

ESE

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

Heft 5

**Reichweite einer Pädagogik
sozio-emotionaler Entwicklungsförderung**



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

Dennis Hövel

Lars Dietrich

Janet Langer

Pierre-Carl Link

Xenia Müller

Redaktionelle Unterstützung durch die Hochschule für Heilpädagogik, Zürich

Verena Muheim

Annette Krauss

Lara Fabel

ESE

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

5. Jahrgang (2023)

Heft 5
Reichweite einer Pädagogik
sozio-emotionaler Entwicklungsförderung

www.esze-zeitschrift.net

Die ESE-Zeitschrift wird von der Konferenz der Dozierenden im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung getragen. Die 14. Konferenz im Jahr 2022 an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich, auf der die Konferenzbeiträge dieser Ausgabe vorgestellt wurden, wurde vom Schweizer Nationalfond (SNF) gefördert.



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 · D-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>.

2023.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 2023.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.



Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. 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 978-3-7815-6021-5 Digital

doi.org/10.35468/6021

ISBN 978-3-7815-2579-5 Print

ISSN 2629-0170 Print

ISSN 2941-1998 www.esze-zeitschrift.net

Inhaltsverzeichnis

Editorial	9
<i>Dennis C. Hövel, Xenia Müller, Pierre-Carl Link, Stephan Gingelmaier, Birgit Herz, Janet Langer und Lars Dietrich</i>	
I Originalia	13
Wie Lehrkräfte psychosozial beeinträchtigter Schüler:innen den Berufseinstieg meistern können: Eine tiefenhermeneutische Fallanalyse	
<i>Lars Dietrich, Josef Hofman und David Zimmermann</i>	14
Sozio-emotionale Resilienzentwicklung im Jugendalter trotz Miterleben verbaler elterlicher Paargewalt – ein transitionsanalytischer Zugang über zwei Wellen	
<i>Céline A. Favre, Wassilis Kassis, Christoph Müller und Dilan Aksoy</i>	30
Pädagogik bei Krankheit (PbK) als Handlungsfeld der ESE-Pädagogik? Eine wissenssoziologische Diskursanalyse der Pädagogik bei Krankheit	
<i>Stefanie Elbracht, Robert Langnickel, Bianca Lieberherr, Martina Hoanzl und Stephan Gingelmaier</i>	50
„Es ist keine Ferieninsel [...] aber auch kein Alcatraz“ – Inhaltsanalytische Betrachtungen zur Entlastungsfunktion von Schulinseln in der Schweiz. Qualitativ-empirische Ergebnisse im Rahmen einer explanativen Mixed-Methods-Studie.	
<i>Verena Muheim, Pierre-Carl Link, Annette Krauss und Patrizia Röösl</i>	70
Reichweite einer mentalisierungsbasierten Pädagogik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – ein narratives Review	
<i>Nicola-Hans Schwarzer, Noelle Behringer, Anna Beyer, Stephan Gingelmaier, Melanie Henter, Lisa-Marie Müller und Pierre-Carl Link</i>	90
Diskrepanzen in der Lehrkraft- und Schüler:innenwahrnehmung der dyadischen Beziehung und damit verbundene Unterschiede der psychosozialen Probleme an Förderschulen für Emotionale und soziale Entwicklung – eine Mehrebenenanalyse	
<i>Meike Vösgen, Tijs Bolz, Gino Casale, Thomas Hennemann und Tatjana Leidig</i>	104

6 | Inhaltsverzeichnis

II Tagungsbeiträge	125
„Der Ernst des Lebens ... Frühpädagogik und Frühförderstellen im Spannungsfeld (miss-)gelingender Transitionen“ <i>Stephanie Blatz, Dorothea Ehr und Roland Stein</i>	126
Zur Relevanz sprachsensiblen Unterrichts im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung <i>Pascal Schreier und Moiken Jessen</i>	138
„Wie so'n Sieb und die großen Steine sind so die Guten und die kleinen sickern durch“ . Hegemoniekritische Perspektiven auf sonderpädagogische VerÄnderung im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung <i>Susanne Leitner</i>	150
„Grupo operativo“ als reflexiv-gruppale Professionalisierungsstrategie schulischer Heilpädagogik im Feld sozial-emotionaler Entwicklung <i>Pierre-Carl Link</i>	160
„Evidenzbasierte Praxis“ oder „Praxeologie“ als Leitbegriffe für den Dialog von Wissenschaft und Praxis? Annäherungen über ein fallorientiertes Gespräch. <i>David Zimmermann und Thomas Hennemann</i>	172
Beobachten lernen in Hamburg und Zürich: Erprobung von Lehrkonzepten in unterschiedlichen Seminarkontexten <i>Liliana Tönnissen, Gabi Ricken, Stephanie Wenck und Dennis Christian Hövel</i>	184
III Zur Diskussion	197
Neue Autorität – Macht und Beschämung unter dem Deckmantel von Präsenz, Beharrlichkeit und Widerstand? Eine psychoanalytisch-pädagogische Einladung zur Reflexion. <i>Noëlle Behringer</i>	198
IV Praxis und Theorie	213
Erste konzeptionelle Überlegungen zur Stärkung psychischer Grundbedürfnisse von Schüler:innen ab der Sekundarstufe I – Veranschaulichung anhand eines ausgewählten Milestones nach der MGML-Methodology <i>Francesco Ciociola und Stefanie Roos</i>	214
Selbsteinschätzung Methodenwissen Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen (PIV-M-SE): Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung der Kenntnisse über Methoden, deren Wirksamkeit und deren Nutzung im pädagogischen Alltag <i>Anett Platte, Tatjana Leidig, Robin Peters, Thomas Hennemann, Tim Leibnitz und Conny Melzer</i>	222

V Buchbesprechungen	233
Buchbesprechung: Wissenschaftlich denken und handeln in der Heil- und Sonderpädagogik. Zur Gemeinsamkeit von Forschung und Praxis.	
<i>Thomas Müller</i>	234
Buchbesprechung: Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren.	
<i>Pierre-Carl Link</i>	238
Buchbesprechung: Schüchterne und sozial ängstliche Kinder in der Schule. Erkennen, verstehen, begleiten.	
<i>Robert Langnickel</i>	242
VI Aus den Studienstätten	247
Schweiz	
Berufsbegleitende Studierende für komplexe Bildungs-, Förder- und Erziehungssituationen kompetent machen – Der Masterstudiengang in Schulischer Heilpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Luzern	
<i>Cécile Tschopp, Robert Langnickel, Gabriela Eisserle Studer und Thomas Müller</i>	248
VII Neues aus dem Fach	255
Mitwirkende	261



**Schweizerischer
Nationalfonds**

*Diese V. Ausgabe der Zeitschrift ESE wurde gefördert durch den
SNF – Schweizerischer Nationalfonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung.*

Editorial der Herausgebenden

Editorial
zur vierten Ausgabe der Wissenschaftlichen Jahreszeitschrift
**Reichweite einer Pädagogik sozio-emotionaler
Entwicklungsförderung**

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

Thema: Reichweite einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung

Sehr geehrte Leser:innen, liebe Kolleg:innen,

die fünfte Ausgabe der ESE adressiert das Thema „Reichweite einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung“. Ein zentrales Anliegen schulischer Bildung ist die verlässliche Sicherstellung der Lern-, Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von *allen* Kindern und Jugendlichen. So gilt z.B. innerhalb der Schweiz seit der Einführung des Lehrplans 21 Persönlichkeitsbildung und sozio-emotionale Entwicklung – im Sinne einer überfachlichen Kompetenzvermittlung – als bildungspolitische Zielsetzung für alle Schüler:innen. Mit dieser normativen Setzung einer Zuständigkeit und Anwaltschaft der schulischen Heilpädagogik für alle Heranwachsenden – im Sinne exkludierender Benachteiligungen – geht ein Perspektivwechsel auf das Paradigma Prävention in pädagogischer Disziplin und Profession einher, die sich seit ihren Anfängen als eine Pädagogik „vom Kinde aus“ verstanden und damit den Einzelfall fokussiert hat. Damit einher gehen Fragen nach einer Oszillation zwischen individueller und systemischer Förderung sowie deren Gewichtung. Über die Studienstandorte hinweg finden Adressierungen einzelfall-, gruppen-, professions- und institutionsspezifisch statt. Je nach disziplinärem oder professionsbezogenem Fokus wird die Antwort auf die Frage der Reichweite einer solchen *Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung* anders ausfallen müssen. Rechtliche, normative, epidemiologische und ätiologische Argumente und Implikationen für eine präventive Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung bis hin zu einer indizierten Pädagogik bei Verhaltensstörungen – im Sinne einer pädagogisch-therapeutischen Disziplin, Profession und Praxis – sind auch unter der Zielsetzung von Integration und Inklusion immer wieder ethisch, normativ und gesellschaftspolitisch zu verhandeln.

