gelöst werden müssen, nach besonders positiven Momenten und nach zentralen Lernergebnissen der Woche.

Für die Erhebung und Verwendung der Daten lag uns das Einverständnis aller Teilnehmenden vor.

Bei der Datenkodierung wurde zuerst offen und induktiv Zeile für Zeile vorgegangen, in Anlehnung an die *Grounded Theory*. Später wurden aus den Kodierungen Kategorien und Subkategorien entwickelt, wo möglich über *concept coding*, bei dem Kodierungen Konzepte zugeordnet werden, wie beispielsweise *Problemlösung* oder *Teamarbeit* (Saldaña, 2021).

4.2 Ergebnisse

Die von den Studierenden dargestellten eigenen Lernprozesse lassen sich vier Konzepten zuordnen: *Leadership* (Führung/Leiterschaft), *Teamarbeit*, *strategisches Denken/Problemlösung* und *persönliche Entwicklung* (insbesondere die Entwicklung von Geduld und der Umgang mit Heterogenität im sozialen Umfeld; Schmalenbach et al., eingereicht).

Der Prozess war herausfordernd. Das Programm an sich mit seinen Anforderungen an Planung, Kreativität, Logistik, Kommunikation und Kooperation brachte die Studierenden öfter an ihre Grenzen und forderte sie heraus, sich in den oben genannten Bereichen weiterzuentwickeln. So erlebten beispielsweise Studierende lückenhafte Absprachen in ihrem Team und deren Konsequenzen bei der Durchführung des Workshops als Aufforderung und Möglichkeit, an ihren kommunikativen Fähigkeiten zu arbeiten. Eine Studierende erklärte im Fokusgruppeninterview: „Wir hatten manchmal, nun ja, mehrere Male, eine fehlende Koordinierung, ich weiß nicht, wir haben uns zu den ersten Sitzungen unterhalten und das war so wie, ‚Wir haben keine Kommunikation. Was sollen wir tun?‘[...] Bis wir das schließlich

ein bisschen ändern konnten, aber am Anfang ist es uns schwer gefallen, weil wir uns nicht gut organisiert haben“⁴ (GF03-09, 41).

Gleichzeitig musste mit den Bedingungen an den Schulen gearbeitet werden. Besonders mit einer Schule war die Kooperation herausfordernd, da eingeplante Klassenräume häufig anders besetzt wurden oder konkurrierende Schulveranstaltungen nicht im Vorfeld kommuniziert wurden. Ein Bereich, der von den Studierenden insbesondere in den ersten Reflexionen häufig als herausfordernd erwähnt wurde, war die Interaktion mit den Schüler:innen. Die Studierenden berichten von Unruhe, mangelnder Aufmerksamkeit und Beteiligung, fehlendem Interesse, Konflikten und aggressivem Umgang von Seiten der Schüler:innen. Eine Studierende erzählte im Interview: „[Ich] musste immer [...] abwarten, was passieren würde, weil ich es nie wusste [...] manchmal werden sie nichts machen wollen, manchmal wollten sie alles machen [...], ein völliger Sturm“ (GF01-08, S. 76).

Es zeigte sich, wie die Studierenden zunehmend Strategien für den Umgang mit den verschiedenen Herausforderungen entwickelten. Ein Studierender schrieb über die verbesserten kommunikativen Prozesse in seinem Studierendenteam: „Was ich gelernt habe ist, dass wenn wir mit Kommunikation in der Gruppe arbeiten, die Dinge gut werden, wir gehen deshalb viel besser vorbereitet an die Schule“ (R8-03-09-M003). Eine Studierende beschrieb ihr Lernergebnis so: „Anpassung an die Umstände, die sich geben können, außerdem mit den Ressourcen zu arbeiten, die wir zur Verfügung haben“ (R6-03-09-F008).

Auch für die Interaktion mit den Schüler:innen wurden immer wieder neue Strategien gefunden und als erfolgreich bewertet. So erkannte ein Studierender, „dass es wichtig ist, ein wenig vom Kontext der Jugendlichen zu kennen, bevor man sich ihnen nähert, das schafft bei ihnen Vertrauen, und sie fühlen sich identifiziert“ (R9-01-09-M006). Eine Studierende schrieb: „Ich habe gelernt, geduldig zu sein und zu wissen, [...] wie man mit ihnen sprechen und umgehen sollte, denn oft macht die Art, wie wir mit ihnen sprechen, einen Unterschied, so dass sie doch arbeiten“ (R10-03-08-F012). Sie stellten fest, dass es in den Kleingruppen seltener zu Störungen kam als im Plenum, insbesondere nach einer Zeit des gegenseitigen Kennenlernens. Studierende brachten zum Ausdruck, dass sie die Unterstützung durch Professionelle aus dem pädagogischen und psychologischen Bereich schätzten, sich aber teilweise noch engmaschigere Betreuung gewünscht hätten, insbesondere Begleitung während und detailliertes Feedback zu den einzelnen Sitzungen.

Neben der Beobachtung der eigenen Lernprozesse konnten die Studierenden aber auch Lernprozesse bei den Schüler:innen beobachten. Eine Studierende schrieb am Ende des Programms: „Ich habe gelernt, dass wir einen Unterschied gemacht haben bei den Jugendlichen, sie sind sich ihrer selbst und ihrer Ideen sicherer, sie beteiligen sich und arbeiten im Team, wenn einer nach vorne geht, unterstützen sie ihn“ (R15-01-09-F001b).

Auch die Schüler:innen haben bei sich selbst Veränderungen beobachtet, insbesondere in ihrer Kommunikation und Kooperation. Eine Schülerin erklärte im Interview: „Am Anfang fiel es uns schwer, zu kommunizieren, später ging alles flüssiger“ (GF01-09-F015). Im Fragebogen schreibt eine Teilnehmerin: „Ich habe viel gelernt und die Ängste überwunden, die ich davor hatte, zu reden.“ Ein Schüler schrieb: „Sie haben mir geholfen, dass ich angefangen habe, mich mehr anzustrengen und besser im Team zu arbeiten.“

Die Zusammenarbeit führte auch zur Entstehung neuer Beziehungen und gegenseitiger Wertschätzung in der Klasse. So erzählte eine Schülerin im Interview: „Für mich war es eine

⁴ Übersetzung der Zitate durch Autorin.

sehr gute Erfahrung, weil wir [die Schüler:innen in dem Team vor dem Programm] nicht miteinander redeten. In den Sitzungen haben wir uns besser kennengelernt, und wir konnten erkennen, wozu die Person fähig war, mit der ich in der Gruppe arbeitete" (GF03-09-F005). Daneben drücken die Schüler:innen Wertschätzung aus für die Möglichkeit, sich mit ihren eigenen Kompetenzen und Zukunftsplänen auseinanderzusetzen. So schrieben unterschiedliche Schülerinnen im Fragebogen: „Dank des Programms habe ich herausgefunden, dass ich fähig bin“, „es hilft mir, mehr mir selbst und meinen Kameraden zu vertrauen“ und „das Programm war sehr schön, weil es uns geholfen hat [...] eine Vision und mehr Ziele über unsere Zukunft zu haben“.

Das Thema „Unternehmertum“ war für die meisten Schüler:innen insbesondere für die Zukunft interessant als eine Möglichkeit, sich ihren Lebensunterhalt zu sichern. Eine Gruppe von Schüler:innen fand allerdings, es sei unrealistisch, da es sich nicht um Gelder handele, die sie hätten. Auf der anderen Seite berichtete eine Studierende, eine Schülerin habe ihr erzählt, wie sie das Gelernte im Geschäft ihrer Mutter einsetzt. Die Möglichkeit, gemeinsam auf ein Ziel hinzuarbeiten und es zu erreichen, war für einige Schüler:innen exemplarisch für andere Ziele im Leben. So erklärte eine Schülerin im Interview: „Ausgehend vom Beginn des Unternehmens haben sie uns beigebracht, unsere Ziele zu erreichen. Das war wie ein Schub“ (GF01-09-F010).

Was die Zusammenarbeit mit den Tutor:innen anging, fiel diese einzelnen Schüler:innen schwer. Eine Gruppe von Schüler:innen beklagte sich beispielsweise, ihr Tutor habe zu viel geredet und zu wenig Raum für aktive Arbeit gelassen. Ein anderer Schüler beschrieb, wie es ihnen anfangs schwerfiel, die Tutor:innen als Leiter:innen des Teams zu akzeptieren, weil sie schon alt genug seien, um selbständig zu agieren. Abgesehen von diesen einzelnen negativen Aussagen, wurden die Tutor:innen jedoch von den Schüler:innen sehr positiv wahrgenommen. Schüler:innen erklärten, ihre Tutor:innen hätten gute Anleitungen, Erklärungen und Korrekturen gegeben. Das scheint für Sicherheit gesorgt und zur aktiven Teilnahme ermutigt zu haben. So erklärte ein Schüler im Interview: „Es war gut, weil sie uns in allem, was wir tun mussten, angeleitet haben. Wir haben uns nicht verirrt“ (GF01-08-M001). Schüler:innen beschreiben die Studierenden als verständnisvoll, aufmerksam, unterstützend, fürsorglich, geduldig, freundlich und vertrauenerweckend. Eine Schülerin erklärte im Interview: „Obwohl wir große Unordnung veranstalten, haben sie uns immer zugehört und haben uns nie schlecht behandelt“ (GF 01-08-F006). Eine weitere merkte an: „Eine so junge [Lehrerin] zu haben - das ist so, als ob sie uns besser verstand. Sie versetzte sich wie an unsere Stelle, was wir denken. Das war genial“ (GF01-09-F010). Ein Schüler fand an seinem Tutor gut, „dass er uns geholfen hat, dass wir uns frei gefühlt haben, offen zu reden, ohne Angst“ (GF01-09-M011).

Beide Teilnehmer:innengruppen beziehen sich immer wieder auf die fünf CAPACES-Prinzipien. Das erste Prinzip guter Teamarbeit könnte dabei grundlegend gewesen sein. So beschreibt ein Studierender, wie diese Betonung des konstanten Lernprozesses ihnen Mut gemacht habe, sich mit ihren Fehlern auseinanderzusetzen: „Dieses Prinzip hat uns geholfen, konstruktive Kritik anzunehmen und ernsthaft darüber nachzudenken, was wir verbessern sollten.“ (R16-01-09-M006). Der gleiche Studierende sah auch Effekte dieses Prinzips bei den Schüler:innen. Das Wissen um ihren offenen Lernprozess habe ihnen Mut gemacht, sich aktiver zu beteiligen und ihre Gedanken offener mitzuteilen: „Ich glaube, das war das, was die größten Auswirkungen auf das Leben der jungen Leute hatte, weil sie letztendlich wussten, dass sie Stück für Stück immer mehr Kenntnisse der Dinge erlangten.“

Und sie fühlten sich noch sicherer dabei, ihre Meinung zu sagen. [...] an den Aktivitäten teilzunehmen” (GF01-09).

Eine Studierende aus einer anderen Gruppe erklärte im Interview, dieses Prinzip sei “praktisch alles” und meinte damit wohl, es sei die Grundlage des Programms und der Lernprozesse der Teilnehmenden. Sie führte aus: “Sowohl sie haben gelernt, als auch wir haben gelernt. [...] Niemand ist mehr, niemand ist weniger, wir unterstützen uns einfach und gehen voran. Das ist also einer der Sätze der [...] eindrucklich war, irgendwie ein Teil von uns ist” (GF01-08).

5 Diskussion

Die Ergebnisse zeigen, dass beide Gruppen von Lernenden das Programm insgesamt als lohnend und hilfreich wahrgenommen haben. Der Prozess war nicht ohne Herausforderungen, gerade am Anfang. Da aber Strategien gefunden wurden, mit diesen Herausforderungen konstruktiv umzugehen, scheinen diese letztendlich sogar dazu beigetragen zu haben, dass die Teilnehmenden Lernprozesse beobachten konnten und dadurch den Mut entwickelten, sich auf weitere Herausforderungen einzulassen. Dabei scheint die Unterstützung eines *growth mindset* (Dweck & Molden, 2017) eine relevante Rolle gespielt zu haben, so wie sie im ersten CAPACES-Prinzip ihren Ausdruck findet – Schüler:innen und Studierende erlebten sich als Lernende, die Fehler machen dürfen und sich weiterentwickeln können.

Die Studierenden hatten keinen pädagogischen Hintergrund, lediglich die Vorkenntnisse zu *Leadership* und das Seminar zu Teamarbeit und Gruppendynamik. Umso wichtiger scheint die professionelle Begleitung gewesen zu sein. Aufgrund von Rückmeldungen der Studierenden wurde diese in späteren Durchführungen noch enghmaschiger gestaltet, so dass je ein Dozent oder eine Dozentin mit pädagogischer oder psychologischer Ausbildung fest für die Betreuung der Studierenden an einer Schule zuständig war, sie an die Schule begleitete, Beobachtungen durchführte und Feedback gab. Es ist zu erwarten, dass dieses Programm für Studierende mit einem (sonder-)pädagogischen Studium deutlich leichter durchzuführen und dennoch herausfordernd genug wäre, um zu Lernprozessen in den Bereichen Soziales Lernen, Teamarbeit und Gruppendynamik zu führen. Gleichzeitig zeigt sich, dass auch Ehrenamtliche ohne pädagogische Ausbildung dieses Programm mit professioneller Begleitung erfolgreich umsetzen können.

Vielversprechend scheint auch die Kombination von gemeinsamer Arbeit an einem Projekt und explizitem Thematisieren der entsprechenden (sozialen) Kompetenzen. Das gemeinsame Ziel bot eine relevante Begründung für die Zusammenarbeit. Diese Kombination ließe sich auch ohne Tutor:innen im Unterricht durchführen, wenn Lehrkräfte sich mit den entsprechenden Methoden auskennen. Es besteht ein Bedarf an weiterer Forschung zur Anwendung dieses Ansatzes mit Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung.

Nach der ersten Durchführung wurde beschlossen, das Programm an den Schulen in zwei Schuljahren hintereinander durchzuführen, jeweils mit etwas unterschiedlichen Schwerpunkten. So können kooperative Kompetenzen wiederholt, eingeübt und vertieft werden. Im Wechsel mit der Entwicklung eines Unternehmensplans wird ein praktisches Projekt an der Schule durchgeführt, das die Schüler:innen gemeinsam wählen. Diese Version des Programms wurde bereits angefangen und durch die COVID-19-Pandemie unterbrochen, so dass bisher keine wissenschaftlichen Ergebnisse vorliegen.

Bei zukünftigen Durchführungen des Programms wäre es interessant, die Entwicklung von einzelnen Teilnehmer:innen und Gruppen über die Dauer des Programms hinweg genauer zu verfolgen und zu eruieren, welche Einflussgrößen zu Unterschieden in den Lernprozessen führen.

Sprachlich und kulturell wurde das Programm für El Salvador entwickelt. Gerade das Akronym „CAPACES“ lässt sich nicht direkt für einen anderssprachigen Kontext übernehmen, sondern müsste angepasst werden. Die Prinzipien sind allerdings so offen formuliert, dass sie sich je nach Kultur und Kontext passend operationalisieren lassen.

Dem ersten CAPACES-Prinzip entsprechend wäre es wünschenswert, dass das Programm auch für pädagogische Arbeit in anderen Kontexten Impulse bietet, jedoch immer wieder neu an die konkreten Bedürfnisse angepasst und durch neue Erfahrungen und Erkenntnisse weiterentwickelt wird.