Deshalb sind ergänzend zu einer evidenzbasierten Wissenschaft und Praxis Aspekte der Praxeologie, Ethik und der normativen Einbettung einer solchen präventiven und evidenzfokussierten Zuwendung und der Reichweite zu diskutieren. Ethik betreiben wir u.a. aufgrund der anthropologisch konstitutiven Vulnerabilität des Menschen. Sie veranlasst uns, Prävention, Evidenzbasierung und Praxeologie – innerhalb einer immer wieder neu zu bestimmenden Reichweite von Disziplin und Profession – als wünschenswerte Forschungsprogramme respektive Paradigmen der Heilpädagogik mit Risiken und Nebenwirkungen, aber auch mit Möglichkeiten und Chancen zu verstehen. Im Sinne einer mehrstufigen Förderung sind dabei jeweils universell, selektiv und indiziert Bildungs- und Förderangebote zu konzipieren und umzusetzen.

Die Reichweite einer sich als im «Dazwischen verbundene» Disziplin und Profession zeigt sich auch in einer kooperativen multiprofessionellen Zusammenarbeit zwischen Sonderpädagog:innen, Lehrpersonen und andere Fachpersonen wie Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeut:innen. Wie der Transfer heilpädagogischen Wissens und Könnens im Bereich sozio-emotionale Entwicklung in pädagogisch-therapeutische Berufe professionalisiert werden kann, ist dabei disziplinar und professionsbezogen auszuloten. Ihre Grenze findet eine pädagogische Reichweite nicht zwangsläufig in therapeutischen Handlungsfeldern, wenn man Heilpädagogik als „pädagogisch-therapeutisch“ und auch stärker praxeologisch definiert.

Mit Blick auf den gesellschaftlichen Wandel und aktuelle Transformationsdynamiken sind vor allem in sozialen Krisen, wie beispielsweise der COVID-19-Pandemie und ihre Folgen, Fragen nach der Relevanz und Notwendigkeit heilpädagogischer Angebote aufgeworfen. Diesen Fragen widmet sich diese Zeitschrift nicht erst seit dieser Ausgabe, aber sie möchte diesmal mit Blick auf die Dozierendenkonferenz an der HfH Zürich 2022 einen Fokus darauf legen. Der Aufbau der ESE V entspricht den vorherigen Ausgaben. Die Rubrik I Originalia konnte in dieser Ausgabe deutlich ausgebaut werden und beinhaltet sechs blind begutachteten Beiträge, die sich mit Forschungsfragen unseres Faches beschäftigen. Es folgen sechs weitere herausgeberbegutachtete Beiträge in der Rubrik II, Tagungsbeiträge und weitere Fachbeiträge, die von je zwei Mitgliedern der Herausgeber:innen begutachtet wurden. Wie auch in den folgenden Rubriken durchliefen diese Beiträge mehrere kritisch-konstruktive Qualitätsüberprüfungen und Überarbeitungen, und wurden bevor sie den Leser:innen dieser Ausgabe präsentiert werden, mehrfach qualitativ überarbeitet. Eine Diskussion zum Thema Neue Autorität findet sich in Rubrik III. In Rubrik IV folgenden zwei Beiträge zur Verknüpfung von Praxis und Theorie sowie drei Buchbesprechungen in Rubrik IV. Abgerundet wird diese Ausgabe mit einem Bericht aus der Schweiz, Rubrik VI, und Neues aus dem Fach, Rubrik VII.

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 fünften Ausgabe dieser Zeitschrift. Wir wünschen den Leser:innen interessante Eindrücke, Einblicke und Erkenntnisse, die auf der nächsten Dozierendenkonferenz in Paderborn 2023 mit dem druckfrischen Exemplar der ESE V in der Hand ausgetauscht und diskutiert werden können und wollen.

Ein ganz besonderer Dank gilt Birgit Herz für die Mitarbeit in der Redaktion der ESE. Birgit Herz war bei der Gründung der Zeitschrift maßgeblich beteiligt und hat zur (Weiter-)Entwicklung einen entscheidenden Beitrag geleistet. Als Nachfolgerin von Birgit Herz dürfen wir Susanne Jurkowski von der Universität Erfurt herzlich willkommen heißen. Susanne Jurkowski war bereits als Ausrichter:in der ESE-Tagung Gastherausgeberin der ESE und ist deshalb mit der redaktionellen Arbeit bereits bestens vertraut. Dennis Hövel und Xenia Müller sei für die Arbeit an dieser Ausgabe gedankt, sie machen das Feld frei für die Paderborner Kolleg:innen Désirée Laubenstein und Sebastian Franke als Mitherausgeber:innen der ESE VI in 2024.

Wir bedanken uns bei allen Autor:innen, den Gutachter:innen, bei Verena Muheim, Lara Fabel und Annette Krauss 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 V kritisch-konstruktiv ins Gespräch zu kommen.

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

*Dennis C. Hövel, Xenia Müller, Pierre-Carl Link, Stephan Gingelmaier,
Birgit Herz, Janet Langer und Lars Dietrich*

I Originalia

Wie Lehrkräfte psychosozial beeinträchtigter Schüler:innen den Berufseinstieg meistern können: Eine tiefenhermeneutische Fallanalyse

Lars Dietrich, Josef Hofman und David Zimmermann*

Humboldt-Universität zu Berlin

***Korrespondenz:**

Lars Dietrich
lars.dietrich@hu-berlin.de

Beitrag eingegangen: 15.12.2022
Beitrag angenommen: 27.03.2023
Onlineveröffentlichung: 19.06.2023

ORCID¹

Lars Dietrich
<https://orcid.org/0000-0002-5469-9801>
Josef Hofman
<https://orcid.org/0000-0001-5436-844X>
David Zimmermann
<https://orcid.org/0000-0003-1530-6531>

¹ Die OrCid wird nur bei denjenigen Autor:innen erwähnt, die eine haben. Deshalb ist die OrCid nicht bei allen Personen aufgeführt

Abstract

Die Berufseinstiegsphase ist für Lehrkräfte eine besonders große Herausforderung. Ziel dieser Studie ist es, Hinweise dafür zu finden, wie eine Lehrkraft ihre Berufseinstiegsphase erfolgreich meistern kann. Zu diesem Zweck wurde das Interview mit einer jungen Berufseinsteigerin, deren Schüler:innen ihre Beziehungs- und Unterrichtskompetenzen überdurchschnittlich positiv einschätzten, tiefenhermeneutisch ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen, wie schwierige Fragen von *Autorität, Nähe und Distanz*, und *persönlicher Verletzbarkeit* für eine Lehrkraft und für Lehramtsstudierende, die in die Auswertungsphase der Studie eingebunden wurden, eine wirkmächtige Rolle spielen.

Keywords

Tiefenhermeneutik, Berufseinstieg, Beziehungsarbeit, Lehrkraft, psychosoziale Beeinträchtigungen

1 Literaturübersicht

1.1 Emotionale Belastungen von Lehrkräften und ihre Ursachen

Seit dem Beginn der 1990 Jahre beschäftigt sich die erziehungswissenschaftliche Forschung in Deutschland zunehmend mit dem Thema der emotionalen Belastung von Lehrkräften (vgl. Literaturüberblick von Kunze & Stelmaszyk, 2004). Eine zentrale Erkenntnis dieser Literatur ist, dass biografische Erfahrungen und Persönlichkeitsmerkmale darüber mitentscheiden, wie belastend berufliche Anforderungen wahrgenommen werden und wie stark diese Wahrnehmungen mit gesundheitlichen Folgen einhergehen (Rothland et al., 2018). Jene Forschungserträge werden durch die umfangreiche deutschsprachige und internationale Literatur ergänzt, die berufliche Belastungen vor allem im Kontext struktureller Antinomien verortet (Arndt et al., 2022; Jopling & Harness, 2021). Laut einer aktuellen Studie werden Konflikte mit Schüler:innen und Eltern und der Zwang, eigene Gefühle vor den Kolleg:innen und Schüler:innen verbergen zu müssen, als größte emotionale Beanspruchungen im Lehralltag empfunden (Mußmann et al., 2020). Diese Befunde werden durch Beobachtungsstudien ergänzt, die Unterrichtsstörungen als eine primäre Belastung für Lehrkräfte identifizieren (Krause et al., 2013). Empirisch und theoretisch gut begründet ist davon auszugehen, dass die Belastung durch Störungen einerseits und biografisch und aktualgenetisch bedingte emotionale Vulnerabilität andererseits in einem wechselseitigen Bedingungsfeld stehen (Jopling & Zimmermann, in press).

1.2 Belastungsempfindungen im Berufseinstieg

Untersuchungen, die spezifisch Lehrkräfte in der Berufseinstiegsphase fokussieren, zeichnen ein ähnliches Bild. Sowohl die Klassenführung als auch die Ausdifferenzierung des Unterrichts werden von dieser Gruppe an Lehrkräften als besonders beanspruchend wahrgenommen (Keller-Schneider, 2020). Aus Erhebungen zur Studienmotivation angehender Lehrkräfte lässt sich rückschließen, dass die Belastungen – im Wechselspiel mit strukturellen Antinomien – in Verbindung mit *professional beliefs* stehen (Moser et al., 2014). Mit letzteren sind (im Wesentlichen kognitive) Einstellungen von Fachkräften über ihre Selbstwirksamkeit und professionelle Rolle gemeint, die laut empirischen Studien eng mit der Unterrichtspraxis der Fachkräfte in Verbindung stehen (Langer, 2015, S. 43). Die Frage, wie Lehrkräfte in der Berufseinstiegsphase mit Belastungen im Arbeitsalltag umgehen, wurde jedoch vergleichsweise wenig beforscht, und die bisherigen Ergebnisse weisen zudem Widersprüche auf (Rothland et al., 2018). So kam die Potsdamer Lehrkräfte-Studie von Schaarschmidt und Kieschke (2013) zu dem Ergebnis, dass Lehrkräfte bereits zu Berufsbeginn auf tendenziell ineffektive emotionale Bewältigungsstrategien zurückgreifen. Die an dieser Studie teilnehmenden Lehrkräfte wiesen eine vergleichsweise geringe Distanzierungsfähigkeit bei gleichzeitig hohem Perfektionsstreben auf und neigten dazu, vorschnell zu resignieren. Außerdem konnte gezeigt werden, dass für einen nicht unerheblichen Teil dieser Lehrkräfte dysfunktionale Bewältigungsstrategien letztendlich in einem Burn-out mündeten. Auch Lehr et al. (2008) kam im Rahmen einer Clusteranalyse zu dem Ergebnis, dass ungefähr ein Drittel der 145 Lehrkräfte einer Zufallsstichprobe nur über unzureichende Möglichkeiten zur aktiven Veränderung belastender Situationen verfügt und dazu neigt, sich sozial zu isolieren.

Im Vergleich dazu kommt eine qualitative Fallanalyse aus Luxemburg zu dem Ergebnis, dass es Berufseinsteiger:innen in diesem Land in der Regel gelingt, berufliche Belastungen des Schulalltags zufriedenstellend zu verarbeiten (Lamy, 2015). Mittels vertiefter Interviewanalyse wurde festgestellt, dass sich Lehrkräfte in der Berufseinstiegsphase bei der Bewälti-

gung beruflicher Belastungen konsequent an persönlichen Bedürfnissen orientierten und zu diesem Zweck eine mehr oder weniger bewusste, pragmatische und flexible Anpassung von Zielen, Erwartungen und Erfolgsniveaus vornahmen. Keller-Schneider (2020) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass berufliche Belastungen von Berufseinsteigenden besser bewältigt werden können, wenn sich die ausgewählten Verarbeitungsstrategien an persönlichen Zielen und beruflichen Überzeugungen orientieren. Damit geraten erneut hochschulische Bildungsprozesse in den Fokus. Anhand ihres Forschungsüberblicks zur inklusiven Lehrkräftebildung können Laubner und Lindmeier (2016) zeigen, dass das Thema *Belastung und Beanspruchung von Lehrkräften* zunehmend auch in der hochschulischen Ausbildung und der diesbezüglichen Forschung an Relevanz gewinnt. Die Bedeutung der Hochschule als haltender Bildungsraum im Sinne des theoriegeleiteten Nachdenkens über erlebte Belastungen und eigene Verwicklungen bleibt jenseits spezifischer Projekte jedoch weitgehend unerforscht (Hierdeis & Walter, 2022).

Anhand dieses knappen Überblicks wird deutlich, dass vertiefende Analysen zum Umgang mit Belastungen in der Berufseinstiegsphase von Lehrkräften sowohl Ursachen von Belastungen als auch unterschiedliche Bewältigungsmuster und Ressourcenaktivierungen im Einzelfall berücksichtigen sollten (Dvir & Schatz-Oppenheimer, 2020).

1.3 Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Schüler:innen aus psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive

Vor besonderen Herausforderungen im Unterricht stehen Lehrkräfte, deren Schüler:innen erhebliche psychosoziale Beeinträchtigungen aufweisen und diese durch teils aggressiv-ausagierendes Verhalten in der Schule nach außen tragen. Nicht nur, aber insbesondere Berufsanfänger:innen fühlen sich auf diese Herausforderung nicht oder nur unzureichend vorbereitet (Axup & Gersch, 2008). Viele schwere Konflikte, die in der pädagogischen Arbeit mit dieser Gruppe von Schüler:innen entstehen, lassen sich aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht in ihrem Kern auf unverarbeitete Beziehungserfahrungen zurückführen (Herz & Zimmermann, 2018). Allerdings ist der Terminus „psychosoziale Beeinträchtigungen“ diesbezüglich noch differenzierter. Er ist einerseits als Scharnierbegriff zwischen „subjektiver und gesellschaftlicher Struktur“ (Katzenbach et al., 2017, S. 19) zu verstehen, beschreibt also die unhintergehbare Verwobenheit von Beeinträchtigungen der Innen- und Außenwelt. In seiner psychoanalytischen Tradition beschreibt er andererseits, dass sich Interaktionserfahrungen in der Innenwelt primär unbewusst niederschlagen und – geformt durch individuelle Verarbeitung – das soziale Miteinander ebenfalls weitgehend bewusstseinsfern prägen. Theoretisch über den Übertragungsbegriff zu konzeptualisieren kommt es somit auf Seiten psychosozial beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher zu unbewussten Reinszenierungen schmerzhafter Lebenserfahrungen, die eng mit der Hoffnung verbunden sind, die traumatischen Ereignisse überwinden zu können. Dabei spielt das Phänomen der projektiven Identifikation eine entscheidende Rolle, in dem Schüler:innen unverarbeitete Anteile des Selbst abspalten und im Gegenüber „auslagern“, weil sie nicht gehalten werden können (Evans, 2013).

Im Schulkontext ist das Gegenüber in vielen Fällen eine (hierfür nicht umfänglich genug ausgebildete) Lehrkraft oder ein:e Mitschüler:in, die:der diesen Prozess als zunächst böswillige Provokation oder Aggression erlebt. Bleibt die Reinszenierung anschließend unreflektiert, führen die dabei entstehenden emotionalen Beteiligungen der Lehrkraft bzw. des:der Mitschülers:in zu Verhaltensreaktionen, die ungewollt eine Wiederholung des ursprünglichen Traumas bewirken. Entscheidend ist darüber hinaus, dass ein bloßes Wissen um die Reinszenierung nicht ausreicht. Zentraler Aspekt mit Blick sowohl auf eine geringere eigene

Belastung der Lehrkraft, als auch auf die Ermöglichung korrigierender Beziehungserfahrungen für den:die Schüler:in ist eine emotionale und kognitive Reflexionsmöglichkeit, für die z. B. die Mentalisierungstheorie (Gingelmaier & Schwarzer, 2019) als auch das Container-Contained-Modell (Müller, 2021) sowohl theoretische Rahmungen als auch praxisnahe Qualifizierungsmöglichkeiten anbieten.

2 Ziel der Studie

Bisherige Studienergebnisse zum Belastungserleben von Lehrkräften (Mußmann et al., 2020) und ihren Schwierigkeiten im Umgang mit psychosozial beeinträchtigten Schüler:innen (Rothland et al., 2018) deuten auf schwerwiegende strukturelle Missstände in allen Phasen der Lehrkräfteaus- und Weiterbildung hin. In der vorliegenden Studie wird daher der zentralen Frage nachgegangen, wie es einer Lehrkraft in der Berufseinstiegsphase gelingt, die großen Herausforderungen im Schulalltag, wie z. B. der Umgang mit psychosozial beeinträchtigten Schüler:innen, zu bestehen. Im Sinne eines explorativen und zugleich die Tiefendimension des Erlebens fokussierenden Designs liegt der Fokus auf dem Wechselspiel zwischen professionell-biografischen Merkmalen und strukturellen Rahmenbedingungen. Die Studie bearbeitet Forschungsdesiderata somit in zweierlei Hinsicht: Sie fokussiert einerseits das professionelle Erleben einer Lehrerin in der Berufseinstiegsphase, deren Unterrichts- und Beziehungsarbeit aus der Sicht der Schüler:innen im Vergleich besonders positiv wahrgenommen wird. Andererseits wird genau über jene Fallgeschichte mit Masterstudierenden methoden- und theoriegeleitet reflektiert, so dass die Erkenntnisse auch Antworten darauf liefern, welche Ängste, Wünsche und inneren Ressourcen angehende Professionelle kurz vor dem Berufseinstieg beschäftigt.

3 Methoden

3.1 Quantitative Stichprobenziehung

Die Auswahl der Lehrkraft erfolgte mittels quantitativer Erhebungsinstrumente. Insgesamt 39 Lehrkräfte aus 12 Sekundarschulen nahmen mit einer Schulklasse ihrer Wahl an einer Schüler:innen-Fragebogenerhebung zu den Themen Unterrichtsqualität, Lehrkräfte-Schüler:innen-Beziehung und psychosoziale Beeinträchtigungen teil. Zwar gab es auch einen Lehrkräftefragebogen, für die in dieser Studie verwendete Stichprobenziehung wurden jedoch nur die Daten des Schüler:innenfragebogens ($N = 452$) verwendet.

Die **Unterrichtsqualität** wurde mithilfe des Klassendurchschnitts des *Tripod 7Cs Composite* exklusive der Unterkategorie *Care* (insgesamt 31 Items, $\alpha = .92$) gemessen (Beispielitem: „Mein Lehrer verlangt von uns unsere Denkfertigkeiten einzusetzen, anstatt nur auswendig zu lernen“, Antworten: 5-Punkte-Likert-Skala, „komplett falsch“ bis „komplett richtig“). Dabei handelt es sich um eine von den Autor:innen dieser Studie selbst ins Deutsche übersetzte Version des in den USA führenden quantitativen Schüler:innen-Fragebogeninstruments zur Evaluation von Unterrichtsqualität (Geiger & Amrein-Beardsley, 2019). Reliabilität und Validität des *Tripod 7Cs Composite* wurden in zahlreichen Studien bestätigt (u. a. Cantrell & Kane, 2013; Polikoff, 2016).