Literatur

- Bandura, A. (1969). *Principles of behavior modification*. Holt, Rinehart & Winston.
- Cohen, E. G. & Lotan, R. A. (2014). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom* (3., veränderte Aufl.). Teachers College Press.
- Dirección General de Estadística y Censos (2020). *Encuesta de Hogares de Propósitos Múltiples 2019*. <http://www.digestyc.gov.sv/index.php/temas/des/ehpm/publicaciones-ehpm.html?download=724%3Apublicacion-ehpm-2019>
- Dweck, C. S. & Molden, D. C. (2017). Mindsets. Their impact on competence motivation and acquisition. In A.J. Elliot, C. S. Dweck, & D.S. Yeager (Hrsg.), *Handbook of competence and motivation: Theory and application* (S. 135-154). The Guilford Press.
- Elias, M. J., Leverett, L., Cole Duffell, J., Humphrey, N., Stepney, C. & Ferrito, J. (2015). Integrating SEL with related prevention and youth development approaches. In J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R.P. Weissbert, & T. P. Gullotta (Hrsg.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (S. 33–49). The Guilford Press.
- Geissler, K.A. (1985). *Lernen in Seminargruppen. Studienbrief 3 des Fernstudiums Erziehungswissenschaft „Pädagogisch-psychologische Grundlagen für das Lernen in Gruppen“*. Deutsches Institut für Fernstudien.
- Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A. & (2006). A Meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 732–749.
- Goodwin, M. W. (1999). Cooperative learning and social skills: What skills to teach and how to teach them. *Intervention in School and Clinic* 35(1), 29-33.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2002). Learning together and alone: Overview and meta-analysis. *Asia Pacific Journal of Education*, 22, 95–105.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. & Holubec, E. J. (1993). *Circles of learning: Cooperation in the classroom* (4. Aufl.). Interaction Book Company.
- Kanning, U. P. (2015). *Soziale Kompetenzen fördern* (2., überarb. Aufl.). Hogrefe.
- Kyndt, E., Raes, E., Lismont, B., Timmers, F., Cascallar, E. & Dochy, F. (2013). A Meta-analysis of the effects of face-to face-cooperative learning. Do recent studies falsify or verify earlier findings? *Educational Research Review*, 10, 133–149.
- Leidig, T., Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2020). Integration sozial-emotionalen Lernens im (Fach-)Unterricht. *Zeitschrift Für Heilpädagogik*, 71(4), 148–159.
- Reicher, H. (2010). Building inclusive education on social and emotional learning: challenges and perspectives – a review. *International Journal of Inclusive Education*, 14(3), 213–246. doi: 10.1080/13603110802504218
- Reinders, H. (2016). *Service Learning – theoretische Überlegungen und empirische Studien zu Lernen durch Engagement*. Beltz Juventa.
- Saldaña, J. (2021). *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (4. Aufl.). Sage.
- Schmalenbach, C. (2018). *Learning cooperatively under challenging circumstances. Cooperation among students in high-risk contexts in El Salvador*. Springer VS.
- Schmalenbach, C. (2021). Soziales Lernen – lebenslang und ganzheitlich, auch unter herausfordernden Bedingungen. In S. Gingelmaier, M. Hoanzl, & H. Weiß (Hrsg.), *Lernen mit Kopf - ohne Herz und Hand? Impulse für leibhaftige Begegnungen, emotionsbasiertes Lernen und eine ästhetische Praxis mit Kindern und Jugendlichen* (S. 90-101). Beltz Juventa.
- Schmalenbach, C., Monterrosa, H., Cabrera, R. & Jurkowski, S. (eingereicht). The LIFE programme – University students learning leadership and teamwork through Service Learning in El Salvador

- Schmalenbach, C., Monterrosa, H., Cabrera, R. & Jurkowski, S. (in Vorbereitung). Strengthening students' social and personal resources: Outcomes of a peer-based intervention program at Salvadoran schools in challenging contexts
- Schnebel, S. (2003). *Unterrichtsentwicklung durch kooperatives Lernen: Ein konzeptioneller und empirischer Beitrag zur Weiterentwicklung der Lehr-Lernkultur und zur Professionalisierung der Lehrkräfte in der Sekundarstufe*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Slavin, R. E. (1990). *Cooperative learning: Theory, research, and practice*. Prentice Hall.
- Souvignier, E. (2007). Kooperatives Lernen. In U. Heimlich & F. B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen* (S. 138–147). Kohlhammer.
- Sutherland, K. S., Wehby, J. H. & Gunter, P. L. (2000). The effectiveness of cooperative learning with students with emotional and behavioral disorders: A literature review. *Behavioral Disorders*, 25(3), 225–238.
- Topping, K. J., Buchs, C., Duran, D. & van Keer, H. (2017). *Effective peer learning: From principles to practical implementation*. Routledge.
- Wahl, D. (2002). Mit Training vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln? *Zeitschrift für Pädagogik*, 48, 227–241.
- Weidner, M. (2006). Durch kooperatives Lernen Sozialkompetenzen entwickeln. *Lernende Schule*, 33, 14–17.
- Weidner, M. (2008). *Kooperatives Lernen im Unterricht: Das Arbeitsbuch* (4. Aufl.). Kallmeyer.

**Die Analyse mit der ICF-CY –
Hilfsmittel für einen multifaktoriellen Zugang zur
Planung des sozial-emotionalen Lernens?**

Liliana Tönnissen und Dennis Christian Hövel

Abstract

Die Ursachenerklärung für Verhaltensprobleme in der Schulpraxis erfolgt oft monokausal. Ein mangelndes Bewusstsein für die multifaktorielle Genese von Verhaltensproblemen kann als zentrales Hemmnis für eine inklusive Bildung eingeschätzt werden. Kategoriale Diagnosen wie Depression oder ADHS werden oft als rein biologische Ursachen dem Kind oder Jugendlichen zugeschrieben und dazu benutzt, Verantwortung zu delegieren. Trotz dieser Befunde fehlt es m.u. an geeigneten Massnahmen, um Lehrkräfte in der Diagnostik zu unterstützen. Im vorliegenden Beitrag wird die Frage diskutiert, ob die ICF-CY zur multifaktoriellen Eruiierung der Lernausgangslagen für das emotional-soziale Lernen beitragen kann. Es wird aufgezeigt, auf welche Weise das bio-psychosoziale Modell zur Erklärung von Verhaltensproblemen und zur Erweiterung der diagnostische Perspektive eingesetzt werden kann, um ins Stocken geratene Lehr- und Lernprozesse zu analysieren. Der mehrperspektivische Zugang öffnet den Blick für Wechselwirkungen und Interaktionen beim Lernprozess von Kindern und Jugendlichen. Klinisch-kategoriale Diagnosen stehen nicht mehr im Vordergrund, sondern förderliche und hinderliche Lernbedingungen. Unter Einbezug von fachspezifischem Bezugswissen und theoretisch fundierten diagnostischen Fragestellungen wird das Lernen in all seinen Facetten analysiert. Schliesslich können mit einer Methoden-Gegenstandsinterkation Hypothesen und gezielte, individuell abgestimmte Förderansätze erarbeitet werden.

Keywords

sonderpädagogische Diagnostik; ICF-CY; sozial emotionales Lernen

1 Ziel heil- und sonderpädagogischer Diagnostik

Die schulische Diagnostik zielt darauf ab, Problemlagen aufzuspüren, die sich im Unterricht tatsächlich verändern lassen, um die Lernausgangslage und den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler zu verbessern (Meyer & Jansen, 2016).

Die heil- und sonderpädagogische Diagnostik identifiziert Problemlagen, Nöte und biographische Verletzungen, die sich auf das Lernen auswirken, um ihnen mit pädagogisch-didaktischen und förderspezifischen Massnahmen zu begegnen (Bundschuh & Winkler, 2019). Sie verfügt über Wissen zu spezifischen Störungsbildern und Beeinträchtigungen sowie zur Förderung (Leser & Jornitz, 2019). Damit fächert sich ein weites diagnostisches Handlungsfeld auf, in welchem besonders beleuchtet wird, wie Lernerfolge unter erschwerten Bedingungen angestossen und diagnostische Stolpersteine vermieden werden.

Ein Stolperstein schreibt die Ursachen für Lernschwierigkeiten als unverrückbare Eigenschaften dem Kind oder Jugendlichen zu. Die pädagogische Verantwortung wird zurückgewiesen und die Diagnostik dazu gebraucht, Kinder und Jugendliche an andere Fachkräfte zu überweisen. Als Beispiel für diese diagnostische Delegation soll eine Studie von Leser und Jornitz (2019) herangezogen werden. Darin macht eine Lehrerin und Sonderpädagogin einer Schule für sprach- und hörgeschädigte Kinder ihr diagnostisches Handeln zum Gegenstand der Supervision. Sie berichtet, wie sie der Mutter eines Schülers eröffnen musste, dass er aufgrund seiner sprachlichen Schwierigkeiten täglich in heftige Konflikte und tätliche Auseinandersetzungen mit anderen Kindern gerate. Leser und Jornitz (2019) beschreiben, dass die korrekte Diagnose über die sprachlichen Schwierigkeiten des Schülers nicht dazu führt, daraus eine pädagogische Förderung abzuleiten. Stattdessen greift die Lehrerin auf die in früheren Jahren gestellte kategoriale Diagnose ADHS zurück und empfiehlt der Mutter, eine Verhaltenstherapie für den Jungen zu organisieren. Das Beispiel soll genutzt werden, um über das heil- und sonderpädagogische Professionsverständnis und die Diagnostik nachzudenken.

Hollenweger (2021) beschreibt, wie die pädagogisch diagnostische Expertise die Grundfolge für die Unterrichtsplanung bildet. Lehrpersonen machen sich nicht nur über den Wissensstand der Schülerinnen und Schüler Gedanken, sondern über Lernmotivation, Auffassungsgabe, Konzentrationsspanne, Selbstvertrauen, Unterrichtsqualität, Lernumgebung und ihr eigenes Handeln. Sie prüfen Voraussetzungen, die Lernen begünstigen oder allenfalls erschweren. Die Einschätzungen helfen ihnen, das Potential eines Kindes adäquat einzuschätzen und Grundlagen für ein passgenaues Lernangebot zu schaffen. Übertragen auf die Schülerinnen und Schüler, welche unter erschwerten psychosozialen Bedingungen lernen, rückt das Verständnis für Situationen, in welcher die jeweilige Problemlage eine Rolle spielt, in den Mittelpunkt der Analyse.

Wieso greift die im Beispiel beschriebene Lehrperson, die sowohl für das Bildungsangebot als auch für die sonderpädagogische Förderung zuständig ist, auf keinerlei pädagogisch diagnostische Expertise zurück? Hollenweger (2021) sieht die Antwort in der Gewichtung der klinisch-kategorialen Diagnose. Ist die Lehrperson mit kategorialen Diagnosen wie ADHS (F90, ICD10) oder Trisomie 21 (Q90, ICD10) konfrontiert, deutet sie diese häufig als monokausale biologische Ursache für die Aktivitäten des Kindes und leitet keine unmittelbaren Indikatoren für ihr Handeln ab.

Hollenweger kritisiert nicht das Benennen einer Störung. Sie versucht vielmehr aufzuzeigen, dass eine komplexe Situation mit zahlreichen ungünstigen Wechselwirkungen auf ein Defizit des Kindes reduziert und zum Problem des Kindes gemacht wird. Um sich als Lehrperson

wirksam zu erleben, darf nicht die Behebung der Krankheit oder Schädigung fokussiert werden, sondern wie sich diese auf die Unterrichtsbeteiligung und das Lernen auswirkt und wie Bildungs- und Erziehungsangebote einen Beitrag leisten können, die Problemlagen abzumildern oder zu überwinden.

Den zweiten Stolperstein bilden Alltagsdiagnosen. Pitsch (2015) beschreibt das Diagnostizieren als anthropologische Konstante. Der Mensch gleicht seine Beobachtungen ständig mit Vergleichsmassstäben ab, wie zum Beispiel mit etwas, das er bereits kennt. Wahrnehmungen und Eindrücke werden automatisch interpretiert und Kategorien zugeordnet. Alltagsdiagnosen helfen beispielsweise Lehrpersonen dabei, sich bei einer Fülle von sich rasch veränderten Situationen einen Überblick zu verschaffen und schnell zu reagieren, indem Komplexität reduziert wird. Bei komplexen Lernausgangslagen können jedoch Vereinfachungen nicht dazu beitragen, komplexe Zusammenhänge aufzudecken und kompetent zu bearbeiten. Es kann vielmehr zu eklatanten Fehleinschätzungen kommen.

Insbesondere im Bereich Verhalten fällt es Lehrkräften oft schwer, Aspekte fundiert einzuschätzen und zu gewichten (Spinath, 2005). Internalisierende Störungen wie Angst und Depression, die zu den häufigsten Problemlagen von Kindern und Jugendlichen zählen (Klassen et al., 2006), werden häufig nicht oder falsch wahrgenommen (Conley, Marchant & Caldarella, 2014). Die Reduktion der Komplexität birgt die Gefahr, sowohl die Reflexion des eigenen professionellen Handelns, als auch die sorgfältige Analyse der Lernausgangslage des Kindes oder der Klasse zu verhindern (Kosinar, 2017).

Die pädagogische und sonderpädagogische Diagnostik verliert immer da an Profil, wo sie Zusammenhänge und Komplexität reduziert und im System immanente diagnostische Praxis nicht ergänzt, indem z.B. individuelle Lernzugänge mitberücksichtigt werden. Damit können die Schwachpunkte, die pädagogische sowie heil- und sonderpädagogische Diagnostik entweder unzulässig verkürzen oder erst gar nicht entstehen lassen, identifiziert werden. Die Massnahmen müssten daraus bestehen, den diagnostischen Blick zu öffnen und zu schärfen, Komplexität zu gewinnen und das Lernen mehrperspektivisch ins Auge zu fassen. Wechselwirkungen, die sich auf das Lernen auswirken, sollen mit Hilfe von Interaktionsmodellen sorgfältig analysiert werden. Im Folgenden soll nun aufgezeigt werden, welchen Beitrag das Interaktionsmodell der ICF-CY leisten kann, damit Lernen und Bildung multiperspektivisch in den Blick genommen werden, um eine individuelle und inklusionsorientierte Förderung zu initiieren.

2 Methodische Rahmung der Diagnostik mit dem Interaktionsmodell ICF-CY

Das Modell der WHO (2020) bildet die multifaktoriellen Bedingungen für Gesundheit, Krankheit und Störung, d.h. die bio-psycho sozialen Einflussfaktoren, ab. Pitsch (2015) stellt heraus, dass damit explizit solche Aspekte genannt werden, die in der heil- und sonderpädagogischen Diagnostik schon immer anamnestic erhoben wurden. Mit der Berücksichtigung der Kontextfaktoren in der ICF wird der Blick für wichtige Momente und Zusammenhänge geschärft. Die Kind-Umfeld-Analyse stellt nicht das Kind isoliert in den Mittelpunkt diagnostischer Bemühungen, sondern untersucht ebenso förderliche und hemmende Bedingungen im schulischen und familiären Umfeld. Die Veränderungen zielen damit nicht allein auf die Fertigkeiten des Kindes, sondern auch auf Veränderungen der Lebens- und Lernbedingungen ab.

Da die Lebensabschnitte Kindheit und Jugend im Hinblick auf die Entwicklung und das Lernen eines Menschen besonders bedeutsam sind, findet dieser Aspekt in der ICF-CY besondere Beachtung. Sie bietet eine interdisziplinäre und internationale sprachliche Grundlage, die Fachpersonen aus verschiedenen Bereichen wie Pädagogik, Medizin, Psychologie, Forschung, Verwaltung und Eltern darin unterstützt, die Besonderheiten von Kindern und Jugendlichen zu dokumentieren und gemeinsam zu diskutieren (WHO, 2020). Mit dem Bio-psychozialen Interaktionsmodell können alle Bereiche, die Lernen, Verhalten und Erleben beeinflussen, erfasst werden.

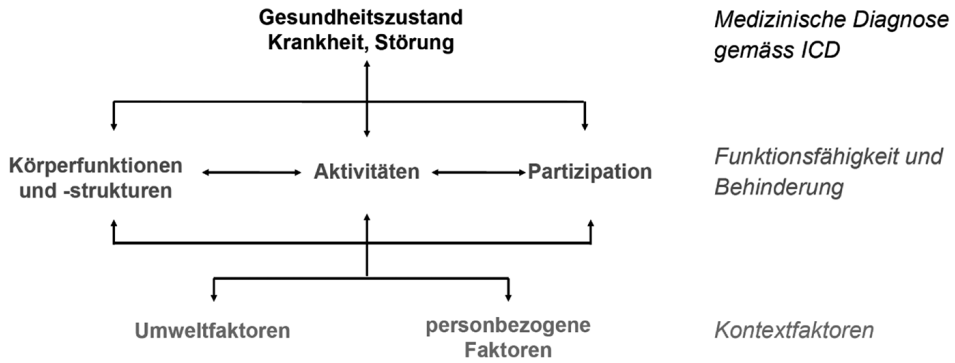


Abb. 1: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF (WHO, 2020, S. 51).

Um Zusammenhänge und kausale Verknüpfungen zwischen den Elementen explorieren zu können, müssen alle Komponenten getrennt voneinander erfasst werden (WHO, 2020). Den Ansatzpunkt für pädagogisches Handeln bildet die theoretisch fundierte Auseinandersetzung mit Barrierefaktoren und Förderfaktoren. Dies wiederum kann nur vor dem Hintergrund fachspezifischen Bezugswissens geschehen (Bundschuh & Winkler, 2019).

3 Fundierung der Diagnostik durch fachspezifisches Bezugswissen

Theoretische Kenntnisse über die Entwicklung des Menschen helfen, menschliche Verhaltensweisen angemessen einzuordnen und zu interpretieren. Erklärungsmodelle von spezifischen Störungsbildern (ICD oder DSM) erfahren eine Operationalisierung der bio-psychozialen Wechselwirkung und können auf die individuelle Lernsituation übertragen werden. Zur Verdeutlichung sollen zwei Erklärungsmodelle nachgezeichnet werden, die ein abweichendes Verhalten in der Schule aufgreifen. Ein Kind zeigt in schulischen Anforderungssituationen unaufmerksames und impulsives Verhalten. Mit dem fachspezifischen Bezugswissen über Störungsbilder können mögliche Problemlagen wie zum Beispiel ADHS ausgemacht werden.

Entlang des integrativen Modells von Lauth und Schlottke (2019) werden die fünf Felder der ICF-CY gefüllt. Im Bereich der *Körperstrukturen* hebt das Modell eine unzureichende inhibitorische Kontrolle hervor, d.h. aufkommende Impulse können kaum unterdrückt werden. Die mangelhaft ausgeprägte Hemmungskontrolle kann dazu führen, dass das Kind eine eingeschränkte *Funktionsfähigkeit* der Selbststeuerung entwickelt. Basisfertigkeiten wie

genau zuhören und Instruktionen verstehen laufen Gefahr, unzureichend entwickelt zu werden. Als *Aktivitäten* werden auffälliges Verhalten wie Trödeln, Träumen, Impulsivität und Unaufmerksamkeit gezeigt. Infolgedessen kann es in der sozialen *Umwelt* zu negativen Reaktionen wie z.B. zu coersivem Verhalten; also zu häufig mehr negativen als positiven Rückmeldungen kommen. Dies wiederum steigert das Risiko der Ablehnung durch Gleichaltrige sowie den Ausschluss von akademischen Bildungsprozessen im Bereich der *Partizipation*. Für die *personenbezogenen Faktoren* ergeben sich motivationale¹ Folgen hinsichtlich des schulischen Lernens.