Die Messung der **Beziehungsqualität** erfolgte mittels Gesamtdurchschnittswert dreier Variablen ($\alpha = .85$): Die *Positive Identifikation der Schüler:innen mit der Lehrkraft* besteht aus drei Items ($\alpha = .85$), die dem *Composite Teacher-Student Relationship Instrument/CTSRI* von

Barch (2015) entnommen wurden (Beispielitem: „Es würde sich gut anfühlen, wenn jemand sagen würde, dass ich dem Lehrer in dieser Klasse sehr ähnele“; Antworten: 5-Punkte-Likert-Skala von „komplett falsch“ bis „komplett richtig“). Validität und Reliabilität der CTSRI wurden in früheren Studien bestätigt (Suldo et al., 2014). Die Variable *emotionale Sensibilität der Lehrkraft* besteht auch aus drei Items ($\alpha = .75$) und wurde der *Student-Teacher Relationship Scale*/STRS von Pianta (2001) entnommen und für eine Schüler:innenerhebung modifiziert (Beispielitem: „Ich teile meine Gefühle und Erfahrungen offen mit meinem Lehrer in dieser Klasse“, Antworten: 5-Punkte-Likert-Skala von „komplett falsch“ bis „komplett richtig“). Validität und Reliabilität der STRS wurden u. a. im deutschsprachigen Raum bestätigt (Mitzlitz et al., 2014). Die dritte Variable ist *Care*, bestehend aus drei Items ($\alpha = .89$) und wurde den Tripod 7Cs Composite (2016) entnommen (Beispielitem: „Mein Lehrer in dieser Klasse gibt mir das Gefühl, dass ich ihm nicht egal bin“, Antworten: 5-Punkte-Likert-Skala von „komplett falsch“ bis „komplett richtig“). Psychosoziale Beeinträchtigungen wurden mit Hilfe des *Strengths & Difficulties Questionnaire* ermittelt (SDQinfo, 2016). Dieser besteht aus insgesamt 20 Items (Beispielitem: „Ich bin dauernd in Bewegung und zappelig“, Antworten: 3-Punkte-Likert-Skala von „nicht zutreffend“ bis „eindeutig zutreffend“) und seine Reliabilität und Validität wurden in früheren Studien bestätigt (Goodman, 2001).

In einem ersten Analyseschritt wurden diejenigen Lehrkräfte identifiziert, deren Unterrichts- und Beziehungsarbeit von ihren Schüler:innen im Vergleich zu dem Durchschnitt der Gesamtstichprobe als über- bzw. unterdurchschnittlich bewertet wurden und in deren Klassen sich Schüler:innen befanden, die gemäß dem SDQ als auffällig gelten. Unter den Lehrkräften, deren Unterrichts- und Beziehungsarbeit überdurchschnittlich positiv eingeschätzt wurde, befand sich auch eine junge Lehrerin in der Berufseinstiegsphase. Sie wurde für ein halbstrukturiertes Interview zum Thema Unterrichts- und Beziehungsarbeit eingeladen.

3.2 Das halbstrukturierte Interview

Thematisch wurden die Leitfragen des halbstrukturierten Interviews aus den Fragestellungen des Forschungsvorhabens abgeleitet. Sie fokussieren im Wesentlichen das Erleben der Unterrichts- und Beziehungsarbeit. Einleitend wurde die Frage gestellt, was die Lehrkraft unter den Begriffen Beziehungsarbeit und didaktische Unterrichtsarbeit versteht bzw. wie sie diese definieren würde. Anschließend wurde sie gebeten, beide Aspekte in der eigenen Tätigkeit genauer zu beschreiben und auch auszuführen, inwiefern beide Dimensionen der eigenen Wahrnehmung und Erfahrung nach miteinander in Verbindung stehen. Dabei wurde auch immer wieder auf das Thema „schwieriges Schüler:innenverhalten“ rekurriert, entweder von der Lehrkraft selbst, oder falls dies nicht geschah, auf Nachfrage der interviewenden Person. Mit Blick auf die geplante tiefenhermeneutische Auswertung wurde einerseits versucht, der Lehrkraft hinsichtlich ihrer Einfälle und Ausführungen möglichst große Freiheiten zu gewähren und das Interview möglichst wenig zu lenken, in Anlehnung an die Grundprinzipien leitfadengestützter und erzählgenerierender Interviews (Friebertshäuser & Langer, 2013) und der psychoanalytischen Technik der freien Assoziation (Bartosch, 2020). Dabei wurden nur dann konkrete Beispiele nachgefragt, wenn eine Antwort sehr allgemein bzw. abstrakt ausfiel. Das primäre Ziel war somit ein sich natürlich entwickelndes Gespräch, in dem sich die Nachfragen der interviewenden Person eher spontan und aus dem jeweiligen Kontext heraus ergeben. Das Interview mit der Lehrerin wurde mittels Audiogerät aufgenommen und anschließend transkribiert.

3.3 Qualitative Auswertung

Für die Auswertung des Lehrkräfteinterviews wurde die Tiefenhermeneutik nach König (2018) eingesetzt. Ziel dieser Methode ist es, subjektive und latente Sinngehalte des Datenmaterials zu erschließen. Der Fokus liegt dabei nicht auf der Kodierung und Kategorisierung scheinbar objektiver Fakten, sondern auf der Rekonstruktion unausgesprochener bzw. vor- oder unbewusster „Erlebnisfiguren“ (König, 2018, S. 13). Die tiefenhermeneutische Methode macht es möglich, sich unbewussten Sinnebenen des Datenmaterials anzunähern. In Bezug auf das hier verwendete Interview geht es auch darum, Bedeutungen zu erschließen, die im Zuge des Interviews sowohl von der interviewten als auch der interviewenden Person unausgesprochen blieben. Mit Blick auf die an der Auswertung beteiligten Studierenden sollen auch emotionale Dynamiken innerhalb der Interpretationsgruppe in den Fokus gerückt werden, wodurch der Forschungsprozess selbst zur Erkenntnisbildung in Bezug auf die Gruppe der Berufseinsteigenden beiträgt. Klein (2012) zeigt, inwieweit tiefenhermeneutische Interpretationen in der Lehrkräfteausbildung mit dem Erwerb wichtiger fachlicher Kompetenzen verknüpft sind.

Die tiefenhermeneutische Auswertung der vorliegenden Studie erfolgte in drei Schritten (König, 2018). Im ersten Schritt wurde eine Interpretationsgruppe aus ca. 15 Studierenden eines psychoanalytisch-pädagogischen Universitätsseminars zusammengestellt. Die Studierenden erhielten zur Vorbereitung eine Einführung in die Methode der Tiefenhermeneutik. Aufgrund der Covid-19-Pandemie erfolgte die Interpretation durch eine Videokonferenzsoftware und erstreckte sich über insgesamt zwei Sitzungen zu jeweils 90 Minuten. Geleitet wurde die Gruppe von einem Autor der Studie; ein anderer Autor hatte die Lehrkraft interviewt. Die gesamte Diskussion wurde per Video aufgezeichnet. Die emotionalen Beteiligungen der Studierenden, ihre Assoziationen und Gedanken lassen einerseits zumindest näherungsweise erste Rückschlüsse auf Konflikte zu, die auch die untersuchte Fallgeschichte prägen dürften. Andererseits lassen sich so auch Rückschlüsse auf die wechselseitige Bedingtheit eigener Schulerfahrungen präprofessionellen Erlebens, z. B. in Praktika und Fantasien auf Seiten der Masterstudierenden, ableiten. Im Sinne der Annäherung an einen oben skizzierten hochschulischen haltenden Bildungsraum können daraus Schlussfolgerungen für notwendige Angebote in dieser Ausbildungsphase gezogen werden.

Im zweiten hermeneutischen Schritt wurde der Mitschnitt der Gruppendiskussion einer vertiefenden Interpretation unterzogen, an der nur die Autor:innen der Studie teilnahmen. Dabei erwies es sich als notwendig, die vielfältigen Verwicklungen der Studierenden mit dem Thema des Interviews aus gruppenspezifischer Perspektive kritisch zu reflektieren (König, 2018). Wenngleich vor allem pandemiebedingt keine umfänglichen Rückkopplungsgespräche möglich waren, lassen sich aus den genannten zwei hermeneutischen Kreisen im Sinne explorativer Forschung Erkenntnisse über Bedürfnisse, Wünsche und Ängste bei angehenden und tätigen Lehrkräften in der Berufseinstiegsphase ableiten.

4 Ergebnisse

4.1 Autorität

Das erste von drei zentralen Themen, mit denen sich die tiefenhermeneutische Interpretationsgruppe intensiver beschäftigte, fokussiert die Frage, inwiefern es der noch sehr jungen und vergleichsweise unerfahrenen Lehrerin gelingt, gegenüber ihren Schüler:innen, den Eltern der Schüler:innen und ihren Arbeitskolleg:innen als Respektsperson und Autorität auf-

zutreten. Die emotionale Resonanz der Interpretationsgruppe ist hier in Teilen ambivalent, wenn auch die positiven Wahrnehmungen insgesamt deutlich überwiegen. Insbesondere die Art und Weise, wie die Lehrerin auch mit aus ihrer Sicht „schwierigen“ Schüler:innen umzugehen vermag, löst wiederholt große Bewunderung aus. So erhält sie aus der Interpretationsgruppe viel Lob dafür, dass sie den Beziehungsaufbau mit ihren Schüler:innen effektiv dafür einzusetzen vermag, Verhaltensprobleme und Konflikte zu lösen. Dabei wird wiederholt betont, dass die junge Lehrerin äußerst sympathisch und authentisch wirkt, bei ihren Schüler:innen sehr beliebt zu sein scheint, und ein hohes Maß an Selbstreflexion an den Tag legt. Die Interpretationsgruppe ist von ihrer Fähigkeit, eigene Fehler und Unzulänglichkeiten vor der interviewenden Person und vor den Schüler:innen offen ansprechen und eingestehen zu können, besonders beeindruckt.

Gleichzeitig missfällt es jedoch mehreren Mitgliedern der Interpretationsgruppe, dass die Lehrerin auch behaviorale Druckmittel anwendet, um das Verhalten der Schüler:innen zu beeinflussen. So spricht sie im Verlauf des Interviews u. a. davon, dass sie für besonders positive Arbeitsleistungen Stempel verteilt, die der Note „1+“ entsprechen, und dass jedes Hausaufgabenheft, in dem auch störendes Verhalten eingetragen wird, regelmäßig von den Eltern unterschrieben werden muss. Besondere Irritation löst in diesem Zusammenhang eine Textstelle aus, in der die junge Lehrerin von ihren ersten Erfahrungen mit besonders schwierigem Schüler:innenverhalten erzählt:

„Und dann bin ich so ein bisschen [ähm] schockiert, irritiert [äh] wie respektlos doch kleine Kinder sein können und da man heutzutage nicht mehr die Mittel kennt [ähm] von... also ich würde, hätte mir früher sowas nie gewagt. Punkt. Und heutzutage, wir dürfen ja nichts mehr, ne?“

Nachdem die Textstelle in der Interpretationsgruppe vorgelesen wurde, äußern mehrere Personen den Verdacht, dass die junge Lehrerin hier den impliziten Wunsch äußert, bei schwierigem Verhalten sehr harte Strafen bis hin zu körperlicher Gewalt anwenden zu dürfen. Als der Interpretationsgruppenleiter anschließend fragt, ob sich dieses Thema auch in weiteren Textstellen des Interviews wiederfinden lässt, wird von der Gruppe auf einen Abschnitt verwiesen, in der die Lehrerin davon erzählt, wie sie zu Beginn ihrer Unterrichtsstunden versucht, den Lärmpegel abzusenken:

„Wir haben tatsächlich [ähm], also ich verlange das, viele Kollegen auch [ähm] bevor der Unterricht losgeht, müssen die Schüler stehen und es geht erst los [ähm], wenn wirklich, wenn's ruhig ist. Dann wird begrüßt und dann geht's los. Das klingt, im ersten Moment dachte ich so 'krass, das ist aber militärisch', aber ich muss ehrlich sagen, das ist echt, also es gibt Klassen da stehe ich fünf Minuten, die ermahnen sich dann auch gegenseitig, aber es ist wirklich [ähm] so ein Zeichen von wegen [ähm] erstmal begrüßen wir uns alle und wir warten halt wirklich bis es leise ist, ne? Also der Lehrer möchte jetzt beginnen, weil wir haben hier ja auch keine Schulkingel.“

Die darauffolgende Diskussion der Interpretationsgruppe verläuft kontrovers. Einerseits äußern mehrere Personen Unbehagen bei dieser Szene, weil die Methode tatsächlich zu militärisch sei, andere Stimmen finden sie hingegen unproblematisch. Im Endeffekt kann sich die Gruppe auf keine einheitliche Linie festlegen. Während die einen das Handeln der Lehrerin als autoritär wahrnehmen, äußern andere den Eindruck, dass der Lehrerin Unzulässiges unterstellt wird.

4.2 Nähe und Distanz

Das zweite zentrale Thema der Interpretationsgruppe dreht sich um die Frage, inwiefern es der jungen Lehrerin gelingt, im Zuge ihrer Beziehungsarbeit mit Schüler:innen ein professionelles Nähe-Distanz-Verhältnis aufrechtzuerhalten. Dabei wird eine Textstelle des Interviews in den Fokus gerückt, in der die Lehrerin zunächst erzählt, wie sie einer Schülerin – mit der sie zu Beginn ein sehr schwieriges Verhältnis hatte, dieses jedoch mit der Hilfe eines Sozialarbeiters im Laufe der Zeit deutlich entspannen konnte – nun regelmäßig Komplimente macht:

„Genau, das macht auch die besagte C. zum Beispiel [ähm]. Sie hat einen speziellen Stil, also Klammertenstil und [ähm] sie war auch total hoch erfreut, als ich zu ihr meinte 'Boah C., deine Schuhe finde ich richtig geil' so, ne? Und also ich glaube, seitdem zieht sie sie nur an. Ja und da kommt dann halt auch mal was zurück. 'Frau M. Sie haben ja heute auch ne tolle Strickjacke an', oder sowas. Vielleicht sowas, dass man halt mal auf Schüler in dem Sinne mal privat irgendwas sagt. Mal 'nen Kompliment, was nicht... ich weiß es nicht. Ich war halt ich. Also streng, aber auch mal 'nen Witz. [Ähm] Auch mal 'n bisschen plaudern oder so.“

Nach dem Vorlesen sprechen mehrere Mitglieder der Interpretationsgruppe von unangenehmen Gefühlen, die während des Lesens aufgetaucht waren. Dann wird die Frage gestellt, ob Komplimente auf einer so persönlichen Ebene nicht unangebracht seien und es entsteht die Fantasie, dass Komplimente bei den anderen Schüler:innen Neidgefühle auslösen. Auch die Gefahr, dass ein zu großes Lob dazu führt, dass Schüler:innen gemobbt werden, wird eingebracht. Ein Mitglied der Interpretationsgruppe äußert die Vorstellung, dass sich die Lehrerin mit solchen Aussagen auf eine Stufe mit den Schüler:innen stellt, was ihrer Wahrnehmung nach gefährlich sein kann.

Nachdem der Interpretationsgruppenleiter nach weiteren Stellen fragt, in der das Thema Nähe und Distanz zu finden ist, einigt sich die Gruppe auf zwei Stellen, in denen die Lehrerin von Spannungen mit einer Kollegin und von Konflikten mit den Eltern einiger Schüler:innen spricht. An beiden Stellen äußert der Gruppenleiter den Eindruck, dass die Lehrkraft Mühe hat, Nähe und Distanz in ihrer Beziehung mit diesen beiden Gruppen auszutarieren. Diese Interpretation stößt jedoch auf keine Resonanz in der Interpretationsgruppe. Lediglich das Gefühl, dass die Lehrerin gegenüber ihren erfahreneren Kolleg:innen und gegenüber den teilweise deutlich älteren Eltern Unsicherheiten an den Tag legt, wird bestätigt – eine Unsicherheit, die die Lehrerin im Zuge des Interviews auch selbst offen anspricht.

4.3 Persönliche Verletzlichkeit

Auch die Art und Weise, wie die Lehrkraft berichtet, mit Fehlern umzugehen, wird von der Interpretationsgruppe wiederholt diskutiert. Dabei werden zwei Abschnitte des Interviews genauer unter die Lupe genommen, in denen die interviewte Lehrkraft selbst wahrgenommene Fehler und Unzulänglichkeiten im eigenen professionellen Verhalten beschreibt. In der ersten Schilderung berichtet die Lehrerin davon, dass insbesondere Schüler:innen mit internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten aufgrund ihres zurückgezogenen Verhaltens häufig von ihr übersehen werden:

„Also Schwierigkeiten gibt es eben mit Kindern, die sehr, sehr ruhig sind [ähm], weil man die ganz oft vergisst. Also man ist froh, dass die ruhig sind und [ähm], um die brauch' man sich ja in dem Moment nicht kümmern, weil sie sagen ja nichts und die stören auch nicht, aber das [...] weiß ich halt auch sehr oft sogar, ne? Dann versuche ich eben persönlich hinzugehen und nochmal nachzufragen, aber manchmal, gebe ich ehrlich zu fallen die unterm Tisch weg, weil ich bin einfach froh, dass die ruhig sind, [...].“

Einige wenige Studierende bemängeln, dass die Lehrerin in dieser Schilderung nicht darlegt, wie sie in Zukunft besser mit dieser spezifischen Problematik umzugehen gedenkt. Allerdings teilt der größte Teil der Interpretationsgruppe die Auffassung, dass die Lehrerin eher Stärke und Reflexionsvermögen beweist, da sie sich über ihre eigenen Unzulänglichkeiten im Klaren ist und diese in einer Interviewsituation auch zugeben kann. Ihre Schilderung wird dabei nicht nur als professionelle Reflexion eigener Fehler, sondern auch als ein zielgerichteter Entscheidungsprozess begriffen, in dem begrenzte Ressourcen nur für die dringendsten Probleme mobilisiert werden können. Ein Student äußert die Assoziation, dass auch die Feuerwehr immer dort zuerst löschen muss, wo es am stärksten brennt.