Unaufmerksames und impulsives Verhalten in pädagogischen Anforderungssituation kann entlang der epidemiologischen Befunde auch als internalisierende Problemlage identifiziert werden (Klassen et al., 2016). In dem Fall würde es nahe liegen, das Verhalten z.B. entlang des Modells der Prüfungsangst (Suhr & Döpfner, 2000) zu operationalisieren. *Personenbezogene Faktoren* wie ein negatives akademisches Selbstkonzept und situationsspezifische dysfunktionale Kognition (Selbstabwertung) sind Risikofaktoren, die im Bereich der *Aktivitäten* zum Erzielen schlechter Schulleistungen führen können. In der Wechselwirkung mit *Umweltfaktoren* wie Sanktionieren schlechter Leistungen oder überzogene Leistungsanforderungen wird die Selbstabwertung verstärkt. Die dysfunktionale Kognition wirkt sich als Risikofaktor für die Entwicklung der *Körperfunktion* und für die Entwicklung der aufgabenbezogenen Aufmerksamkeit aus. Aus der Wechselwirkung zwischen dem Verhalten der Erwachsenen, den schlechten Schulleistungen und der dysfunktionalen Kognition ergeben sich im Feld der *Partizipation* Schwierigkeiten im Kontakt mit Gleichaltrigen.

Die aufgeführten theoretischen Kenntnisse aus den Fachbereichen Entwicklungspsycho- und -psychopathologie sind lediglich zwei Bereiche, die exemplarisch für eine Fülle von weiteren pädagogischen Fachkenntnissen beschrieben wurden. Helmkes (2012) Forschungsergebnisse zeigen, dass Lehrpersonen über ein breit gefächertes fachdidaktisches und theoretisch fundiertes Wissen über schulische Prozesse wie Lehrpläne und Fachcurricula verfügen. Kommen nun fundierte diagnostische Kompetenzen hinzu, kann gewährleistet werden, dass Lernbarrieren aufgespürt werden, um das eigene professionelle Handeln und den Unterricht entsprechend anzupassen. Der diagnostische Blick auf die *Aktivität* spielt dabei eine zentrale Rolle.

Schuntermann (2005) beschreibt die Aktivität als Ausgangspunkt jeglicher Betrachtung. Die Beeinträchtigung einer Aktivität wird als Problem identifiziert, das sich bei der Bewältigung einer Aufgabe ergibt und in direktem Zusammenhang zu Schulleistungen steht. Eine Leistung kann nur dann erbracht werden, wenn jemand leistungsfähig genug ist. Es braucht auch immer ein Umfeld, in dem die Leistung erbracht werden kann. Schliesslich gibt die Motivation den Ausschlag, ob jemand überhaupt eine Leistung erbringen will. Ausserdem ist die Leistungsfähigkeit nicht direkt beobachtbar, sondern muss getestet oder aus dem Struktur- und Funktionsbild erschlossen werden. Die Verbesserung der Leistungsfähigkeit zielt auf einen Abbau von Barrieren und auf die Schaffung von Förderfaktoren ab. Mit diagnostischen Fragen können Kontext und Umfeld, in denen eine Leistung erbracht werden soll, erforscht werden.

¹ Personenbezogene Faktoren werden in der ICF nicht klassifiziert, aber dennoch aufgeführt. Damit ist den Anwender:innen überlassen, diejenigen Faktoren herauszugreifen, die für die Situationsanalyse eine wichtige Rolle spielen. In Anlehnung an Niedermann, Schweizer und Steppacher (2020) werden neben Alter und Geschlecht Faktoren wie Motivation, Selbstkonzept und emotionale Befindlichkeit den Personenbezogenen Faktoren zugeordnet und nicht den Körperfunktionen.

4 Diagnostische Fragen

Bundschuh und Winkler (2019) stellen in ihrer Gegenstandsbestimmung zur sonderpädagogischen Diagnostik das Verstehen des Kindes in den Mittelpunkt, um ins Stocken geratene Lernprozesse mit Hilfe von „guten Fragestellungen“ zu analysieren. „Gute Fragestellungen“ zielen darauf ab, das Lernen eines Kindes oder Jugendlichen in seiner ganzen Komplexität zu erforschen und zu *verstehen*. Monokausale Zusammenhänge sollen aufgebrochen und das eigene diagnostische und pädagogische Handeln in Gang gesetzt werden.

Wenn diese Ziele erreicht werden sollen, muss die Fragestellung dazu beitragen, den Blick zu öffnen, um neue bisher verborgene Zusammenhänge aufzudecken. Sie soll das Lernen in möglichst vielen Facetten beleuchten und den Blick auf die Interaktionen verschiedener Aspekte lenken, die Lernen und Lernerfolge beeinflussen. „Gute Fragen“ sollen demzufolge auf Wechselwirkungen abzielen und zu handhabbaren Hypothesen führen, die *prüfbar* und *handlungsleitend* sind. Dazu soll ein Praxisbeispiel aufgegriffen werden.

In einer Klasse werden im Sitzkreis verschiedene Aspekte eines gelesenen Textes diskutiert. Der Lernanlass zielt darauf ab, dass die Kinder lernen, sich mündlich kriteriengeleitet zu einem Thema zu äussern, ihre Meinungen einzubringen, die Meinungen anderer zu antizipieren, abzuwarten und zuzuhören. Für Max (Diagnose ADHS) ist aufgrund seiner kurzen Aufmerksamkeitsspanne und seiner hohen Ablenkbarkeit eine solche Diskussionsrunde eine grosse Herausforderung. Bereits nach kurzer Zeit fängt er an zu zappeln, will mitdiskutieren, aber nicht abwarten, bis er an der Reihe ist und verliert die Geduld.

Zunächst fällt die kategoriale Diagnose auf, die bereits dazu führen könnte, sich pädagogisch nicht zuständig zu fühlen. Legt man der Diagnose die ICF-CY zugrunde, wird zunächst die Aktivität ins Auge gefasst und damit liegt der Fokus auf der Situation. Abgeleitet von Hollenwegers (2021) Situationsanalyse wird mit folgenden diagnostischen Fragen aufgezeigt, wie Anforderungssituationen analysiert werden können.

a. Anforderungen in einer bestimmten Situation analysieren.

Was ist die zentrale Aktivität im geplanten Kontext?

Diskussion, an der alle Kinder mit Redebeiträgen, die an andere Beiträge anknüpfen, teilnehmen.

Welche weiteren Aktivitäten unterstützen die zentrale Aktivität?

Lesen der Texte, Erarbeiten des Themenwortschatzes, das Einprägen wichtiger Textstellen, Interesse und Freude.

Welche Umweltfaktoren spielen bei der Durchführung der Aktivität eine Rolle?

Sitzordnung, Tagesform, Klassenklima, Streit in der Klasse, Lärm wie z.B. Baustellenlärm, Lehrperson, z.B. schlecht vorbereitet oder wegen schlechter Tagesform weniger geduldig.

b. Funktionsfähigkeit des Kindes im Hinblick auf die geplante Anforderung.

Welchen Einfluss hat die Einschränkung der Körperfunktion in der Situation?

Aufgrund der kurzen Aufmerksamkeitsspanne verliert Max Instruktionen und Diskussionsbeiträge aus den Augen. Seine Beiträge sind demzufolge wenig anschlussfähig.

Welchen Einfluss hat die Einschränkung der Aktivität in der Situation?

Geräusche und Unruhe lenken ihn stark ab, da er Störungen kaum ausblenden kann.

c. Strategien zur Anpassung der Anforderungssituation

Welches sind wichtige Barrieren, die eliminiert werden können?

Kurze Konzentrationsspanne, Störungen ausblenden, Ablenkungen.

Welches sind begünstigende (Förderfaktoren), die eingesetzt werden können?

Die Liebe zu Geschichten und ausgeprägte Lesegewohnheiten. Stärke im mündlichen Ausdruck, Fantasie, Hilfsmittel.

Welche Aktivitäten müssen angepasst werden?

Am Thema dranbleiben (Text vorliegend), Störungen ausblenden (Sitzordnung), Merkfähigkeit (schriftliches Festhalten von Redebeiträgen).

Braucht es alternative Aktivitäten, um das Lernziel zu erreichen?

Nach weiteren diagnostischen Klärungen können flankierende Massnahmen wie Konzentrationstrainings, Strategien zur Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit etc. in Betracht gezogen werden.

Aus den diagnostisch auswertbaren Informationen kristallisieren sich vor allem drei Problemlagen heraus, die in Form von Hypothesen zur diagnostischen Weiterbearbeitung herausgegriffen werden. Die Frage, wie Max darin unterstützt werden kann, seine Aufmerksamkeitsspanne zu erhöhen, soll benutzt werden, um fachlich gerahmte Hypothesen zu bilden.

Hypothese 1:

Max verfügt über wenig Strategien bezüglich Aufmerksamkeitsaktivierung, zur selektiven Aufmerksamkeit, zur Daueraufmerksamkeit und zur geteilten Aufmerksamkeit.

Hypothese 2:

Sein Aufmerksamkeitsverhalten ist settingabhängig.

Hypothese 3:

Max verfügt über ein geringes soziales Selbstkonzept.

Zur Prüfung der Hypothese müssen die richtigen Instrumente gewählt werden. Dies kann nur vor dem Hintergrund eines fundierten diagnostischen Methodenwissens erfolgen. Bei der ersten Hypothese müssen aktionale Kompetenzen geprüft werden. Bei der zweiten Hypothese muss dagegen konkretes Verhalten in unterschiedlichen Situationen erfasst werden, zum Beispiel mittels systematischer Beobachtung. Für die dritte Hypothese muss das Erleben des Schülers mittels Selbstbeurteilung erhoben werden.

Ob ein Test, ein Gespräch oder eine Beobachtung zum Einsatz kommt, kann nicht dem Zufall überlassen werden. Je nachdem, was die Überprüfung der Hypothesen ergibt, müssen unterschiedliche Unterstützungsmassnahmen ergriffen werden. Wäre die erste Hypothese zutreffend, müsste überlegt werden, welche Konzentrationstrainings etabliert werden können. Hingegen erfordert die zweite Hypothese eine besondere Sitzplatzwahl, wenn Max einen schlechten Tag hat.

Egal für welche Operationalisierung ich mich entscheide, Hypothesen müssen abgeleitet und überprüft werden. Bestätigen sich die Thesen, lassen sich daraus Förderansätze ableiten. Werden die Thesen widerlegt, müssen theoriegeleitet entlang anderer Modelle weitere Thesen generiert und geprüft werden, bis sich ausreichend Handlungssätze für eine Förderung datenbasiert ableiten lassen. Bei persistierenden Problemen ist es sinnvoll, alle fünf Bereiche der ICF mit Thesen zu hinterlegen.

5 Diagnostische Hypothesen und Förderansätze

Um Thesen zu prüfen, benötigt man eine angemessene Methoden-Gegenstands-Interaktion. Während ein Test die Möglichkeit eröffnet, bisher nicht bekannte oder falsch eingeschätzter Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entdecken, können mit ihm keine Informationen zur konkreten Bewältigung von Anforderungen im Alltag gewonnen werden (Bundschuh & Winkler, 2019). Eine systematische Verhaltensbeobachtung kann zwar konkrete Aktivitäten und Umweltfaktoren in vivo erfassen, leistet jedoch keinen Beitrag zur dezidierten Bestimmung der Funktionsfähigkeit. Im Bereich der personenbezogenen Faktoren ermöglicht eine standardisierte Beurteilung zwar einen Einblick in das Erleben des Kindes, aber sie sagt nicht unmittelbar etwas über seine Körperfunktionen, Aktivitäten, usw. aus. Um das bio-psycho-soziale Modell der ICF daher in allen Facetten zu adressieren, bedarf es einer Triangulation der diagnostischen Methoden: Testen, Beobachten und Beurteilen. Im Folgenden werden nun entlang der beiden im Kapitel 3 eingeführten Modelle exemplarisch konkrete Hypothesen aufgestellt, spezifische diagnostische Methoden und Verfahren genannt und schliesslich in Abhängigkeit der Verifikation oder Falsifikation der Thesen, pädagogische Handlungsansätze angerissen:

Tab. 1: Hypothesen, Methoden und Förderansätze

Bereich	Hypothese	Methode / mögliche Verfahren	mögliche Förderansätze
Körperstrukturen	Die Inhibition ist nicht altersentsprechend	Test / IDS2 - Intelligence and Development Scales - 2 (Grob & Hagmann-von Arx, 2018)	Kontingenzprogramme
Körperfunktion	Die Fähigkeit zur Aufmerksamkeit ist unterdurchschnittlich	Test / CAPT - Continuous Attention Performance Test CAPT (Starzacher, Nubel & Grohmann, 2007)	Marburger Konzentrations-training (Krowatschek, Krowatschek & Reid, 2017)
Aktivitäten	Trödeln, Träumen, Impulsivität und Unaufmerksamkeit kommen intensiver vor als in der Alters-/ Geschlechtsgruppe üblich	Selbst-/Fremdbeurteilung / Conners 3 - Conners Skalen zu Aufmerksamkeit und Verhalten (Lidzba, Christiansen & Drechsler, 2013)	Massnahmen des Classroom Managements bzw. der Klassenführung
Umwelt	Das Kind fühlt sich von der Lehrperson nicht angenommen	Selbsturteil / FEES - Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrung (Rauer & Schuck, 2003)	Good Behavior Game (Barrish, Saunders, & Wolf, 1969; Hövel, Hagen, Hennemann, Hillenbrand & Rietz, 2020)
Partizipation	Das Kind erhält häufig negative Rückmeldungen	systematische Verhaltensbeobachtung	
Partizipation	Das Kind ist nicht in die Gruppe der Gleichaltrigen integriert	Soziogramm	Kooperative Lernformen
Personenbezogene Faktoren	Die Leistungsmotivation ist unterdurchschnittlich	Selbsturteil / SELMO - Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation (Spinath, Stiensmeier-Pelster, Schöne & Dickhäuser, 2012)	Individuelle Bezugsnormorientierung der Lehrperson

Die aufgeführten Thesen und Verfahren stellen nur Beispiele und keine vollständige Auflistung aller Möglichkeiten dar. Der Einsatz der jeweiligen Massnahmen ist i. d. R. nur sinnvoll, wenn die These verifiziert werden kann. Schliesslich muss überprüft werden, ob die Fördermassnahme zur Verbesserung des Verhaltens, Erlebens und des Bildungserfolgs beiträgt. Für die zuverlässige und ökonomische Erfassung von Veränderungen bieten sich verlaufdiagnostische Methoden an. Im Bereich der Kulturtechniken ist das curriculumbasierte Messen (CBM; Deno, Fuchs, Marston & Shin, 2001) von zentraler Bedeutung und für die Verhaltensentwicklung die Methode der direkten Verhaltensbeurteilung (DBR; Huber & Rietz, 2015).

6 Förderung und Inklusion

Nach Amrhein (2016) fordert inklusive Bildung einen Unterricht, in dem alle Kinder ungeachtet ihrer Herkunft, ihres Geschlechts, ihres gesellschaftlichen Ansehens, ihrer finanziellen Mittel und ihrer persönlichen Eigenschaften mit einbezogen sind. Die Mitgliedschaft sagt jedoch noch nichts über die Teilhabe und Teilnahme am Unterricht und an Bildung aus. Ebenso wenig sagt sie etwas über die Unterrichtsqualität aus. Eine Teilhabe an Bildung und Unterricht geht über eine reine Mitgliedschaft hinaus, und guter Unterricht unterstützt alle Kinder optimal in ihrer Entwicklung und Bildung.

Die pädagogische und sonderpädagogische Diagnostik kann dazu beitragen, dass allen Schülerinnen und Schülern die Chance auf eine optimale Entfaltung ihrer Persönlichkeit im Kontext von Lernen und Bildung, ebenso wie im sozialen und emotionalen Bereich, ermöglicht wird. Bundschuh und Winkler (2019) betonen dabei, dass die analysierende, verstehende und kompetenzorientierte Diagnostik zusammen mit Kindern und Jugendlichen behindernde Bedingungen aufspürt, um individuelle Passungen zu schaffen. So erleben sich die Kinder und Jugendlichen von behindernden Bedingungen befreit und haben die Chance, sich zu entfalten und zu lernen. Eine solche Diagnostik stellt sich in den Dienst der inklusiven Bildung.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass erst durch die pädagogische und heilpädagogische Diagnostik Voraussetzungen zur Herstellung einer optimalen individuellen Passung von Individuum und Lernumgebung geschaffen werden können. Eine kompetente Diagnostik erfasst Interaktionen und die ganze Situation, in der Lernen stattfindet. Sie berücksichtigt sowohl individuelle Eigenschaften des Kindes, als auch fördernde und behindernde Umweltfaktoren. Der Analyse wird ein Interaktionsmodell zugrunde gelegt. Mit dem Bio-psycho-sozialen Modell wird beispielsweise verdeutlicht, dass eine Problemstellung aus fünf Facetten besteht und immer bio-psycho-soziale Ursachen aufweist. Dabei wird die Aktivität des Kindes oder des Jugendlichen in den Mittelpunkt der Betrachtung gestellt. Die Diagnostik wird von einem theoretisch fundierten pädagogischen Fachwissen gerahmt. Das Fachwissen ermöglicht, gute diagnostische Fragestellungen herauszuarbeiten und Problemlagen und Ressourcen zu beschreiben. Vor diesem Hintergrund entsteht ein Handlungsspielraum, der das Lernen und die Teilhabemöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen massgeblich begünstigt.

Literatur:

- Amrhein, B. (2016). *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenz, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Barrish, H., Saunders, M., & Wolf, M. (1969). Good behavior game. Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 2, 119-124.
- Bundschuh, K. & Winkler, C. (2019). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik. 9., überarb. Auflage*. München: Ernst Reinhardt.
- Conley, L., Marchant, M. & Caldarella, P. (2014). A Comparison of Teacher Perceptions and Research-Based Categories of Student Behavior Difficulties. *Education*, 134, 439-451.
- Deno, S., Fuchs, L., Marston, D. & Shin, J. (2001). Using curriculum-based measurement to establish growth standards for students with learning disabilities. *School Psychology Review*, 30, 507-524.
- Grob, A. & Hagmann-von Arx, P. (2018). *IDS2. Intelligence and Development Scales - 2*. Göttingen: Hogrefe.
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett.
- Hollenweger, J. (2021): ICF als gemeinsame konzeptuelle Grundlage. In A. Kunz, R. Luder, C. Müller Bösch, *Inklusive Pädagogik und Didaktik (S. 33-56)*. Bern: Hep.
- Hövel, D., Hagen, T., Hennemann, T., Hillenbrand, C. & Rietz, C. (2020). Psychische Gesundheit und Wohlbefinden im Klassenraum durch das Good Behavior Game (Team-Oriented Classroom Intervention to support Mental Health and Well Being – TEACH-WELL). In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, N. C. Jansen, G. Bruns, & B. Ehl, *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?* (S. 353-358). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, C. & Rietz, C. (2015). Direct Behavior Rating (DBR) als Methode zur Verhaltensverlaufsdiagnostik in der Schule: Ein systematisches Review von Methodenstudien. *Empirische Sonderpädagogik*, 5, 75-98.
- Kosinar, J. (2017). Reflexion eigener Handlungspraxis im Prozess des Erfahrungslernens. In C. Berndt, Th. Häcker, & T. Leonhard, *Reflexive Lehrerbildung revisited* (S. 147-158). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Klassen, F., Petermann, F., Meyrose, A.-K., Claus Barkmann, C. O., Haller, A.-C., Schlank, R., . . . Ravens-Sieberer, U. (2016). Verlauf psychischer Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 25, 10-20. doi: 10.1026/0942-5403/a000184
- Krowatschek, D., Krowatschek, G. & Reid, C. (2017). *Marburger Konzentrationstraining (MKT) für Schulkinder. 9. Auflage*. Dortmund: Modernes Lernen.
- Lauth, G. W. & Schlotke, P. F. (2019): *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern. 7. vollständig überarbeitete Auflage*. Weinheim: Beltz.
- Leser, Ch. & Jornitz, S. (2019). Delegation und Entgrenzung. Zur Bedeutung der Diagnostik in der Sonderpädagogik. In S. Ellinger, H. Schott-Leser, *Rekonstruktionen sonderpädagogischer Praxis. Eine Fallsammlung für die Lehrerbildung* (S. 103-126). Berlin, Toronto: Opladen.
- Lidzba, K., Christiansen, H. & Drechsler, R. (2013). *3. Conners Skalen zu Aufmerksamkeit und Verhalten - 3*. Göttingen: Hogrefe.
- Meyer, M. & Jansen, Ch. (2016). *Schulische Diagnostik. Ein Studien- und Arbeitsbuch*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Niedermann, A., Schweizer, R. & Steppacher, J. (2020). Förderdiagnostik im Unterricht, Grundlagen und kommentierte Darstellung von Hilfsmitteln für die Lernstandserfassung in Mathematik und Sprache. Edition SZH/CSPS.
- Pitsch, H.J. (2015): Schulische Diagnostik im Wandel der Zeit. In: H. Schäfer, C.Rittmeyer (Hrsg): *Handbuch Inklusive Diagnostik*. Beltz, Weinheim.
- Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2003). *FEES 3-4 Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrung von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen*. Göttingen: Beltz-Tests.
- Schuntermann, M. (2005). Die Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF) der Weltgesundheitsorganisation (WHO). Kurzeinführung. Berlin.
- Spinath, B. (2005). Akkuratheit der Einschätzung von Schülermerkmalen durch Lehrer und das Konstrukt der diagnostischen Kompetenz. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 19, S. 85-95. doi:10.1024/1010-0652.19.12.85
- Spinath, B., Stiensmeier-Pelster, J., Schöne, C. & Dickhäuser, O. (2012). *SELLMO. Skalen zur Erfassung der Lern- und Leistungsmotivation*. Göttingen: Hogrefe.
- Starzacher, E., Nubel, K. & Grohmann, G. (2007). *CAPT. Continuous Attention Performance Test*. Göttingen: Hogrefe.
- Suhr, L. & Döpfner, M. (2000). *Leistungsängste. Band 1. Therapieprogramm für Kinder und Jugendliche mit Zwangs- und Angststörungen*. Göttingen: Hogrefe.
- WHO (2020). ICF-CY, Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit bei Kindern und Jugendlichen, Bern: Hogrefe.

III Theorie und Praxis

**BLEIB AUF GRÜN! – Praxisbericht zum Einsatz
eines Spiels zur Psychoedukation mit dem Fokus
auf sozial-emotionalem Lernen in Anlehnung
an die Polyvagal-Theorie**

Barbara Strumann und Stefanie Roos¹

¹ Die beiden Autorinnen teilen sich die Erstautorinnenschaft.

Abstract

In diesem Beitrag wird das schulische Erziehungsfeld des sozial-emotionalen Lernens in den Blick genommen. Im sozial-emotionalen Lernen inklusiv ausgerichteter Schulen wächst die Bedeutung psychoedukativer Ansätze. Bislang werden diese vorrangig an Schulen für Kranke und Förderschulen eingesetzt. Es wird skizziert, wie Formen der Psychoedukation für die Anwendung im sozial-emotionalen Lernen an Grundschulen und weiterführenden Schulen weiterentwickelt werden können, um auf das sich abzeichnende Forschungs- und Praxisdesiderat zu reagieren.

Konkretisiert wird eine mögliche psychoedukative Implementation zur Förderung sozial-emotionalen Lernens an einer Spielidee und deren schulischen Einsatzmöglichkeiten. Unser Spiel BLEIB AUF GRÜN! befasst sich mit dem Themenfeld von Traumatisierung und lehnt an grundsätzliche Prinzipien der Polyvagal-Theorie an. Schüler:innen können sich über exemplarische Geschichten (Fallbeispiele) mit Unverständnis hervorrufenden Verhaltensmustern und/oder eigenen problembehafteten Verhaltensweisen auseinandersetzen und diese besser verstehen. Sie lernen unterschiedliche Strategien der (Selbst-)Regulation kennen. In ihrer Schatzkiste oder einem Portfolio nehmen die Teilnehmenden ausgewählte Strategien mit in ihren Alltag.

Die Durchführung des Spiels wird in unserem Praxisbericht an einem konkreten Beispiel demonstriert. Der Beitrag schließt mit Impulsen für die Implementierung psychoedukativ ausgerichteter Elemente zur Förderung sozial-emotionalen Lernens an Grundschulen und weiterführenden Schulen.

Keywords

SEL, psychoedukativ, Porges, (Selbst-)Regulation, Traumatisierung, Förderung, spielerisch, Primarstufe, Sekundarstufe

1 Sozialerziehung und Förderung sozial-emotionalen Lernens in der Schule

In Deutschland existiert gegenwärtig kein Schulgesetz, „in dem nicht die Sozialerziehung – in verschiedenen begrifflichen Formulierungen ausdrücklich als schulische Aufgabe definiert wird“ (Frey, 2013, S. 11). Dabei gilt es, folgendes zur Einordnung zu beachten: „Grundsätzlich ist sozial-emotionales Lernen kein neues Thema in der Erziehungs- und Bildungswissenschaft, ältere Begriffe beziehen sich auf soziales Lernen und Sozialerziehung“ (Reicher & Matischek-Jauk, 2018, S. 252). Auch in den Gesetzestexten der Länder, z.B. dem des Landes NRW, ist der Aspekt verankert (§2 Absatz 4 MSB NRW, 2020), dass es in der Schule auch um die Vermittlung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Werthaltungen, die u.a. notwendig sind, um am sozialen Leben teilzuhaben. Studien wie die von Weishaupt et al. (2004) zeigen, dass 74% der 2406 befragten Lehrkräfte die Sozialerziehung als ein wichtiges Erziehungsfeld der Schule ansehen (Weishaupt et al., 2004). Dies konnten wir an der TU Dortmund durch eine Interviewstudie im April 2020 mit N = 19 Lehrkräfte aus 15 Schulen (10 inklusive Grund-, 2 inklusive Gesamtschulen & 7 Förderschulen) aus Nordrhein-Westfalen bestätigen (Arts, 2020; Köferl, 2020).

Die Bedeutung einer Förderung sozial-emotionalen Lernens in der Schule nimmt aufgrund der bei den Schüler:innen festgestellten Defizite im Sozialverhalten stetig zu (Frey, 2013). Die OECD weist in ihrem Learning Compass 2030 u.a. auf die Bedeutung von emotionalen und sozialen Skills für zukünftige Lernende hin. Es wird betont, dass „sozial benachteiligte Schülerinnen und Schüler gut durchdachte Unterstützungsangebote [benötigen], um grundlegende Skills wie [...] soziale und emotionale Skills aufbauen zu können“ (OECD, 2020, S. 36).

1.1 Weiterentwicklung psychoedukativer Ansätze zur Förderung sozial-emotionalen Lernens an Grund- und weiterführenden Schulen

Psychoedukation bezeichnet die systematisch-didaktische Information über eine Erkrankung und deren Behandlung. Diese Informationen sollen das Krankheitsverständnis und einen selbstverantwortlichen Umgang mit der Krankheit bei den Betroffenen fördern und sie bei der Krankheitsbewältigung unterstützen (Pitschel-Walz & Bäuml, 2016). In klinischen Settings ist die Psychoedukation fest verankert. Sie gilt als zentraler Bestandteil in der Behandlung vielfältiger Auffälligkeiten und Erkrankungen (de Vries, Hampel & Petermann, 2017). Bislang finden psychoedukative Elemente vorrangig an Schulen für Kranke und Förderschulen Anwendung (Walther, 2016; Klappstein & Kortewille, 2020; Gripenburg, Schuchardt, Lautenschläger & Mähler, 2021). Im Zuge der inklusiven Ausrichtung des Schulsystems hat die Relevanz psychoedukativer Ansätze an allen Schulformen zugenommen. Durch die Integration edukativer Elemente in das sozial-emotionale Lernen (SEL – Social and Emotional Learning) kann dem sich abzeichnenden Bedarf entsprochen werden. SEL lässt sich in Anlehnung an die Lerndimensionen von Göhlich und Zirfas (2007) in folgende zwei Kategorien unterteilen: *Wissen-Lernen* (Emotionales und Soziales wird als Sache lernbar gemacht, z.B. im Rahmen von SEL-Curricula) und *Können-Lernen* (Nachahmung und situationsspezifisches Üben als zentrale Lernmodi) (Reicher & Matischek-Jauk, 2018).

1.2 Potenziell traumatisierende Erfahrungen im Schulalltag

Kinder und Jugendliche aller Schulformen können potenziell traumatisierende Erfahrungen machen oder mit traumatisierten Schüler:innen in Kontakt kommen. Die folgenden drei Beispiele aus dem Spiel BLEIB AUF GRÜN zeigen dies:

Der Sturz

Gestern bin ich bei der Übung zur Fahrradprüfung gestürzt. Wir sind zum ersten Mal auf der Straße gefahren. Die vielen Autos, die Motorengeräusche, der Geruch... Mir wurde plötzlich ganz komisch. Für einen kurzen Moment fühlte ich mich so, wie damals als ich angefahren wurde. Panik stieg in mir auf. Ich verlor das Gleichgewicht und kippte auf die Straße. Es war als säße jemand auf meinem Brustkorb. Alles wurde eng um mich. Ich konnte mich nicht bewegen, nichts sagen, kaum atmen. Später kam ich wieder zu mir. Ich sah, dass ich nur eine kleine Schürfwunde am Knie hatte. (Jolin, 10 Jahre)

Die Beleidigung

Ich bin froh, dass ich einen so guten Freund wie Tim habe. Vorhin in der Pause wurde ich übel beleidigt. Ich merkte, wie mir warm wurde. Ich atmete ganz schnell. Meine Hände waren schon zu Fäusten geballt. Ich war kurz davor auszurasen und auf die anderen loszugehen. Da hörte ich Tims Stimme. Keine Ahnung was er gesagt hat. Ich wurde wieder ruhiger. Es reichte schon seine Stimme zu hören. Wie gut, dass es Tim gibt! (Luan, 6 Jahre)

Der Hubschrauber

Nach Schulschluss stürmte ich aus der Klasse. Plötzlich hörte ich einen Hubschrauber. Von da an kann ich mich an nichts mehr erinnern. Irgendwann stellte ich fest, dass ich in einem Gebüsch saß. Frau Meier versuchte mich herauszuholen. Sie erzählte, dass ich fast anfahren worden wäre. Ich bin völlig panisch über die Straße gerannt. Oh Mann! Davon habe ich nichts mitbekommen. (Tarik, 15 Jahre mit Fluchterfahrungen)

Ein möglicher Zugang für die psychoedukative Auseinandersetzung mit eigenen Erfahrungen oder dem Unverständnis hervorrufenden Verhalten von traumatisierten Mitschüler:innen stellt die Polyvagal-Theorie dar (Haupt-Scherer, 2018).

1.3 Darstellung der psychodukativen Einführung in das Spiel

Die auf Stephen W. Porges zurückgehende Polyvagal-Theorie (Porges, 2010; 2021) eröffnet eine verständliche neurobiologische Erklärung der unbewussten Wahrnehmung und Bewertung (Neurozeption) des Sicherheits- und Bedrohungsniveaus und der darauffolgenden Reaktionen (Ehrmann, 2010; 2011; Haupt-Scherer, 2018).

Aus der komplexen Polyvagal-Theorie werden im Folgenden die für das psychoedukative Spiel relevanten Aspekte aufgegriffen. Dazu gehören beispielsweise Strategien aus dem Bereich „soziales Engagement“. Für eine auf die Zielgruppe abgestimmte Darstellung nutzen wir die hier abgebildete Übersicht. Diese wurden angelehnt an die von Porges (2010) gewählte Ampelgrafik zur Darstellung der Anpassung an sichere, gefährliche und lebensbedrohliche Umgebungen erstellt.

		Lebensbedrohung erstarren
		Bedrohung flüchten oder kämpfen
		Sicherheit im Kontakt
		Wahrnehmung einer Lebensbedrohung Evolutionär älteste Reaktion (gesteuert durch den Parasympathikus) Gefühl der Überwältigung <ul style="list-style-type: none"> erschöpft einschlafen erstarren oder in Ohnmacht-Fallen in die Hose machen (einnässen und einkoten)
		Wahrnehmung einer Bedrohung Evolutionär ältere Reaktion (gesteuert durch den Sympathikus) Körperliche Anspannung, schnelle Atmung, Herzklappen und eingeschränkte Aufmerksamkeit Bereit für eine schnelle Reaktion durch Aktivierung der Muskelgruppen <ul style="list-style-type: none"> im Nacken und in den Schultern, um zu <i>kämpfen</i> im unteren Rücken, am Po und in den Beinen, um <i>die Flucht zu ergreifen</i>
		Wahrnehmung von Sicherheit Evolutionär neueste Reaktion (gesteuert durch den ventralen Vagus) Regelmäßiger Herzschlag, normale Atmung und Aufmerksamkeit Kontakt zu anderen aufnehmen durch Blickkontakt, Lächeln und zugewandte Sprache Beruhigung durch andere (Ko-Regulation) durch Blickkontakt, Anlächeln und Hören der Stimme

Abb. 1: Vorder- und Rückseite der Ampel-Übersicht. Eine sozialedukative Übersicht zur Polyvagal-Theorie (eigene Darstellung)

Auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus lässt sich mit der Übersicht veranschaulichen, wie unsere Körperfunktionen, die Herzfrequenz, die Atmung und die Verdauung, durch das autonome Nervensystem hoch oder runter reguliert werden (Porges, 2010; 2021). Die zugrunde liegende Einteilung ist nicht unumstritten (Liem & Neuhuber, 2021). In der gewählten, stark vereinfachten Form erscheint sie uns für die altersadäquate Veranschaulichung überaus praktikabel. So erfahren z.B. Schüler:innen der Sekundarstufe, dass der grüne Bereich dem evolutionär neuesten ventralen Vagus entspricht. Der ventrale Vagus steuert unser Kommunikations- und Kontaktverhalten. Wir können gut in Kontakt mit anderen treten, wenn wir uns in Sicherheit fühlen. Unsere Atmung ist ruhig und unser Herzschlag gleichmäßig. Gelingt es uns nicht, eine uns Sicherheit vermittelnde Verbindung zum Gegenüber aufzubauen, blinkt eine Art gelbe (Warn-)Lampe. Diese steht für den etwas älteren Sympathikus, der für das Kampf- oder Fluchtverhalten verantwortlich ist. Der neuere Parasympathikus und der ältere Sympathikus sind Gegenspieler. Nimmt der Einfluss des Parasympathikus ab, übernimmt der Sympathikus das Geschehen und dominiert es. Seine Aktivierung schränkt unsere Aufmerksamkeit und unser Kommunikations- und Kontaktverhalten ein. Wir sind in Alarmbereitschaft, im Flucht- oder Kampfmodus. Evolutionär betrachtet haben Flüchten und Kämpfen das Überleben von Menschen und Tieren lange Zeit gesichert. Auch heute gibt es Gelegenheiten, in denen es wichtig ist, schnell zu reagieren. In den meisten alltäglichen Situationen sind Flucht und Kampf keine angemessenen Reaktionen. Bewertet unser Gehirn eine Situation als lebensbedrohlich, leuchtet eine Art rote (Alarm-)Lampe auf. Dabei handelt es sich um den evolutionär ältesten neuronalen Kreislauf. Im Zuge dessen aktiviert der Parasympathikus verschiedene Immobilisationsformen wie die Dissoziation oder das Erstarren, und sorgt für die Entleerung von Magen und Darm. Für Reptilien war das Sich Totstellen

eine überlebenssichernde Strategie. Heute lösen diese Reaktionen im sozialen Umfeld zu meist Unverständnis und Verwunderung aus (Ehrmann, 2010; 2011; Porges, 2010; 2021), stellen aber für das Individuum selbst zunächst einen Schutzmechanismus dar.