In der zweiten Schilderung berichtet die Lehrerin von einer Situation, in der sie mit ihren Schüler:innen eine neue Lernmethode ausprobiert hatte, an demselben Tag jedoch gleichzeitig sehr gereizt war und, als die Schüler:innen die Methode nicht richtig umsetzen konnten, anfangs, an ihnen „rumzumeckern“. Zwei Schüler:innen sprachen sie daraufhin direkt an und baten sie um Verständnis, da sie ja selbst vorab gesagt hatte, dass die neue Methode erstmal ausprobiert und gelernt werden muss. Diese Rückmeldung hinterließ bei der Lehrerin einen tiefen Eindruck:

„Also die haben mich quasi mit meinen eigenen Worten sozusagen geschlagen. Und in dem Moment dachte ich „ah“! Das war aber an einem Freitag und da habe ich natürlich das ganze Wochenende darüber nachgedacht, ich hab' dann auch am Montag gesagt, was gut lief, weil das habe ich vergessen. Ich habe nur das Negative und war in dem Moment so wütend und hab' dann erstmal nochmal gesagt, dass ich mich... oder habe ich mich vor allem bedankt bei den Schülern, dass sie mir das gesagt haben, dass sie mich darauf aufmerksam gemacht haben, dass ich da vielleicht ein bisschen überreagiert habe – was ich auch wirklich habe. Also letztendlich war die Kritik, die ich da geäußert habe, nicht so gerechtfertigt.“

Auch hier nimmt die Gruppe bei der Lehrerin ein besonderes Reflexionsvermögen wahr, da sie offensichtlich auch bereit ist, gegenüber ihren eigenen Schüler:innen Fehler einzugestehen. In diesem Zusammenhang wird von mehreren Mitgliedern der Interpretationsgruppe ein Erstaunen geäußert, da sich die Lehrerin dadurch vor ihren Schüler:innen verletzlich macht. Mehrere Studierende äußern ihre Befürchtung, dass man in so einer Situation stark aufpassen müsse, nicht die eigene Autorität vor der Klasse zu verlieren. Aus diesen Äußerungen lässt sich ableiten, dass in der Interpretationsgruppe bei der Vorstellung, sich vor der eigenen Schulklasse persönlich verletzlich zu zeigen, große Angstgefühle auslöst.

5 Diskussion

Die Ergebnisse liefern auf unterschiedlichen Ebenen Erkenntnisse, die an dieser Stelle getrennt voneinander diskutiert werden, jedoch immer als miteinander in enger Beziehung stehend verstanden werden müssen. Einerseits ist es aufgrund der persönlichen Verwicklung der Studierenden mit dem Interviewthema wichtig, den Versuch einer Klärung zu unternehmen, inwiefern Fantasien, Emotionen und Gruppendynamiken der Interpretationsgruppe auf Übertragungsprozesse der Studierenden selbst zurückzuführen sind. Andererseits hat auch der institutionelle Kontext Schule eine zentrale Bedeutung in dem Interview, was sich wiederum in dem Auswertungsprozess selbst niederschlägt.

5.1 Die Lehrerin

Die interviewte Lehrerin präsentiert sich im Zuge des Interviewverlaufs als eine sehr direkte und teilweise auch impulsive Persönlichkeit, die ihre Unerfahrenheit und Fehler im Umgang mit Schüler:innen nicht nur gegenüber der interviewenden Person offen anspricht, sondern auch gegenüber der eigenen Schulklasse. Bezogen auf ihre als besonders herausfordernd wahrgenommenen Schüler:innen erzählt sie von wiederkehrenden Situationen, die sie emotional zu überfordern drohten, und in denen sie sich letztendlich dazu entschließt, bei älteren Kolleg:innen und Fachkräften Hilfe zu holen. Gleichzeitig spricht sie von Beziehungsangeboten, in denen sie mit den Schüler:innen auf Augenhöhe kommuniziert und viel Nähe zulässt. Sie macht z. B. Schüler:innen, mit denen sie zuvor ein schwieriges Beziehungsverhältnis hatte, persönliche Komplimente. In ihrer Wahrnehmung sind diese Strategien von Erfolg gekrönt, führen zu deutlichen Verbesserungen in den Beziehungen und werden von ihren Schüler:innen positiv aufgenommen.

Die drei zentralen Themen der Interpretationsgruppe, *Autorität, Nähe und Distanz*, und *persönliche Verletzbarkeit* prägen sehr deutlich die täglichen Herausforderungen der jungen Lehrerin. Im Zuge ihrer Unterrichts- und Beziehungsarbeit muss sie sich mit den zahlreichen Unsicherheiten und Ängsten auseinandersetzen, die in diesen Themen enthalten sind. Dies wird aus dem Interview selbst deutlich, wenn sie z. B. betont, wie anstrengend die tägliche Beziehungsarbeit ist und dass sie auch immer damit rechnen muss, dass sich gute Beziehungen zu „schwierigen“ Schüler:innen jederzeit verschlechtern können. Dass diese Ängste in der tiefenhermeneutischen Interpretationsgruppe einen so großen Raum eingenommen haben, kann jedoch nicht allein auf innere Konflikte der Lehrerin zurückgeführt werden (siehe nächste Abschnitte).

Gleichzeitig liefert die tiefenhermeneutische Analyse Hinweise auf einzelne Aspekte der Beziehungsdynamiken zwischen der Lehrerin und ihren Schüler:innen, die der Lehrerin selbst u. U. wenig oder gar nicht bewusst sind. Die Fantasie, dass die Komplimente der Lehrerin bei anderen Mitschüler:innen Neidgefühle erzeugen könnten, muss hier besonders ernst genommen werden. Sie werden von psychoanalytischen und gruppenanalytischen Theorien gestützt, die in dem Klassenzimmer grundsätzlich immer auch eine latente Familiendynamik annehmen, in der Lehrkräfte unbewusst die Rolle von Eltern einnehmen und Mitschüler:innen die von Geschwistern (Behr & Liesel, 2018; Freud, 1960).

Besonders auffällig ist, dass sich im Zuge der tiefenhermeneutischen Interpretationsarbeit eine Spaltungsdynamik einschleicht, wobei der Lehrerin von der einen Seite der Interpretationsgruppe wiederholtes Fehlverhalten vorgeworfen wird, bspw. weil sie auf behaviorale Konditionierungsstrategien zurückgreift. Von der anderen Seite wird sie vehement verteidigt und es wird argumentiert, dass ihr Dinge unterstellt werden, die in dem Interviewtext keine Grundlage haben. Dieser Konflikt löst sich im Zuge der Interpretationsarbeit auch nicht auf. Eine mögliche Lesart der Dynamik ist, dass sie auf eine Abspaltung unterdrückter Aggressionen der Lehrerin selbst zurückzuführen ist. Die Aussage der Lehrerin, „[...] heutzutage, wir dürfen ja nichts mehr“, die in der Interpretationsgruppe das Gefühl von Bestrafungsfantasien seitens der Lehrerin auslöst, kann als Hinweis hierfür gesehen werden.

5.2 Die Interpretationsgruppe

Eine weitere Lesart der Spaltungsdynamik ist, dass sie (auch) auf Übertragungen der Studierenden zurückzuführen ist. Da die Interpretationsgruppe zu einem Großteil aus Lehramtsstudierenden im Masterstudium besteht, für die die Themen *Autorität, Nähe und Distanz*, und *persönliche Verletzlichkeit* große persönliche Relevanz haben, birgt das Interview mit der jungen Berufseinsteigerin das Potential, starke persönliche Ängste auszulösen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass sich das Lehramtsstudium in Deutschland in erster Linie aus Pflichtveranstaltungen zusammensetzt, in denen im Sinne einer positivistischen Wissenschaftstradition in den allermeisten Fällen erwartet wird, dass sich Studierende mit Studieninhalten möglichst sachlich und (wissenschafts-)logisch auseinandersetzen, d. h. persönliche Emotionen und Verstrickungen aktiv ausgeblendet werden. Vor diesem Hintergrund stellt die tiefenhermeneutische Interpretationsarbeit, mit ihrem Fokus auf irrationale Gefühle und Fantasien, eine nicht zu unterschätzende emotionale Herausforderung dar. Sind die in diesem Prozess mobilisierten Ängste und Unsicherheiten der Interpretationsgruppe zu groß, werden von den Teilnehmenden regressive psychische Abwehrmechanismen aktiviert, wie bspw. Abspaltung und Projektion.

Hinsichtlich der vorliegenden Spaltungsdynamik in der Interpretationsgruppe könnte dies konkret bedeuten, dass gefährliche Gefühle, wie z. B. Aggressionen gegen Schüler:innen mit schweren psychosozialen Beeinträchtigungen – die auch das Leben der Studierenden selbst irgendwann sehr schwer machen könnten und deswegen stark beängstigend sind – auf die interviewte Lehrerin projiziert bzw. in ihr überbetont werden, um sich selbst dieser Gefühle zu entledigen und psychisch zu entlasten. Anschlussfähig ist diese Lesart an die Tatsache, dass im Zuge der tiefenhermeneutischen Analyse wiederholt die Fantasie artikuliert wird, aufgrund des im Zuge des sonderpädagogischen Studiums vermittelten Wissens grundsätzlich viel besser auf die Beziehungsarbeit mit Schüler:innen mit psychosozialen Beeinträchtigungen vorbereitet zu sein. Eigene Ängste, die durch das Interview (re-)aktiviert werden, können so in doppelter Weise in das „Fremde“ projiziert werden: In die nicht sonderpädagogisch ausgebildete Lehrerin des Interviews und in andere Studierende, die nicht Sonderpädagogik studieren. Diese notwendigerweise an dieser Stelle etwas verkürzte Interpretation zeigt, wie deutlich die emotionale Involviertheit von angehenden Lehrkräften bereits bei vermeintlich abstrakten Fallgeschichten auftaucht.

5.3 Das System Schule

Die junge Lehrerin spricht im Laufe des Interviews mehrmals davon, wie sie in ihrem Unterricht Methoden der Verhaltenssteuerung und Konditionierung einsetzt. Dazu zählen das Aufstehen vor dem Unterricht, ein Tokensystem mit Belohnungsstempeln und ein Hausaufgabenheft, in dem „störendes“ Verhalten eingetragen und von den Eltern wöchentlich unterschrieben werden muss. Die junge Lehrerin lässt durchblicken, dass sie diesen Methoden anfangs skeptisch gegenüberstand, es ihr mit der Zeit jedoch gelungen ist, diese Methoden erfolgreich in ihr persönliches Gesamtkonzept der Unterrichts- und Beziehungsarbeit zu integrieren. Von mehreren Mitgliedern der Interpretationsgruppe wird die Anwendung dieser Methoden sehr scharf kritisiert. Dies kann einerseits darauf zurückgeführt werden, dass Verhaltens- und Konditionierungsansätze zur Beeinflussung des Verhaltens von Schüler:innen von der leitenden Person des Seminars, in dessen Kontext die tiefenhermeneutische Interpretation stattfand, kritisch gesehen werden und sich die Studierenden mit dieser Haltung identifizieren. Andererseits entlädt sich der Ärger der Interpretationsgruppe hier ausschließlich an

der Lehrerin selbst. Dass die Lehrerin in einem komplexen Spannungsfeld agiert, in dem sie als Berufseinsteigerin auch Erwartungen der Kolleg:innen und Vorgesetzten mit den eigenen Vorstellungen in Einklang bringen muss, um Anerkennung und Wertschätzung erfahren zu können, wird dabei übersehen. Schulische Antinomien, die häufig dadurch gekennzeichnet sind, dass ihre vermeintliche Auflösung individuell erbracht werden muss, tauchen so auch in der Interpretationsgruppe selbst wirkmächtig auf.

6 Limitationen

Die vorliegende Studie weist mehrere Einschränkungen auf. Erstens handelt es sich um eine Einzelfallstudie, weshalb die Erkenntnisse und Interpretationen der Ergebnisse nicht uneingeschränkt auf Lehrkräfte in der Studieneingangsphase bzw. Lehramtsstudierende verallgemeinert werden können. Zweitens ist die Tiefenhermeneutik zwar eine empirische, jedoch keine objektivistische Methode. Aus diesem Grund weisen alle aus ihr hervorgehenden Interpretationen einen größeren Unsicherheitsfaktor auf, als die Ergebnisse empirischer Methoden/Verfahren, die sich auf die Analyse des eindeutig Messbaren beschränken. Drittens handelte es sich bei den in dieser Studie verwendeten quantitativen Daten um eine Zufallsstichprobe. Für generalisierende Vergleiche von Lehrkräften hinsichtlich der Unterrichts- und Beziehungsarbeit müssen zukünftige Studien auf repräsentative Stichproben zurückgreifen. Viertens gab es aufgrund der Involvierung von Lehramtsstudierenden in das tiefenhermeneutische Analyseverfahren wie schon erwähnt starke persönliche Verwicklungen mit dem Interviewmaterial. Vergleiche mit einer thematisch weniger verwickelten Interpretationsgruppe könnten zusätzlichen Aufschluss darüber geben, inwiefern die Ergebnisse der Studie die psychische Innenwelt der jungen Lehrerin widerspiegeln oder auf Übertragungen in der Interpretationsgruppe zurückzuführen sind.

7 Fazit und Ausblick

In der vorliegenden Studie wurde die zentrale Frage gestellt, wie es einer Lehrkraft in der Berufseinstiegsphase gelingen kann, schwerwiegende Mängel in der Lehrkräfteaus- und Weiterbildung (Mußmann et al., 2020; Rothland et al., 2018) zu überwinden, um die großen Herausforderungen des Schulalltags – allen voran große Belastungen, die im Zuge schwieriger sozialer Interaktionen mit Schüler:innen mit psychosozialen Beeinträchtigungen entstehen – erfolgreich meistern zu können. Die tiefenhermeneutische Auswertung legt nahe, dass sich die unerfahrene Lehrkraft und eine Seminargruppe von Lehramtsstudierenden, die in die Auswertung des Interviewmaterials eingebunden wurde, insbesondere mit Ängsten und Unsicherheiten hinsichtlich der eigenen Autorität, dem Austarieren von Nähe und Distanz, und der persönlichen Verletzlichkeit in pädagogischen Beziehungen auseinandersetzen. Die junge Lehrerin, deren Unterrichts- und Beziehungsarbeit von ihren Schüler:innen überdurchschnittlich positiv eingeschätzt wurde, zeigt dabei einen möglichen Weg auf, wie dies mit einer Haltung gelingen kann, die (1.) den transparenten Umgang mit eigenen pädagogischen Fehlern, (2.) positive Beziehungsangebote auf Augenhöhe und (3.) Abgrenzung bei Überforderung und gleichzeitiger aktiver Hilfesuche unter Kolleg:innen und Fachkräften in den Fokus rückt. Die offensichtlichen Verwicklungen der Lehramtsstudierenden der tiefenhermeneutischen Interpretationsgruppe legen zudem nahe, dass persönliche Reflexionsprozesse mit engem Bezug auf die pädagogische Praxis deutlich umfangreicher in die Ausbildungsphase von Lehrkräften integriert werden müssen.

Die Ergebnisse dieser Studie sind zudem für bestehende Modelle professionell-pädagogischen Handelns relevant. Hier sind insbesondere Modelle anschlussfähig, die über ein rein kognitives Verständnis von Unterricht und lernen hinausgehen, wie beispielsweise das der COACTIV-Studie (Baumert & Kunter, 2011; Kunter & Voss, 2011). Die Ergebnisse zeigen, wie wichtig es ist, Überzeugungen/Werthaltungen, motivationale Orientierungen und emotionale Selbstregulation als Facetten pädagogischen Handelns zu begreifen. Damit unterstützen sie die besondere Bedeutung nicht-kognitiver Kompetenzen von Lehrkräften. Zukünftige Studien sollten in diesem Zusammenhang der Frage nachgehen, inwiefern sich die Ergebnisse dieser Einzelfallstudie verallgemeinern lassen. Das große Interesse vieler Lehramtsstudierender an dem Konzept der *Neuen Autorität* (Körner et al., 2019), welches auch auf der 14. Dozierendenkonferenz im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung 2022 in Zürich zu beobachten war, deutet darauf hin, dass die in dieser Studie aufgeworfenen Themen für eine große Zahl an Lehrkräften kurz vor und in der Berufseinstiegsphase hochrelevant sind.

Literaturverzeichnis

- Arndt, A.-K., Becker, J., Lau, R., Lübeck, A., Heinrich, M., Löser, J. M., . . . Werning, R. (2022). Reflexion im Kontext von Leistung und Inklusion. Ein Ansatz zur Professionalisierung in einem spannungsreichen Feld. In J. B. D. Lutz, F. Buchhaupt, D. Katzenbach, A. Strecker & M. Urban (Hrsg.), *Qualifizierung für Inklusion. Sekundarstufe* (S. 233–248). Waxmann.
- Axup, T., & Gersch, I. (2008). Challenging behaviour: The impact of challenging student behaviour upon teachers' lives in a secondary school: Teachers' perceptions. *British Journal of Special Education*, 35(3), 144–151. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00388.x>
- Barch, J. C. (2015). *On measuring student-teaching relationships: sorting out predictors, outcomes, and schematic structure of students' internal relationship representations*. [Dissertation, University of Iowa]. <https://doi.org/10.17077/etd.y852ur5n>
- Bartosch, E. (2020). Freies Assoziieren, freie Assoziation. In G. Stumm & A. Pritz (Hrsg.), *Wörterbuch der Psychotherapie* (S. 217–218). Springer.
- Baumert, J., & Kunter, M. (2011). Das Kompetenzmodell von COACTIV. In K. M., J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 29–53). Waxmann.
- Behr, H., & Hearst, L. (2018). *Gruppenanalytische Psychotherapie [group analytic psychotherapy]*. Westarp.
- Cantrell, S., & Kane, T. J. (2013). *Ensuring fair and reliable measures of effective teaching: Culminating findings from the MET project's three-year study*. Bill & Melinda Gates Foundation. <https://usprogram.gatesfoundation.org/-/media/dataimport/resources/pdf/2016/12/met-ensuring-fair-and-reliable-measures-practitioner-brief.pdf>
- Dvir, N., & Schatz-Oppenheimer, O. (2020). Novice teachers in a changing reality. *European Journal of Teacher Education*, 43(3), 639–656. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1821360>
- Evans, A. (2013). From exclusion to inclusion; supporting Special Educational Needs Co-ordinators to keep children in mainstream education: A qualitative psychoanalytic research project. *Journal of Child Psychotherapy*, 39(3), 286–302. <https://doi.org/10.1080/0075417X.2013.846576>
- Freud, A. (1960). *Psychoanalysis for teachers and parents*. Beacon Press.
- Friebertshäuser, B., & Langer, A. (2013). Interviewformen und Interviewpraxis. In B. Friebertshäuser, A. Langer, & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 437–456). Beltz.
- Geiger, T., & Amrein-Beardsley, A. (2019). Student perception surveys for K-12 teacher evaluation in the United States: A survey of surveys. *Cogent Education*, 6(1), 1–16. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2019.1602943>
- Gingelmaier, S., & Schwarzer, N. (2019). Mentalisierungsbasierte Supervision für Studierende als Beitrag zur Selbstfürsorge und gelingenden Arbeit mit gewaltbereiten Jugendlichen: Hypothesen zum Unterbrechen des Kreislaufs adoleszenter Gewalt. In U. F.-S. D. Zimmermann, L. Dietrich & K. Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen* (S. 75–84). Klinkhardt.
- Goodman, R. (2001). Psychometric properties of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(11), 1337–1345. <https://doi.org/10.1097/00004583-200111000-00015>