2 Darstellung des Spielablaufs

Die Spielidee entstand mit ersten exemplarischen Materialien im Rahmen einer Weiterbildung für Traumapädagogik. Neben den beiden Autorinnen gehörten Maria-Rosa Groer, Kathrin Klingebiel und Petra Ruprecht zu der Gruppe, in der die Idee entwickelt wurde. Die inzwischen vorliegende Weiterentwicklung des Spiels ist sowohl im sozial-emotionalen Lernen im Klassenverband als auch im Kontext von Kleingruppen- oder Einzelförderung einsetzbar. Das Spiel besteht aus Situations- und Strategiekarten, der Abbildung zur Polyvagal-Theorie und einer kleinen Schatzkiste für Kinder bzw. einem Portfolio für Jugendliche. Zusätzlich kommen Emotionskarten, die nicht eigens für das Spiel entwickelt wurden, zum Einsatz (z.B. Botved, Gräßer & Hovermann, 2016; Bücken-Schaal, 2021).

Zu Beginn jeder Einheit schätzen die Schüler:innen ihre aktuelle Stimmungslage ein. Dadurch lernen sie, eigene Emotionen wahrzunehmen und zu verbalisieren. Die Situationskarten (siehe Abb. 2) werden auf die Zielgruppe und ihre sozial-emotionale Stimmungslage abgestimmt ausgewählt und dargestellt bzw. von den Teilnehmenden selbst gelesen. Die Spielenden ordnen die beschriebenen Situationen den drei Bereichen (grün, gelb, rot) zu. Hier ergeben sich vielfältige psychoedukative Möglichkeiten, Charakteristika der Situationsbewertung und der Reaktionen herauszuarbeiten. Durch die intensive Form der Auseinandersetzung mit immer neuen Fallgeschichten kann eine Veränderung der Neurozeption angestoßen werden. Unbewusste Bewertungen der Kinder und Jugendlichen werden aufgedeckt und in eine bewusste Wahrnehmung und Interpretation überführt. Darauf abgestimmt lernen die Spielenden verschiedene Strategien der (Selbst-)Regulation kennen und erproben sie. Einige dieser Strategien lehnen sich an das Reaktionsmuster des „Sozialen Engagements“ (Porges, 2010; 2021) an, wie z.B. das bewusste Hin-Hören auf vertraute Stimmen. Zum Einsatz kommen aber auch Selbstregulationsstrategien, die zunächst einen Ausweg aus der belastenden Situation ermöglichen und dem Reaktionsmuster der „Flucht“ zuzuordnen sind (Porges, 2010; 2021). Auf diese Weise wird das – in Abschnitt 1.1 angesprochene – Wissen-Lernen mit dem Können-Lernen verknüpft (Göhlich & Zirfas, 2007). Dadurch erweitern die Teilnehmenden ihre soziale Kompetenz und festigen sozial kompetentes Verhalten (Kannig, 2002). Als hilfreich und effektiv empfundene Strategien halten jüngere Schüler:innen auf eigenen „Meine Helfer-Karten“ und ältere auf „Meine Strategie-Karten“ fest. Zur Aufbewahrung kommen diese in die selbsterstellte Schatzkiste bzw. in ihr Portfolio. In der Auseinandersetzung mit neuen Fallgeschichten schauen die Spielenden dort für die Auswahl sinnvoller Strategien immer wieder rein. So kann ein Übertrag in den Alltag der Schüler:innen angebahnt werden.

2.1 Beispiel für einen Spielverlauf

Die Demonstration bezieht sich auf die Durchführung in einer 4. oder 5. Klasse. Den Schüler:innen sind der Spielablauf und die Prinzipien der Polyvagal-Theorie vertraut. In ihren Schatzkisten befinden sich einige individuell ausgewählte Strategien der (Selbst-)Regulation. Anhand der Emotionskarten haben die Spielenden mitgeteilt, wie sie sich fühlen. Die durchführende Lehrkraft hat auf Grundlage der erhobenen Stimmungslage die Gruppen zusammengesetzt und die Situationskarten verteilt. In der gewählten Altersspanne können sich

die Kleingruppen zumeist eigenständig mit dem Fallbeispiel auseinandersetzen. Dies eröffnet der Lehrkraft die Gelegenheit, sich ausgewählten Gruppen zuzuwenden.

Lehrkraft: Seht mal, ich habe hier einen neuen Fall für eure Expertengruppe. Es geht um einen Jungen in eurem Alter. Er heißt Florin. Lest euch die Karte in Ruhe durch.

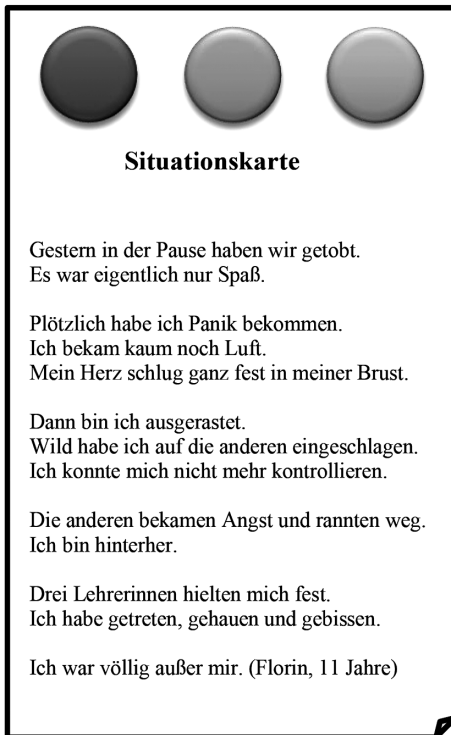


Abb. 2: Beispiel Situationskarte (eigene Darstellung)

Lehrkraft: Ihr habt gerade erfahren, wie das Toben ausgegangen ist.

Was war mit Florin los? Was hat er unbewusst wahrgenommen? Wie hat sein Gehirn die Situation bewertet? Versucht den Vorgang mal mit unserer Ampel-Übersicht zu entschlüsseln.

Welche Lampe ist plötzlich aufgeleuchtet? Was waren die Folgen? Woran konnte Florin das merken?

Wenn sich keines der Kinder in einer akuten Belastungssituation befindet, kann nach vergleichbaren erlebten Situationen gefragt werden. Es bietet sich an, auch Vorfälle aus dem Schulalltag in den Blick zu nehmen.

An die Interpretation der Situation(en) schließt die Auswahl einer möglichen Regulationsstrategie an.

Lehrkraft: Holt bitte eure Schatzkisten raus. Ihr habt ja schon einige Strategien kennengelernt.

Was könnte Florin helfen sich zu beruhigen? Wie kann er zurück in den grünen Bereich kommen? Kennt ihr auch eine Strategie, mit der er im grünen Bereich bleiben könnte?

Ich bin gespannt, was ihr auswählt.

Folgende Strategie wird für Florin ausgewählt:

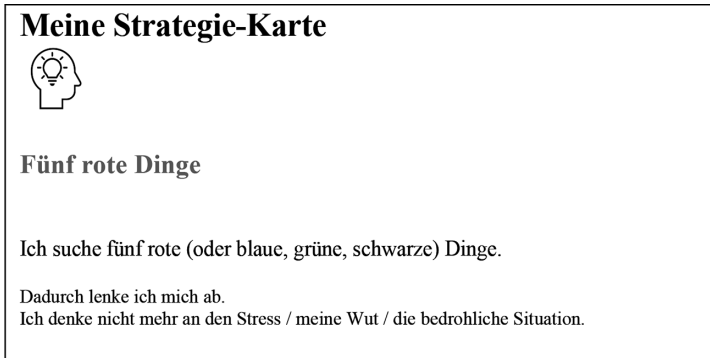


Abb. 3: Beispiel „Meine Strategie-Karte“ (eigene Darstellung)

Lehrkraft: Eine gute erste Strategie! Wisst ihr noch, wie sie funktioniert? Was passiert da in unserem Gehirn? Schaut nochmal auf die Ampel-Übersicht. Wann sollte Florin die Strategie am besten anwenden? Richtig. Diese Strategie hilft ihm erstmal sich zu beruhigen. Florin lenkt seine Gedanken um. So kann er aus der Situation flüchten, ohne selbst wegzulaufen. Was könnte Florin danach tun? Welche Strategie würde ihm als nächstes helfen, um wieder in den grünen Bereich auf eurer Abbildung zu kommen? Genau, sobald er sich beruhigt hat, könnte er genau hinzuhören. Sicher ist da eine vertraute Stimme.

Je nach Situation in der Klasse kann die Abschlussphase in unterschiedlicher Weise gestaltet werden. Eine Möglichkeit ist die Vorstellung der Fallgeschichte und der ausgewählten Strategie im Plenum.

Lehrkraft: Ihr dürft heute euer Beispiel und die ausgewählte Strategie vorstellen. Habt ihr schon überlegt, wie ihr das machen möchtet? Ihr könnt ein Rollenspiel vorführen oder das Fallbeispiel vorlesen und die Strategie vormachen. Das Beispiel können wir auch zusammen mit der Strategie an die Pinnwand hängen. Dann erklärt ihr es den anderen.

3 Impulse für die Implementierung des Spiels und der Sozialedukation im sozialen Lernen an Grundschulen und weiterführenden Schulen

Erste Praxiserprobungen in Grundschulen und weiterführenden Schulen mit dem Angebot des Gemeinsamen Lernens sind bereits erfolgt. Die Rückmeldungen von Durchführenden, Schüler:innen und Erziehungsberechtigten fielen durchweg positiv aus. Darüber hinaus haben Teilnehmende einer Traumapädagogikausbildung und einer Lehrkräftefortbildung das Material gesichtet, die Durchführung des Spiels simuliert und Impulse gegeben. Eine Evaluation ist gegenwärtig in Planung. Daran wird voraussichtlich eine weitere Anpassung des Materials und möglicherweise auch eine Veröffentlichung des Spiels anschließen.

Das vorliegende Beispiel zeigt, wie Psychoedukation mit dem Fokus einer Förderung sozial-emotionalen Lernens in schulische Settings – sowohl in Gruppen- als auch Einzelformaten – implementiert werden kann. An dieser Stelle sei abermals auf mögliche Kontraindikationen hingewiesen. So ist im Falle einer akuten Traumatisierung von der Teilnahme des Kindes / Jugendlichen unbedingt abzusehen, um eine mögliche Retraumatisierung zu verhindern. Darüber hinaus gilt es in der Auseinandersetzung mit den Fallbeispielen zu berücksichtigen, dass

sich einzelne Teilnehmende selbst schon mal in einer ähnlichen Situation befunden haben. Für das „Auffangen“ und eine „Neubewertung“ vergleichbarer Situationen sollte unbedingt ausreichend Raum sein. Ggf. muss die Teilnahme unterbrochen und eine Nachbetreuung sichergestellt werden.

Die in diesem Beitrag beschriebene spielerische Vorgehensweise lässt sich auf weitere Verhaltensweisen und Symptomatiken unter Nutzung geeigneter Bezugstheorien ausweiten.

Literatur

- Arts, P. (2020). *Soziales Lernen in der Schule. Eine Befragungsstudie mit Lehrkräften zur Einführung und Umsetzung eines eigenständigen Unterrichtsfachs* [Unpublizierte Masterarbeit]. Technische Universität Dortmund.
- Botved, A., Gräfer, M., & Hovermann, E. (2016). *Gefühle benennen mit Kindern und Jugendlichen*. Beltz.
- Bücken-Schaal, M. (2021). *30 Gefühlskarten für Kinder*. Don Bosco.
- de Vries, U., Hampel, P., & Petermann, F. (2017). Patientenschulung in der Kinder- und Jugendlichenrehabilitation. *Die Rehabilitation*, 56(2), 103–108. doi: 10.1055/s-0043-103062
- Ehrmann, W. (2010). Die Polyvagaltheorie Teil 1. *ATMAN-Zeitung. Fachzeitschrift für Atemarbeit und Atemtherapie*, 20(4), o.S.
- Ehrmann, W. (2011). Die Polyvagaltheorie Teil 2. *ATMAN-Zeitung. Fachzeitschrift für Atemarbeit und Atemtherapie* 21(1), o.S.
- Frey, K. A. (2013). Soziale Kompetenz. Eine Fragebogenerfassung in der Grundschule. Göttingen: Waxmann.
- Göhlich, M., & Zirfas, J. (2007). Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Kohlhammer.
- Griepenburg, C., Schuchardt, K., Lautenschläger, P., & Mähler, C. (2021). Wirksamkeit einer strukturierten, kindgerechten Psychoedukation bei Lernstörungen. *Lernen und Lernstörungen*, 10(2), 75–87. doi: 10.1024/2235-0977/a000301
- Haupt-Scherer, S. (2018). *Traumakompetenz für die Kinder- und Jugendarbeit. Einführung in die Psychotraumatologie und Traumapädagogik*. Juenger. Amt für Jugendarbeit Evangelische Jugend von Westfalen.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 154–163. doi: 10.1026//0044-3409.210.4.154
- Klappstein, K., & Kortewille, R. (2020). *Traumatisierte Kinder im Alltag feinfühlig unterstützen. Psychoedukation im Überblick*. Springer Nature.
- Köferl, C. (2020). *Soziales Lernen in der Schule. Überlegungen zur Konzeptionierung und Einführung eines eigenständigen Unterrichtsfachs auf Grundlage einer Befragungsstudie mit Lehrkräften* [Unpublizierte Masterarbeit]. Technische Universität Dortmund.
- Liem T, & Neuhuber W. (2021). Kritik an der Polyvagaltheorie. *DO – Deutsche Zeitschrift für Osteopathie*. 2021; 19, 34-37.
- MSB NRW (2020). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen*. Abgerufen von <https://bass.schulwelt.de/pdf/6043.pdf?20200807140048>
- OECD (2020). *OECD Lernkompass 2030. OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030 - Rahmenkonzept des Lernens*. Abgerufen von https://www.oecd.org/education/2030-project/contact/OECD_Lernkompass_2030.pdf
- Pitschel-Walz, G., & Bäuml, J. (2016). Grundlagen des Konsensuspapiers zur Psychoedukation. In J. Bäuml, B. Behrendt, P. Henningsen, & G. Pitschel-Walz (Hrsg.), *Handbuch der Psychoedukation für Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatische Medizin* (S. 2–11). Schattauer.
- Porges, S. W. (2010). Die Polyvagal-Theorie. *Neurophysiologische Grundlagen der Therapie*. Junfermann.
- Porges, S. W. (2021). Die Polyvagal-Theorie. *Neurophysiologische Grundlagen der Therapie. Emotionen, Bindung, Kommunikation & ihre Entstehung*. Junfermann.
- Reicher H., & Matischek-Jauk, M. (2018). Sozial-emotionales Lernen in der Schule Konzepte – Potenziale – Evidenzbasierung. In M. Huber & S. Krause (Hrsg.), *Bildung und Emotion*. VS Verlag für Sozialwissenschaften. doi: 10.1007/978-3-658-18589-3_14
- Walther, C. (2016). Psychoedukation aus pädagogischer Perspektive. In J. Bäuml, B. Behrendt, P. Henningsen, G. Pitschel-Walz (Hrsg.), *Handbuch der Psychoedukation für Psychiatrie, Psychotherapie und Psychosomatische Medizin* (S. 56–64). Schattauer.
- Weishaupt, H., Berger, M., Saul, B., Schimunek, F. P., Grimm, K., Pleßmann, S., & Zügenrucker, I. (2004). *Verkehrserziehung in der Sekundarschule. Bericht der Bundesanstalt für Straßenwesen*. Wirtschaftsverlag.

IV Buchbesprechungen

**Buchbesprechung:
Baumann, M., Bolz, T. & Albers, V. (2021):
Verstehende Diagnostik in der Pädagogik.
Verstörenden Verhaltensweisen begegnen.
Weinheim, Basel: Beltz**

Pierre-Carl Link

Baumann, M., Bolz, T. & Albers, V.
 Beltz Verlag
 2021, 175 Seiten, 29,95 EUR (D)
 ISBN: 978-3-407-63180-0

13 Jahre ist es bereits her, da Menno Baumann seine Monografie *Verstehende Subjektlogische Diagnostik bei Verhaltensstörungen – Ein Instrumentarium für Verstehensprozesse in pädagogischen Kontexten* im Hamburger Verlag Tredition veröffentlicht hat und es zum „Klassiker“ in den Erziehungswissenschaften geworden ist. 2021 legt er nun, gemeinsam mit Tijs Bolz und Viviane Albers, das ko-konstruktiv entstandene Buch *Verstehende Diagnostik in der Pädagogik* im Beltz Verlag nach. Das Buch setzt sich zum Ziel, Wissen und Fertigkeiten zu vermitteln, um verstörenden Verhaltensweisen professionell zu begegnen, worauf bereits der Untertitel verweist.

Acht inhaltliche Kapitel strukturieren das Buch. Nach einer Einleitung erleichtert eine Fallgeschichte die Zugänglichkeit zum Text. In drei Kapiteln legen die Autor:innen die theoretischen Grundlagen ihrer Verstehenden Diagnostik in der Pädagogik. Abklärung resp. Diagnostik definieren sie hierbei als pädagogisches Handeln und zeigen schlüssig und praxisnah auf, inwieweit eine Verstehende Diagnostik als pädagogische Grundlage dient. Die Autor:innen liefern in Kapitel zwei eine differenzierte Abgrenzung diagnostischer Verfahren und fokussieren eine verstehende, pädagogische Diagnostik, die sich als ressourcenorientiert und dekategorisierend definiert. Innerhalb der Diagnostik erläutern sie weiterhin die Relevanz und Bedeutung der Begriffe „Fall“ und „Hypothese“. Kasuistik wird somit als integraler Bestandteil einer Diagnostik definiert, die sich als Verstehensprozess begreift.

„Diagnostik dient der Pädagogik“, könnte als ein erstes Zwischenfazit des Buches benannt werden. Dabei werfen die Autor:innen differenziert einen Blick auf unterschiedliche diagnostische Zugänge in pädagogischen Handlungsfeldern und nähern sich über eine Kasuistik wissensbasiert und praxisnah dem Thema an. Ausgangspunkt für pädagogische Diagnostik und Interventionen sind „gute“ Hypothesen. Ihr Bild vom Menschen legen die Autor:innen im dritten Kapitel des Theorieteils offen. Dabei werden entwicklungswissenschaftliche Grundlagen der Diagnostik nicht nur erörtert, sondern v.a. der inhärente Zusammenhang innerer Prozesse mit Interaktionen aufgezeigt. Der verstehende, diagnostische Ansatz geht von einem spezifischen Entwicklungsverständnis aus, das Inhalt des dritten Kapitels ist. Dort wird ein auf systemischen und psychodynamischen Grundlagen fußender Entwicklungsbegriff etabliert und auf Konzepte von Helmut Reiser rekurriert. Auf Basis des interaktionistischen Entwicklungsverständnisses wird der dem Buch zu

Grunde liegende Störungsbegriff im vierten Kapitel erläutert. Als Rahmung hierfür dient der Ansatz der themenzentrierten Interaktion. Besonders beeindruckt das in diesem Kapitel entwickelte „Prozessmodell störender Verhaltensweisen“, das die Autor:innen etwas zurückhaltend als „Entwurf“ bezeichnen. Die Autor:innen setzen sich systematisch mit dem Begriff des Verhaltens und seiner Störungen auseinander. Sie entscheiden sich letztlich für die Verwendung des Begriffs „(ver-)störende Verhaltensweisen“, die sie den Leser:innen als Prozessgeschehen vermitteln und in zahlreichen Abbildungen näher bringen. Damit stärken die Autor:innen eine professionelle Sichtweise, die (ver-)störendes Verhalten mehr als subjektive Bewältigungsstrategie versteht und nicht nur als Beeinträchtigung. Sie leisten so einen Beitrag zu aktuellen Debatten um Depathologisierung innerhalb der Sonderpädagogik. Auf die theoretischen Grundlagen folgt der längste Abschnitt des Buches, der sich wissenschaftsbasiert, praxisnah und breit verankert dem diagnostischen Prozess widmet. Gerade der Diagnostik-Prozess wird detailliert und „peu a peu“ aufgezeigt, wodurch die Adaptivität in der Praxis durch konkrete Anleitung auf dem für Praktiker:innen zunächst steinigem Weg der Diagnostik gesteigert wird. Zu den einzelnen diagnostischen Schritten korrespondieren konkrete Methodenvorschläge. Ausgehend von „Anamnese und Exploration“ (Kap. 5) und „Beobachten“ (Kap. 6) wird der Hauptteil des Buches entfaltet, den die Autor:innen selbst als „Kernstück dieses Buches“ (S. 11) bezeichnen. Dieses für die Praxis so wertvolle siebte Kapitel stellt handlungsorientiert vier Verfahren einer verstehenden Diagnostik vor: Diagnostische Arbeit mit Ressourcenrädern, Methode bindungsorientierter Diagnostik, Öko-Systemische Diagnostik und die Verstehende Subjektlogische Diagnostik. In ihrem letzten Kapitel legen die Autor:innen in sechs Punkten dar, was die Verstehende Diagnostik für die Praxis zu leisten im Stande ist. Die sechs Argumente überzeugen aus disziplinärer und professionsbezogener Perspektive und sollten als Agenda in jeder Institution zu finden sein, die sich um pädagogische Begegnung mit (ver-)störenden Verhaltensweisen bemüht.

Das Buch folgt dem Prinzip der Lebensnähe. Gerade durch die zahlreichen Fallbeispiele gelingt es den Autor:innen die Leser:innen an unterschiedlichen Standpunkten abzuholen und mitzunehmen. Die Fallvignetten illustrieren nicht nur die starke Theorie-Praxis-Relationierung des Bandes, sondern bringen auch die Stimmen der vulnerablen Subjekte zu Gehör, die im Inklusionsdiskurs nicht selten unterzugehen drohen. In Hinblick auf die Orientierung am Einzelfall sollte *Verstehende Diagnostik in der Pädagogik* bereits jetzt zum Standardwerk für kasuistische Lehrer:innenbildung und Pädagogik avancieren. Baumann, Bolz und Albers geben pädagogischen Praktiker:innen mit ihrem Buch eine Systematik an die Hand, um mit mitunter emotional verstrickten und dynamischen Fallverläufen strukturiert und transparent umzugehen. Eine verstehende, pädagogische Diagnostik erscheint hierfür nicht nur ein praktikables Handwerkszeug für die Praxis, sondern auch für die Theoriebildung in den Erziehungswissenschaften ein wahrer Gewinn.

Die Qualität der Inhalte zeichnet aus, dass sie in einem multiprofessionellen Autor:innen-Team entstanden sind, die in Forschung, Lehre und Praxis tätig sind. Diese notwendige systematische Kopplung von Theorie, Ausbildung und Praxis liefert zur besonderen wissenschaftlichen Güte der Monografie einen wesentlichen Beitrag.

In komplexen und verstrickten Falldynamiken kann es manchmal zielführend sein, innezuhalten, sich seiner kultivierten Unsicherheit bewusst zu werden und den Fall von verschiedenen Perspektiven – ja, manchmal sogar von seinem möglichen Ende her zu denken. Genau das empfehlen – in Bezug auf das Buch – die Autor:innen auch ihren Leser:innen, die sich

als erfahrene Praktiker:innen verstehen: *Sie können das Buch auch „rückwärts“ lesen* (S. 10). In diesem Sinn ist das Buch nicht nur Wissenschaftler:innen und Studierenden zu empfehlen, sondern auch „altgedienten“ Praktiker:innen, oder jenen, die sich von Forschung und Wissenschaft abgeschreckt fühlen oder weniger gute Erfahrungen damit gemacht haben. Die Autor:innen führen auch nicht-wissenschaftlich geschulte Leser:innen sanft und feinfühlig an die relevanten Forschungserkenntnisse heran, womit sie Interesse für die theoretischen Grundlagenkapitel des Buches stiften.

Baumann, Bolz und Albers gelingt ein Beitrag zur Professionalisierung verstehender diagnostischer Ansätze in der Pädagogik, denen mitunter ein magischer Schleier anhaftet. Ihr Selbstanspruch, aufzuzeigen, dass verstehende Diagnostik ein strukturiertes wissenschaftlich basiertes Verfahren darstellt, das sich durch klar beschreibbare Methoden abbilden lasse, die systematisch, regelgeleitet und standardisiert eingesetzt und erlernt werden können, lösen die Autor:innen vollumfänglich ein. Eine breite Rezeption dieses Werkes ist nicht nur sonderpädagogischen Studienstätten zu wünschen, sondern allen Disziplinen und Professionen, die sich mit dem vulnerablen Subjekt und seiner mitunter leisen Stimme im Diskurs beschäftigen.

**Buchbesprechung:
Langnickel, R. (2021):
Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts.
Ein notwendiger RISS in der Sonderpädagogik.
Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich**

Thomas Müller

Langnickel, R.
Verlag Barbara Budrich
2021, 257 Seiten, 35,00 EUR (D)
ISBN: 978-3-8474-2553-3

In seiner nun als Buch erschienenen Dissertationsschrift unternimmt Robert Langnickel den Versuch, systematisch Grundlagen einer Pädagogik des gespaltenen Subjekts zu schaffen, und dies in zweierlei Hinsicht: zum einen mit Blick auf die Psychoanalytische Pädagogik und zum anderen mit Blick auf die Sonderpädagogik und die Pädagogik bei Verhaltensstörungen im Speziellen. Um es vorwegzusagen: Dieser Versuch einer Grundlegung war aus sonderpädagogischer, theoriebildender Perspektive nicht nur überfällig, er ist auch auf das Beste gelungen. Langnickel fragt danach, inwieweit Konzepte der strukturalen Psychoanalyse für die pädagogische Arbeit mit verhaltensauffälligen, psychosozial belasteten Kindern und Jugendlichen nicht nur nutzbar gemacht werden könnten, sondern will zugleich deren Relevanz ausloten. Methodisch geht er dabei in einem triangulierenden Dreischritt vor und verbindet logisch argumentierend Verfahren der Hermeneutik mit Fallvignetten und einer Dispositivanalyse. Das erste Kapitel des Buches schafft einen Problemaufriss: Grundbegriffe einer Pädagogik des gespaltenen Subjekts werden dabei ebenso anschaulich dargestellt, sowie eine Verortung der Arbeit und der Stand der Forschung in den Disziplinen Psychoanalytische Pädagogik, Allgemeine Sonderpädagogik und Pädagogik bei Verhaltensstörungen vorgenommen. Davon ausgehend formuliert Langnickel die Ziele und Forschungsfragen seiner Arbeit: Theoriebildung, Herausarbeitung der Alleinstellungsmerkmale einer Pädagogik des gespaltenen Subjekts sowie Darlegung der Möglichkeiten von Prävention und Intervention in der sonderpädagogischen Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen aus eben jener Perspektive. Mit dem gewählten struktural psychoanalytischen Ansatz wendet sich der Verfasser nicht gegen behavioristische und kognitivistische Perspektiven, stellt diesen aber, gerade mit Blick auf aktuelle evidenzbasierte Strömungen in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen, einen ernstzunehmenden und bislang deutlich vernachlässigten Ansatz zur Seite. In seiner Begründung und Herleitung des gespaltenen Subjekts geht es Langnickel keinesfalls um eine Pathologisierung von Kindern und Jugendlichen, er weist aber zugleich darauf, dass es aus der Perspektive einer derartigen Pädagogik darum gehen könne, das Subjekt von Ideen einer vermeintlichen Einheit und Symptomfreiheit geradezu zu entlasten. Sehr aufschlussreich sind dabei seine Nachforschungen, inwieweit die strukturale Psychoanalyse in der Sonderpädagogik rezipiert wurde. Dabei wird zum einen deutlich, wie spärlich dies bisher erfolgte und zugleich welche Bedeutung ihr jedoch zukommen könnte.

Im zweiten Kapitel setzt sich Robert Langnickel intensiv mit der Frage einer möglichen Verortung einer Pädagogik des gespaltenen Subjekts innerhalb der Psychoanalyse und der aktuellen psychoanalytischen Pädagogik auseinander. Dabei stellt er zurecht die Frage danach, ob es eine psychoanalytische Pädagogik überhaupt gibt bzw. geben kann. Zugleich findet er in seinen Überlegungen mit Blick auf Liebe und Hass einerseits sowie das Beispiel der Experimentalschule von Bonneuil nicht nur eine bejahende, sondern zugleich auch argumentativ überzeugende Antwort. Dennoch ist die Folgeüberlegung sicherlich richtig, das gesplante Subjekt quasi nicht direkt und unmittelbar in einer psychoanalytischen Pädagogik zu verorten, sondern dieses einem wissenschafts- und subjekttheoretischem Diskurs auszusetzen. Dabei kommt insbesondere der mentalisierungs-basierten Pädagogik eine entscheidende Rolle zu, womit zugleich der Anschluss an die Pädagogik bei Verhaltensstörungen geschaffen ist, in welcher Mentalisierung seit einiger Zeit verstärkt aufgegriffen wird. Hoch anzurechnen ist dem Autor dabei insgesamt, wie er herausarbeitet, welche zentrale Rolle gerade der Position des Nicht-Wissenden im pädagogischen Prozess zukäme, um die Spaltung des Subjekts nicht zu übergehen und Mehrdeutigkeiten zuzulassen.

Das dritte Kapitel stellt sich in logischer Folge dem gespaltenen Subjekt in seinen Beziehungen, wobei der Verfasser auf die familialen Beziehungen ebenso fokussiert wie auf die professionsbezogenen. Aus psychoanalytischer Sicht ist die Konzentration auf das Familiäre verständlich, während aus sonderpädagogischer Perspektive die Frage nach den professionsbezogenen Aspekten fast bedeutsamer erscheint. Daher ist auch besonders hervorzuheben, in welcher Differenziertheit sich Langnickel im zweiten Teil des dritten Kapitels Fragen von Macht und Ohnmacht in diesem Kontext stellt. Die als Ausblick formulierten Orte der psychoanalytischen Sonderpädagogik als Orte des Sprechens und Hörens sind im dargelegten Erziehungs- und Professionsverständnis durchaus anschlussfähig an andere sonderpädagogische Positionen. Anzuerkennen ist, dass die akzentuierten Momente von Macht und Ohnmacht im Kontext einer Pädagogik des gespaltenen Subjekts für beide Seiten gleichermaßen gelten: Hilflosigkeit und Ohnmacht auf kindlich-juveniler Seite ebenso wie auf professionell-institutionell-erwachsener Seite. Spannend wäre es gewesen, hier noch mehr über die Gedanken des Autors zu Macht- und Ermächtigungsbedürfnissen zu erfahren.

Das vierte Kapitel greift einen ausgewählten Förderbereich heraus und rekurriert auf das freie und das regelgebundene Spiel sowie seine entwicklungspsychologischen Folgen. Der Verfasser setzt sich hier insbesondere mit Angst und Sprache im kindlichen Spiel auseinander. Sowohl das freie als auch das regelgebundene Spiel werden in seiner Funktion für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen und ihren Gegenstandsbereich verdeutlicht und zugleich als Aspekte einer Pädagogik des gespaltenen Subjekts grundgelegt.

Dem fünften Kapitel kommt die Funktion zu, die erarbeiteten Befunde zusammenzuführen. Dies gelingt Robert Langnickel überzeugend und zugleich zeigt er differenziert die Limitationen seiner Arbeit auf. Am Ende finden sich zahlreiche, teils sehr konkrete Forschungsperspektiven, die insbesondere aus der Perspektive der Pädagogik bei Verhaltensstörungen sehr überzeugend vorgetragen werden.

Zu erwähnen ist noch, dass das Buch das Ergebnis eines kumulativen Dissertationsprozesses darstellt. Die zugrunde gelegten und in eine „Rahmenerzählung“ eingebundenen Manuskripte wurde alle bereits an anderen Stellen veröffentlicht. Allerdings ist deutlich hervorzuheben, dass dies dem Buch nicht schadet. Ganz im Gegenteil: Robert Langnickel ist es auf das Beste gelungen, die einzelnen Manuskripte zu einem Ganzen zu verbinden. An keiner

Stelle wirkt sein Buch additiv und hätte man keine Kenntnis davon, dass es sich bei der vorliegenden Publikation um das Ergebnis einer kumulativen Dissertation handelt, so käme man auch nicht auf die Idee. Dem Buch und den in ihm grundgelegten Gedanken ist auf jeden Fall eine breite (sonder-)pädagogische Wahrnehmung und Wertschätzung zu wünschen!

V Forum: Berichte aus den Ländern

**Schweiz: Etablierter Standort der schulischen
Heilpädagogik im Wandel – das Institut für Verhalten,
sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungs-
förderung an der Interkantonalen Hochschule für
Heilpädagogik (HfH) in Zürich**

*Dennis Christian Hövel, Pierre-Carl Link,
Claudia Schellenberg und Olivia Gasser-Haas*

1 Pädagogische Hochschule anders denken – eine traditionsreiche Organisation im Wandel

Die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich ist als erste akkreditierte Pädagogische Hochschule der Schweiz 2001 aus dem Heilpädagogischen Seminar hervorgegangen. Sie ist schweizweit die einzige spezifische Pädagogische Hochschule. Das Heilpädagogische Seminar Zürich war die europäische Mutterstätte der Heilpädagogik. Damit steht die HfH in der heilpädagogischen Tradition ausgehend von Heinrich Hanselmann und Paul Moor, die sich kontinuierlich weiterentwickelt. Dreizehn Kantone und das Fürstentum Liechtenstein sind die Träger der Hochschule. Die HfH hat einen vierfachen Leistungsauftrag in den Bereichen Ausbildung, Weiterbildung, Dienstleistung sowie Forschung und Entwicklung. Dieser vierfache Leistungsauftrag wird durch fünf thematisch orientierte Institute umgesetzt (Tab. 1). Zielsetzung dieses vierfachen Auftrags ist es, einen Beitrag zu einer inklusiveren Gesellschaft zu leisten. Die Institutsleiter:innen sind zugleich Mitglied der Hochschulleitung und führen die Institution mit der Rektorin und dem Verwaltungsdirektor mit dem Ziel, die Hochschule stets weiterzuentwickeln und Innovationen in der Heilpädagogik umzusetzen.

Tab. 1: Übersicht der fünf Institute der HfH

I LEB - Institut für Lernen unter erschwerten Bedingungen
I VE - Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung
I BP - Institut für Behinderung und Partizipation
I SK - Institut für Sprache und Kommunikation unter erschwerten Bedingungen
I PSE - Institut für Professionalisierung und Systementwicklung

2 Studium Schulischer Heilpädagogik

Jährlich beginnen etwa 1000 Personen das Studium Schulische Heilpädagogik, das sind ca. 75% aller Studierenden. Angehende schulische Heilpädagog:innen im Masterstudium haben bereits Berufserfahrungen als Regelschullehrpersonen und im Feld der Sonderpädagogik. Der erfolgreiche Abschluss eines berufsbefähigenden Bachelorabschlusses im Lehramt und mindestens ein Jahr Berufserfahrung zu Beginn der Bewerbung, sind die notwendigen Voraussetzungen für eine Studienzulassung. Das Studium erfolgt berufs begleitend, so dass die Studierenden über im Schnitt drei bis fünf Semester für zwei Tage die Woche an der HfH studieren. Daneben findet ein Grossteil des Studiums in begleitende Selbststudienphasen statt.

Neben allgemeinen Lehrpersonen für schulische Heilpädagogik sind in der Schweiz auch stärker therapeutisch ausgerichtete Professionen wie die Psychomotoriktherapie, Logopädie und der Schulpsychologische Dienst in den sozialen Bildungsraum Schule implementiert. In dieser bereits bildungsrechtlich verfassten Multiprofessionalität von Schule zeigt sich bereits der Anspruch des Schweizer Bildungssystems, 100% aller Kinder und Jugendlichen zu adressieren. Die multiprofessionelle Ausrichtung verweist aber auch auf die Notwendigkeit eines sozialen Netzes und unterschiedlicher fachlicher Expertisen, die es für einen gelingenden Erziehungs- und Bildungsprozess braucht. Die HfH bietet deshalb ein breites Studienangebot auf Bachelor- und Masterniveau, das neben dem Schwerpunkt Schulische Heilpädagogik auch die Disziplinen Heilpädagogische Früherziehung, Psychomotoriktherapie, Logopädie und Gebärdensprachdolmetschen beinhaltet.

3 Das Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung (IVE) im vierfachen Leistungsauftrag - Disziplinäre Prägung und professionsbezogenes Profil

3.1 Themenfelder

Die konstituierenden disziplinären und professionsbezogenen Themenfelder des IVE sind Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung. Diese drei Ebenen bewegen sich auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus, die inhaltlich eng miteinander verzahnt sind und den sozialen Bildungsraum Schule und seine Transitionen in den nachobligatorischen¹ Bereich fokussieren. Verhalten bzw. auffälliges Verhalten stellt dabei das oberste Ebene dar. Gegenstand dieses Themenfelds ist es, auf dem Verständnis eines bio-psycho-sozialen Entwicklungsmodells die pädagogischen und therapeutischen Implikationen darzustellen. Zentral dabei sind Maßnahmen zur Unterstützung einer positiven und auf Partizipation ausgerichteten Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten. Das Themenfeld sozio-emotionale Entwicklungsförderung adressiert auf Ebene zwei das zentrale Element zur inhaltlichen Ausgestaltung des pädagogischen und therapeutischen Angebots – die sozio-emotionale Kompetenzförderung. Ebene drei beinhaltet die therapeutische Intensivierung einer sozio-emotionalen Entwicklungsförderung mittels Psychomotoriktherapie.

3.2 Strategische Schwerpunkte im vierfachen Leistungsauftrag Ausbildung, Weiterbildung, Dienstleistung, Forschung & Entwicklung

Schon vor der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2014 besuchte die Mehrheit der Kinder und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in der sozio-emotionalen Entwicklung die allgemeine Schule in der Schweiz. Einer seit vielen Jahrzehnten stabilen Punkt-Prävalenzrate von rund 20% (Barkmann & Schulte-Markwort, 2012) bei Gefühls- und Verhaltensstörungen sowie einer Lebenszeitprävalenz von ca. 50%, die die Reichweite und die Bedeutung von Verhaltensthemen aufzeigt, steht eine deutlich kleinere Förderquote gegenüber. Mit aktuell 5.4% aller Schüler:innen mit sonderpädagogischen Maßnahmen

¹ Zum Aufbau des Schweizer Bildungssystems siehe www.edk.ch/de/bildungssystem. Der Bereich der nachobligatorischen Bildung umfasst die Sekundarstufe II und Tertiärstufe.

(Bundesamt für Statistik, 2021) rückt nur ein kleiner Anteil der Betroffenen in den heilpädagogischen Fokus. Mit 3.2% besuchen mehr als die Hälfte Regelklassen. Der Vergleich dieser Zahlen verdeutlicht, dass eine Etikettierung die Ausnahme ist. In der Regel werden Schüler:innen mit Beeinträchtigung in der sozio-emotionalen Entwicklung pädagogisch-therapeutisch nicht identifiziert. Gerade einmal 2.6% aller Kinder und Jugendlichen erhalten eine therapeutische Unterstützung (Hintzpeter et al., 2014). Häufige Problemlagen, z.B. internalisierende Auffälligkeiten werden ohne entsprechende Fachkenntnis nicht erkannt oder falsch gedeutet (Conley, Marchant & Caldarella, 2014). Die betroffenen Kinder und Jugendlichen erhalten damit keine oder eine nicht zu ihren Bedarfen passende Förderung in den Bereichen sozio-emotionale Entwicklung.

Ein zentrales Element zur erfolgreichen Umsetzung eines Erziehungs- und Bildungsauftrags und der Sicherstellung gesellschaftlicher Teilhabe ist daher die präventive Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen. Ergänzend zu der Häufigkeit von Schwierigkeiten im Bereich Verhalten besteht mit der Einführung der überfachlichen Kompetenzen im Lehrplan 21² ein rechtlicher Auftrag zur Förderung der sozio-emotionalen Entwicklung bei 100% aller Schüler:innen.

Aus der Adressierung dieser Herausforderungen im Berufsfeld ergibt sich für das IVE das strategische Ziel, den Gegenstand, die normativen Grundlagen und die Reichweite sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklungsförderung herauszuarbeiten und im vierfachen Leistungsauftrag sichtbar zu machen.

Auf dieser Basis bedarf es dann der Erarbeitung, Aufbereitung und Verbreitung von Handlungsansätzen, die eine Förderung im Bereich sozio-emotionaler Entwicklung entsprechend des Bildungsauftrags für alle Kinder und Jugendlichen ermöglicht. Zur Umsetzung dieses Anspruchs bietet sich das Konzept des School Wide Positiv Behaviour Supports (SWPBS; u.a. Bradshaw, Mitchell & Leaf, 2010) als Systematisierung an. Grundprinzipien sind eine auf ethischen Normen und Werten basierende präventive Grundausrichtung und die enge Verzahnung von Diagnostik und Förderung. Prävention ist hierbei mehrstufig und multiprofessionell angelegt. Eine universelle Ebene adressiert alle Schüler:innen. Durch den regelmässigen Einsatz von diagnostischen Elementen sollen einerseits der Erfolg der eingesetzten Maßnahmen überprüft werden und andererseits Kinder und Jugendliche identifiziert werden, die einem erhöhten Entwicklungsrisiko ausgesetzt sind. Die zweite Ebene, die selektive Prävention, hat ihr Fundament in der universellen Prävention, bietet dann aber die Möglichkeit, Therapieformen frühzeitig in den Förderprozess zu integrieren. Auf Basis von Verlaufsdiagnostik wird der Erfolg im Einzelfall kontinuierlich überprüft, sodass je nach Entwicklung die Zuwendung auf einer dritten Ebene, der indizierten Prävention nochmals intensiviert werden kann. Die Übergänge zwischen schulischer und therapeutischer Förderung im multiprofessionellen Team sind hierbei fließend. Vorteil des gestuften Vorgehens ist, dass dieses eine gute Passung zur Schweizer Bildungslandschaft aufweist.

Aus den praktischen Anforderungen an die konkrete Umsetzung der Förderstufen ergeben sich zwei weitere strategische Schwerpunkte für das IVE, die Diagnostik im Bereich Verhalten, sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung sowie Evidenzbasierung multimodalen Sozial Emotionalen Lernens und Implementation von SWPBS.

2 Zum Aufbau und Geltungsbereich des Lehrplan 21 siehe www.lehrplan21.ch. Mit dem Projekt Lehrplan 21 haben sich 21 Kantone sowie das Fürstentum Lichtenstein auf einen gemeinsamen Lehrplan im Bereich der obligatorischen Bildung verständigt. Der kompetenzorientierte Lehrplan wird in allen Kinder-, Primar- und Sekundarstufen I verwendet.

Die Rahmenkonzeption des SWPBS ist ein Ansatz zur nachhaltigen schulischen Förderung. Für den Einsatz von SWPBS liegt international eine breite Befundlage vor, die für die Evidenz dieses Vorgehens spricht. Positive Effekte sind u.a. die Steigerung akademischer Leistungen (Gage, Sugai, Lewis & Brzozowy, 2013), die Reduktion problematischer Verhaltensweisen (Bradshaw & Leaf, 2012), die Zunahme von angemessenem Verhalten sowie eine Verbesserung des Schulklimas (Bradshaw, Mitchell & Leaf, 2010). Aktuell liegen jedoch keine systematischen Erkundungen zur Einführung und Umsetzung von SWPBS im Schweizer Bildungssystem vor.

Partizipation und Teilhabe auch nach der obligatorischen Schule muss das Erfolgskriterium dieser Zuwendung sein. Ein wesentliches Element hierbei ist die erfolgreiche Transition zwischen den Systemen, d.h. vom Kindergarten in die Primarschule, von der Primarschule in die Sekundarstufe I und schliesslich der Übergang Schule-Beruf.

3.3 Fokus Leistungsauftrag Ausbildung

Zentrales Anliegen ist es, heilpädagogische Professionen in die Lage zu versetzen, die vielschichtigen praktischen Anforderungen eines inklusiven Bildungssystems systematisch, adaptiv und flexibel zu bewältigen. Hierfür müssen sie entlang eines bio-psycho-sozialen Entwicklungsverständnisses für die Ursachen von Beeinträchtigungen der sozio-emotionalen Entwicklung sensibilisiert werden, um auf der Basis fundierter Kenntnisse zu Lern- und Entwicklungsprozessen diagnostische Methoden zu benutzen, geeignete Förder- und Therapie-maßnahmen abzuleiten, diese zu implementieren und zu evaluieren. Weiterhin benötigen sie Fähigkeiten zur multiprofessionalen Zusammenarbeit sowie zur Reflexion des eigenen Professionsverständnisses dies erfolgt im IVE auf dem Fundament eines humanistischen Menschbildes.

Das Institut bringt dieses Knowhow in unterschiedliche Module des Studiengangs Schulische Heilpädagogik sowie in die Studiengänge Psychomotoriktherapie und anteilig in die Logopädie ein.

Innerhalb des Masterstudiengangs Schulische Heilpädagogik (SHP) verantwortet das IVE im Wahlpflichtbereich zwei Module zu je fünf ECTS im Bereich sozio-emotionaler Entwicklung und Verhalten. Zur fachspezifischen Profilierung wählen die Studierenden obligatorisch ein bis zwei Studienschwerpunkte (Tab. 2). Ein Studienschwerpunkt umfasst die beiden Wahlpflichtmodule des jeweiligen Bereichs sowie 20 bis 50 ECTS aus weiteren Modulen. Die Fachreferenz im Bereich Verhalten stellt durch ko-konstruktive Lehr-Lern-Arrangements und fachliche Begleitung der Leistungsnachweise sicher, dass sozio-emotionale Entwicklung und Verhalten mit anderen Wahlpflichtmodulen (bspw. berufliche Integration) sowie den Basismodulen zur Berufspraxis inhaltlich verzahnt werden. Wissenschaftliches Arbeiten, Ethik, Inklusion sowie die (heil-)pädagogische Nutzung von Informations- und Kommunikationstechnologien sind die drei transversalen Studieninhalte, die in allen Modulen berücksichtigt werden.

Tab. 2: Die acht Studienschwerpunkte im Master SHP

Verhalten	Lernen
Hören	Sehen
Körperlich-motorische Entwicklung	Geistige Entwicklung
Beratung und Kooperation	Schul- und Organisationsentwicklung

Die Wahlpflichtmodule im Bereich sozio-emotionaler Entwicklung und Verhalten werden neben der HfH auch an den dezentralen Studienorten an den Pädagogischen Hochschulen Zürich, St. Gallen und Graubünden angeboten.

4 Professor:innen

Professor:innen dienen der nationalen und internationalen Profilierung und Vernetzung der HfH. Sie übernehmen eine fachlich-thematische Leitungsaufgabe in einem für die HfH strategischem Lehr-, Forschungs- und Entwicklungsgebiet. Professor:innen repräsentieren das Gebiet nach innen und aussen und sorgen für eine inhaltliche und methodische Weiterentwicklung des Gebietes. Sie sind für die Dissemination des generierten Wissens zuständig und leisten einen massgeblichen Beitrag zur wissenschaftlichen Nachwuchsförderung.

Die drei Professor:innen sind in den Themenfeldern Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung verankert. Ausgangspunkt ist jeweils einer der folgenden strategischen Schwerpunkte:

- Gegenstand, normative Grundlagen und Reichweite sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklungsförderung
- Diagnostik im Bereich Verhalten, sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung
- Evidenzbasierung multimodalen Sozial Emotionalen Lernens (SEL) und Implementation von SWPBS

Die Denomination und Ausrichtungen der drei Professor:innen wird im Folgenden dargestellt.

4.1 Erziehung und Bildung im Feld sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung

Ausgangspunkt ist das strategische Ziel, *Gegenstand, die normativen Grundlagen und die Reichweite sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklungsförderung*. Auf Basis rechtlicher, normativer, epidemiologischer und ätiologischer Ableitungen soll die Relevanz des Themenfelds Verhalten sichtbar gemacht werden. Hierbei geht es um Aspekte der Auftragsklärung und der Auftrags Schärfung, wie Kinder und Jugendliche in der sozio-emotionalen Entwicklung optimal gefördert werden können. Um der Depathologisierung der heilpädagogisch adressierten Klientel auch ethisch Rechnung zu tragen, wird der allgemeine Entwicklungsbegriff in der Denomination verwendet. Entlang der epidemiologischen Daten kann davon ausgegangen werden, dass viele Kinder und Jugendliche mit Bedarfen im Bereich Verhalten nicht identifiziert und gefördert werden. Zudem stellt der Lehrplan21 die sozio-emotionalen Kompetenzen mit den überfachlichen Kompetenzen als Bildungsziel für alle heraus.

4.2 Diagnostik und Förderung sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung

Ausgangspunkt ist das strategische Ziel *Diagnostik im Bereich Verhalten, sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung*. Diese Stelle fungiert als Bindeglied zwischen Auftrag und Ziel und beschäftigt sich mit der konkreten Umsetzung des Auftrags. Grundlage einer heilpädagogischen wie therapeutischen Zuwendung ist, die fundierte Diagnostik, um datenbasierte Entscheidungen zu treffen. Auf dieser Basis können dann bedarfsspezifische Angebote ausgewählt und umgesetzt werden. Damit bewegt sich die Stelle vorrangig in den beiden Themen-

feldern sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung. Die Denomination wird gewählt, um einerseits die Breite der Maßnahmen abzubilden und sie andererseits im Sinne des SWPBS quer im Institut zu verankern. Das Begriffspaar Diagnostik und Förderung adressiert den Zweck der Datenerhebung, was die Notwendigkeit einer Expertise in empirischer Forschungsrichtung nahelegt. Während *Erziehung und Bildung im Feld sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung* zwar auch evidenzbasierte Zugänge adressiert, ist sie dem in gewisser Hinsicht vorgelagert, da sie normative und ethische Grundlagen berücksichtigt. *Diagnostik und Förderung sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung* trägt dazu bei, die Methodik vom Gegenstand aus zu denken und eben nicht ideologisch. Hiermit soll eine Verbindung von Ethik und Evidenz unterstützt werden (Abb.3).

4.3 Berufliche Integration von Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen

Das Ziel der pädagogischen Bemühungen, die soziale, kulturelle und berufliche Teilhabe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen ist die Grundlage der dritten Stelle. Ausgangspunkt ist das dritte strategische Ziel des IVE, *Evidenzbasierung multimodalen Sozial Emotionalen Lernens und Implementation von SWPBS*. Neben der Evidenz, d.h. dem empirischen Nachweis, dass ergriffene Maßnahmen wirksam sind, ist das Thema Transition von zentraler Bedeutung. Positive Zuwendungseffekte sollten auch nach Wechsel der Schüler:innen zwischen Systemen nachhaltig bestehen. Die Stärkung der sozio-emotionalen Kompetenzen spielt bei erfolgreichen Übergängen eine zentrale Rolle (Sabatella & von Wyl, 2018). Das Fernziel der pädagogischen und therapeutischen Maßnahmen ist, dass die Schüler:innen den Zugang in ein nachobligatorisches Bildungsangebot finden und diese neue Schulstufe (in der Schweiz Sekundarstufe II genannt) auch erfolgreich abschliessen können. Aktuell liegt die Quote bei rund 8% aller Schulabgänger:innen, die auch zwei Jahre nach Beendigung der obligatorischen Schule keine zertifizierende Ausbildung beginnen (EDI, 2016). Zahlen zeigen, dass schlussendlich 91% der Schweizer Jugendlichen einen Abschluss auf Sekundarstufe II erreichen (SKBF, 2018). Die Verbesserung dieser Quote könnte als Erfolgsindikator pädagogischer und therapeutischer Massnahmen eingeschätzt werden.

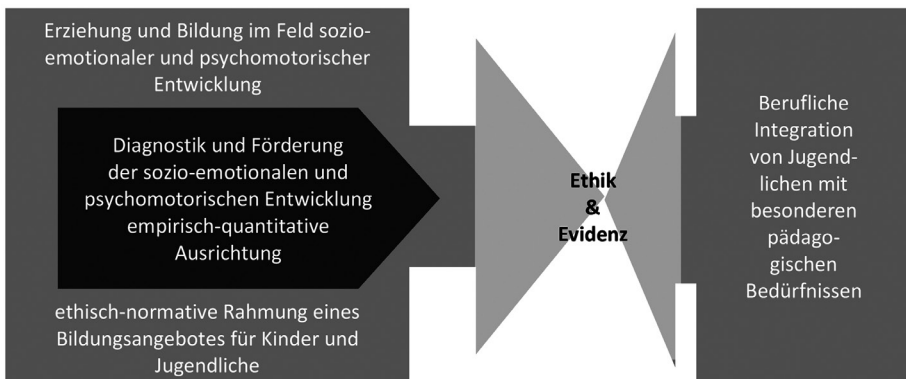


Abb. 1: Integrale Verzahnung der drei Professor:innen

5 Wissenschaftliches Personal und deren Referenzfunktionen

Das wissenschaftliche Personal der HfH gliedert sich in fünf Referenzfunktionen, die die idealtypische Beschreibung unterschiedlicher Tätigkeitsprofile beinhalten und den Rahmen für die Aufgaben, Kompetenzen und Verantwortlichkeiten bestimmen. Neben der bereits skizzierten Referenzfunktion der Professor:innen werden Mitarbeitende als Junior, Advanced oder Senior Lecturer, Researcher oder Consultants beschäftigt. Lecturer nehmen vorrangig Aufgaben im Leistungsbereich der Aus- und Weiterbildung, Researcher im Bereich Forschung und Entwicklung und Consultants im Bereich der Dienstleistung wahr. Junior sind Qualifikationsstellen und arbeiten i.d.R. in einem Leistungsbereich mit. Anstellungsvoraussetzung ist ein Masterabschluss. Advanced übernehmen die Teilverantwortung in einem Leistungsbereich. Zusätzlich zum Master müssen sie über eine mind. vierjährige Berufsfelderfahrung verfügen. Senior übernehmen die umfassende Verantwortung in einem Leistungsbereich und weisen neben dem Master und der Berufsfelderfahrung den Abschluss einer weiterführenden wissenschaftlichen Qualifikation (z.B. Doktorat oder Hochschuldidaktik) nach. Professor:innen sind demgegenüber immer im vierfachen Leistungsauftrag tätig. Hinsichtlich der Qualifikation verfügen sie über einen Masterabschluss und ein Doktorat, eine qualifizierte mehrjährige Berufsfelderfahrung, davon mind. drei Jahre ausserhalb des Hochschulbereichs, qualifizierende Weiterbildung in Hochschuldidaktik, ausgewiesene erfolgreiche Lehrtätigkeit an Hochschulen, namhafte Leistungsausweise (Drittmittel) im Bereich Forschung und Entwicklung sowie anerkannte wissenschaftliche Publikationen.

Für unterstützende wissenschaftliche Tätigkeiten gibt es zudem noch die Referenzfunktion der wissenschaftlichen Assistenten. Voraussetzung hierfür ist ein Bachelorabschluss.

Der Entwicklungsplan des IVE umfasst für den Zeitraum 2022 bis 2025 knapp 19 Vollzeitäquivalente. Aufgrund unterschiedlicher Pensen verteilen sich diese Vollzeitäquivalente auf i.d.R. mehr als 25 Personen.

6 Fachstellen *Verhalten* und *Berufliche Inklusion*

Im IVE sind die zwei Fachstellen Verhalten und Berufliche Inklusion angesiedelt. Fachstellen haben das Ziel spezifisches Fachwissen für die Anspruchsgruppen der HfH auf verschiedenen Kanälen sichtbar und abrufbar zu machen. Sie beantworten thematische Anfragen von aussen und innen, vermitteln und generieren Dienstleistungen und Weiterbildungsanfragen für die Institute. Die Fachstellen des IVE werden in Kooperation mit dem ILEB verantwortet, um die Angebote strategisch auszubauen. Professor:innen sind für den adaptiven Beratungsprozess von unterschiedlichen Klient:innen verantwortlich und übernehmen die konzeptionelle Weiterentwicklung der Fachstellen. Entsprechend ihrer Expertise unterstützen Kolleg:innen bei der Umsetzung der Angebote. Ziel der Weiterentwicklung der Fachstellen ist es, konkrete Aktionen zu planen, die das Berufsfeld für bestimmte Inhalte und Fragestellungen sensibilisiert. Darüber hinaus werden Angebote der Dienstleistung und Weiterbildung adaptiv vermittelt. Adaptiv bedeutet, dass die Expert:innen der Fachstelle auf Basis des Anliegens von Kund:innen passende bestehende HfH-Angebote vermitteln oder die Entwicklung von neuen Angeboten anstossen. Eine diskursive Auseinandersetzung mit der Praxis soll dazu beitragen, das Angebot der HfH partizipativ weiterzuentwickeln, getreu dem HfH-Motto: wissenschaftsbasiert, praxisorientiert, breit verankert.

Literatur

- Bundesamt für Statistik (2021). *Lernende der Sonderpädagogik: Basistabellen 2019/20*. Abgerufen von <https://www.bfs.admin.ch/bfsstatic/dam/assets/15964147/master>
- Barkmann, C & Schulte-Markwort, M. (2012). Prevalence of emotional and behavioural disorders in German children and adolescents: a meta-analysis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 194-203. doi: 10.1136/jech.2009.1
- Bradshaw, C. P., Mitchell, M. M & Leaf, P. J. (2010). Examining the effects of schoolwide positive behavioral interventions and supports on student outcomes: Results from a randomized controlled effectiveness trial in elementary schools. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 12, 133-148. doi:10.1177/1098300709334798
- Bradshaw, C & Leaf, P. (2012). Effects of School-Wide Positive Behavioral Interventions and Supports on Child Behavior Problems. *PEDIATRICS*, 130, 1–11. doi:10.1542/peds.2012-0243
- Conley, L., Marchant, M & Caldarella, P. (2014). A Comparison of Teacher Perceptions and Research-Based Categories of Student Behavior Difficulties. *Education*, 134, 439-451.
- Gage, N., Sugai, G. M., Lewis, T. J & Brzozowy, S. (2013). Academic Achievement and School-Wide Positive Behavior Supports. *Journal of Disability Policy Studies*, 25, 199–209. doi:10.1177/1044207313505647
- Hintzpeter, B., Metzner, F., Pawils, S., Bichmann, H., Kamtsiuris, P., Ravens-Sieberer, U., Klasen, F. & The BELLA study group (2014). Inanspruchnahme von ärztlichen und psychotherapeutischen Leistungen durch Kinder und Jugendliche mit psychischen Auffälligkeiten. Ergebnisse der BELLA-Studie. *Kindheit und Entwicklung*, 229–238.
- SKBF (2018). Bildungsbericht Schwiez. Bern: SKF
- Sabatella, F. & von Wyl, A. (Hg.) (2018). *Jugendliche im Übergang zwischen Schule und Beruf: Psychische Belastungen und Ressourcen*. Berlin: Springer.

VI Neues aus dem Fach

Zeitraum 2021 – Frühjahr 2022

Birgit Herz

a) Promotionen

Universität Würzburg

Kilian, Daniel

„Einzelintegration für Kinder mit sozial-emotionalem Förderbedarf in Kindertageseinrichtungen. Eine Maßnahme zwischen Sonderpädagogik und Sozialpädagogik“ (veröffentlicht im Schneider Verlag)

Erstgutachter: Univ.-Prof. Dr. Roland Stein (Universität Würzburg)

Zweitgutachter: Prof. Dr. Thomas Müller (Universität Würzburg)

Drittbetreuer: Prof. Dr. Frank Como-Zipfel (Hochschule für Angewandte Wissenschaften Würzburg-Schweinfurt)

Humboldt-Universität zu Berlin

Schlachzig, Lara

Integrationsarbeit unbegleiteter minderjähriger Geflüchteter (veröffentlicht im Springer Verlag)

Erstgutachter: Univ.-Prof. Dr. David Zimmermann (Humboldt Universität Berlin)

Zweitgutachterin: Univ.-Prof. Dr. Christine Hunner-Kreisel (Universität Vechta)

International Psychoanalytic University Berlin (ehem. Humboldt-Universität zu Berlin)

Jüneman, Anja

Beziehungs- und Interaktionsprozesse eines einjährigen Kindes im Transitionsprozess zur außer-familiären Betreuung - eine psychoanalytisch-pädagogische Einzelfallstudie (veröffentlicht: HU edoc Publikationsserver)

Erstgutachter: Univ.-Prof. Dr. Bernd Ahrbeck (International Psychoanalytic University) Berlin)

Zweitgutachterin: Prof. Dr. Claudia Hruska (Alice-Salomon-Hochschule Berlin)

Universität Zürich

Gasser-Haas, Olivia

Freundschaftsqualität zum besten Freund, zur besten Freundin und ihre Schutzfunktion bei 9- bis 11-jährigen Kindern (veröffentlicht in PLoS ONE, Frontiers in Psychology: Developmental Psychology)

Erstgutachterin: Univ.-Prof. Dr. Ingeborg Hedderich (Universität Zürich)

Zweitgutachterin: Univ.-Prof. Dr. Sonja Perren (Pädagogische Hochschule Thurgau & Universität Konstanz)

b) Ernennungen

Universität zu Köln

Frau Dr. Nadia Kutscher, Professorin für Erziehungshilfe und Soziale Arbeit, wurde in den wissenschaftlichen Beirat des Deutschen Jugendinstituts berufen (<https://www.dji.de/ueberuns/gremien/wissenschaftlicher-beirat.html>)

c) Neuberufungen/Wahl

Universität Hamburg

Juniorprofessorin Dr. Christine Schmalenbach

Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernen und emotional-soziale Entwicklung

Universität Paderborn

Prof. Dr. Sebastian Franke

Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH)

Professorin Dr. phil. Kathrin Müller

Inklusion und chancengerechtes Lernen unter erschwerten Bedingungen

Professorin Dr. habil. Priska Hagmann-von Arx

Lernprozesse und Lernentwicklung unter erschwerten Bedingungen

Professor Dr. Fabio Sticca

Diagnostik und Förderung im Bereich sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklung

d) Ehrungen und Auszeichnungen

Für herausragende Lehrmethoden und innovative universitäre Vermittlungskompetenz wurde Frau Christiane Mettlau 2021 mit dem Hamburger Lehrpreis der Universität Hamburg geehrt.

Herrn Dr. Robert Langnickel (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg) wurde mit dem Siegfried-Bernfeld-Preis für herausragende wissenschaftliche Forschungsarbeiten in der Psychoanalytischen Pädagogik ausgezeichnet.

VII Mitwirkende

Herausgeber:innen

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

Prof. Dr. Susanne Jurkowski
Inklusive Bildungsprozesse mit Schwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung
Universität Erfurt
susanne.jurkowski@uni-erfurt.de

WM Dr. Janet Langer
Pädagogik im Förderschwerpunkt Sprache und Sonderpädagogische Frühförderung
Universität Rostock
janet.langer@uni-rostock.de

Prof. Pierre-Carl Link
Erziehung und Bildung im Feld sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung
Hochschule für Heilpädagogik Zürich
Pierre-Carl.Link@hfh.ch

WM Felix Nicolas Piegsda
Inklusive Bildungsprozesse mit Schwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung
Universität Erfurt
felix.piegsda@uni-erfurt.de

Redaktionelle Assistenz:

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

Autor:innen

WM Kristin Balbach
Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Leibniz Universität Hannover
kristin.balbach@ifs.uni-hannover.de

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

WM Dr. Ulrike Fickler-Stang
Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen
Humboldt-Universität zu Berlin
ulrike.fickler-stang@hu-berlin.de

WM Dr. Olivia Gasser-Haas
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich
olivia.gasser@hfh.ch

Prof. Dr. Birgit Herz
Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Leibniz-Universität Hannover
birgit.herz@ifs.uni-hannover.de

Prof. Dr. Clemens Hillenbrand
Pädagogik und Didaktik bei Beeinträchtigungen des Lernens
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
c.hillenbrand@uni-oldenburg.de

WM Sophie C. Holtmann
Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
sophie.holtmann@uni-wuerzburg.de

Prof. Dr. Dennis Christian Hövel
Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich
dennis.hoevel@hfh.ch

Prof. Dr. Susanne Jurkowski
Inklusive Bildungsprozesse mit Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung
Universität Erfurt
susanne.jurkowski@uni.erfurt.de

Prof. Dr. Ute Koglin
Sonder- und Rehabilitationspädagogische Psychologie
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
ute.koglin@uni-oldenburg.de

WM Annika Krause
Pädagogik und Didaktik der Emotionalen und Sozialen Entwicklung unter besonderer
Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
annika.krause@uol.de

WM Dr. Robert Langnickel
Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
robert.langnickel@ph-ludwigsburg.de

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

Prof. Pierre-Carl Link
Erziehung und Bildung im Feld sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich
Pierre-Carl.Link@hfh.ch

AOR, apl. Prof. Dr. Thomas Müller
Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
thomas.mueller@uni-wuerzburg.de

WM Felix Nicolas Piegsda
Inklusive Bildungsprozesse mit Schwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung
Universität Erfurt
felix.piegsda@uni-erfurt.de

WM Viktoria Pöchmüller
Pädagogik und Didaktik bei Beeinträchtigungen des Lernens
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
viktoria.poechmueller@uni-oldenburg.de

Prof. Dr. Stefanie Roos
Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Förderpädagogik („Lernen“)
Universität Siegen
stefanie.roos@uni-siegen.de

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

Prof. Dr. David Scheer
Förderschwerpunkt Lernen
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
david.scheer@ph-ludwigsburg.de

Prof. Dr. Claudia Schellenberg
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich
claudia.schellenberg@hfh.ch

JProf. Dr. Christine Schmalenbach
Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernen / emotional-soziale Entwicklung
Universität Hamburg
christine.schmalenbach@uni-hamburg.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

LB Dr. Barbara Strumann
Soziale und Emotionale Entwicklung in Rehabilitation und Pädagogik
Technische Universität Dortmund
barbara.strumann@tu-dortmund.de

WM Liliana Tönnissen
Institut für Lernen unter erschwerten Bedingungen
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich
liliana.toennissen@hfh.ch

Reviewer:innen

WM Ronja Bohnenkamp
Pädagogik im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung
Universität Rostock
ronja.bohnenkamp2@uni-rostock.de

WM Oliver Carnein
Pädagogik im Förderschwerpunkt Lernen
Universität Rostock
oliver.carnein@uni-rostock.de

AR Dr. Tillmann F. Kreuzer
Institut für Erziehungswissenschaften
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
kreuzer@ph-ludwigsburg.de

WM Dr. Kirsten Menke
Pädagogik bei Beeinträchtigung der emotional-sozialen Entwicklung
Justus-Liebig-Universität Gießen
kirsten.mueller@erziehung.uni-giessen.de

WM Dr. Andreas Methner
Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
andreas.methner@uol.de

WM Christiane Mettlau
Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung
Universität Hamburg
christiane.mettlau@uni-hamburg.de

AOR, apl. Prof. Dr. Thomas Müller
Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
thomas.mueller@uni-wuerzburg.de

Prof. Dr. David Scheer
Förderschwerpunkt Lernen
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
david.scheer@ph-ludwigsburg.de

JProf. Dr. Christine Schmalenbach
Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernen / emotional-soziale Entwicklung
Universität Hamburg
christine.schmalenbach@uni-hamburg.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

A(O)R = Akademische (Ober)Rät:in
apl. = außerplanmäßig
Dipl.-Päd. = Diplompädagog:in
Dipl.-Psych. = Diplompsycholo:gin
Dr. = Doktor:in
em = Emerita, Emeritus
JProf. = Juniorprofessor:in
LB = Lehrbeauftragte, Lehrbeauftragter
LkfbA = Lehrkraft für besondere Aufgaben
Mag. = Magistra, Magister
Prof. = Professor:in
PD = Privatdozent:in
(O)StR i.H. = (Ober)Studienrät:in im Hochschuldienst
WM = Wissenschaftliche Mitarbeiter:in

ESE

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

Heft 4

Soziales Lernen und Bildung

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.

Soziales Lernen und Bildung

Die vierte Ausgabe der ESE erscheint in politisch und gesellschaftlich unsicheren Zeiten. Während etwa das Coronavirus nach wie vor den Alltag beeinträchtigt, wird gleichzeitig ein Angriffskrieg in Europa geführt, regionale Klimakatastrophen und Verteilungskämpfe drohen an vielen Orten. Die aktuelle Lage der Polykrisen wirkt insbesondere in die Bildungslandschaft und speziell auf das Fach, das diese Zeitschrift repräsentiert, ein.

Bei vielen Kindern und Jugendlichen trifft dies auf eine Situation, die oftmals davor schon im Ausnahmezustand war. Die Notwendigkeit und Herausforderung, auch für das Erleben der Kinder und Jugendlichen zu sensibilisieren und Möglichkeiten der Unterstützung zu intensivieren, sind deswegen evident.

Die ESE IV greift diese Überlegungen zur Verankerung sozialen Lernens auf und umfasst Beiträge, die die psychosozialen Belastungen von Kindern und Jugendlichen aufzeigen und die akuten Handlungsnotwendigkeiten eindeutig benennen. Die Beiträge sensibilisieren für aktuelle Problemlagen und werfen dabei gleichzeitig gesellschaftskritische Fragen zum Thema soziales Lernen, Bildung und zum Bildungsverständnis auf.

978-3-7815-2514-6



9 783781 525146

ISSN 2629-0170

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