- Herz, B., & Zimmermann, D. (2018). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (2., erweiterte und überarbeitete Auflage)* (S. 231–274). Kohlhammer Verlag.
- Hierdeis, H., & Walter, H.-J. (2022). Zur Geschichte der Psychoanalytischen Pädagogik am Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Innsbruck. In J. Gstach, B. Neudecker & K. Trunkenpolz (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik zwischen Theorie und Praxis. Festschrift Für Wilfried Datler. 1st ed. 2022* (S. 41–59). Springer Fachmedien.
- Jopling, M., & Harness, O. (2021). Embracing vulnerability: How has Covid-19 affected the pressures school leaders in Northern England face and how they deal with them? *Journal of Educational Administration and History*, 54(1), 69–84. <https://doi.org/10.1080/00220620.2021.1997945>
- Jopling, M., & Zimmermann, D. (in press). Mental health, wellbeing and the “vulnerable educational context” in schools in England and Germany. *Research Papers in Education*.
- Katzenbach, D., Eggert-Schmid Noerr, A., & Finger-Trescher, U. (2017). Szenisches Verstehen und Diagnostik in der Psychoanalytischen Pädagogik. Eine Positionsbestimmung. In A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Trescher, J. Gstach & D. Katzenbach (Hrsg.), *Zwischen Kategorisieren und Verstehen. Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik* (S. 11–38). Psychosozial.
- Keller-Schneider, M. (2020). Berufseinstieg von Lehrpersonen. Herausforderungen, Ressourcen und Angebote der Berufseinführung. *Journal Für LehrerInnenbildung*, 20(3), 64–73. https://doi.org/10.35468/jlb-03-2020_06
- Klein, R. (2013). Tiefenhermeneutische Analyse. In Frieberthäuser, A. Langer & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 263–281). Beltz Juventa.
- König, H.-D. (2018). *Die Welt als Bühne mit doppeltem Boden: Tiefenhermeneutische Rekonstruktion kultureller Inszenierungen [the world as a stage with a double bottom: Deep hermeneutic reconstruction of cultural stagings]*. Springer .
- Körner, B., Lemme, M., Ofner, S., Seefeldt, T. v. d. R., & Thelen, H. (2019). *Neue Autorität - Das Handbuch: Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Krause, A., Dorsemagen, C., & Meder, L. (2013). Messung psychischer Belastungen im Unterricht mit RHIA-Unterricht. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 99–116). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18990-1_6
- Kunter, M., & Voss, T. (2011). Das Modell der Unterrichtsqualität in COACTIV: Eine multikriteriale Analyse. In K. M., J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss & M. Neubrand (Hrsg.), *Professionelle Kompetenzen von Lehrkräften. Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV* (S. 85–113). Waxmann.
- Kunze, K., & Stelmaszyk, B. (2004). Biographien und Berufskarrieren von Lehrerinnen und Lehrern. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung* (S. 821–838). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamy, C. (2015). *Die Bewältigung beruflicher Anforderungen durch Lehrpersonen im Berufseinstieg*. Springer.
- Langer, A. (2015). *Kompetent für einen inklusiven Unterricht. Eine empirische Studie zu Beliefs, Unterrichtsbereitschaft und Unterricht von LehrerInnen*. Springer.
- Laubner, M., & Lindmeier, C. (2016). Forschung zur inklusionsorientierten Lehrerinnen- und Lehrerbildung in Deutschland. Eine Übersicht über die neueren, empirischen Studien der ersten, universitären Phase. In C. Lindmeier & H. Weiß (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität im Spannungsfeld von sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Bildung. 1. Beiheft zur Zeitschrift Sonderpädagogische Förderung heute* (S. 154–201). BELTZJuventa.
- Lehr, D., Schmitz, E., & Hillert, A. (2008). Bewältigungsmuster und psychische Gesundheit. *Zeitschrift für Arbeits- und Organisationspsychologie*, 52(1), 3–16. <https://doi.org/10.1026/0932-4089.52.1.3>
- Milatz, A., Glüer, M., Hardwardt-Heinecke, E., & Kappler, G. (2014). The Student-Teacher Relationship Scale revisited: Testing factorial structure, measurement invariance and validity criteria in German-speaking samples. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(3), 357–368. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.04.003>
- Moser, V., Kuhl, J., Redlich, H., & Schäfer, L. (2014). Beliefs von Studierenden sonder- und grundschulpädagogischer Studiengänge. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 17, 661–678. <https://doi.org/10.1007/s11618-014-0587-1>
- Müller, C. (2021). *Pädagogisch arbeiten in traumatischen Prozessen*. Springer Fachmedien.
- Mußmann, F., Hardwig, T., Riethmüller, M., Klötzer, S., & Peters, S. T. M. (2020). *Arbeitszeit und Arbeitsbelastung von Lehrkräften an Frankfurter Schulen 2020*. Georg-August-Universität Göttingen, Kooperationsstelle Hochschulen und Gewerkschaften. <https://publications.goettingen-research-online.de/handle/2/92407?cs=vancouver#quote>
- Pianta, R. C. (2001). Student teacher relationship scale - short form. Psychological Assessment Resources. https://www.researchconnections.org/childcare/resources/39383_
- Polikoff, M. S. (2016). Evaluating the instructional sensitivity of four states’ student achievement tests. *Educational Assessment*, 21(2), 102–119. <https://doi.org/10.1080/10627197.2016.1166342>

- Rothland, M., Cramer, C., & Terhart, E. (2018). Forschung zum Lehrerberuf und zur Lehrerbildung. In R. Tippelt & B. Schmidt-Hertha (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung* (S. 1011–1034). Springer.
- Schaarschmidt, U., & Kieschke, U. (2012). Beanspruchungsmuster im Lehrerberuf. Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus der Potsdamer Lehrerstudie. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf* (S. 81–97). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- SDQinfo. (2016). *Scoring the Strengths & Difficulties Questionnaire for age 4-17 or 18+*. <https://www.sdqinfo.org/py/sdqinfo/c0.py>
- Suldo, S. M., McMahan, M. M., Chappel, A. M., & Bateman, L. P. (2014). Evaluation of the Teacher-Student Relationship Inventory in American high school students. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 32(1), 3–14. <https://doi.org/10.1177/0734282913485212>
- Tripod. (2016). Guide to Tripod's 7Cs™ Framework. <https://www.tripoded.com/teacher-toolkit>

Sozio-emotionale Resilienzentwicklung im Jugendalter trotz Miterleben verbaler elterlicher Paargewalt – ein transitionsanalytischer Zugang über zwei Wellen

Céline A. Favre^{1}, Wassilis Kassis¹,
Christoph Müller² und Dilan Aksoy¹*

¹Pädagogische Hochschule, Fachhochschule Nordwestschweiz

²Universität Freiburg,

*Korrespondenz:

Céline A. Favre
celineanne.favre@fhnw.ch

Beitrag eingegangen: 19.12.2022
Beitrag angenommen: 14.03.2023
Onlineveröffentlichung: 19.06.2023

ORCID

Céline A. Favre
<https://orcid.org/0000-0003-1675-4280>

Wassilis Kassis
<https://orcid.org/0000-0002-7235-2182>

Christoph Müller
<https://orcid.org/0000-0001-6921-1322>

Dilan Aksoy
<https://orcid.org/0000-0001-6484-7807>

Abstract

In der vorliegenden Studie wurde anhand einer Stichprobe von 933 (Welle 1; 7. Klasse) und 776 (Welle 2; 8. Klasse) Sekundarschüler:innen in der Nordwestschweiz untersucht, inwiefern sich das Miterleben verbaler elterlicher Paargewalt in unterschiedlichen Mustern sozial-emotionaler Entwicklung ausdrückt. Aus Resilienztheoretischer Perspektive wurde die Resilienzentwicklung von Jugendlichen domänen-, entwicklungsphasen- und widrigkeitsspezifisch operationalisiert und als sozio-emotionale Gewaltresilienz umgesetzt. Mithilfe einer latenten Transitionsanalyse über zwei Wellen konnten die Jugendlichen in vier verschiedene sozio-emotionale Entwicklungsmuster eingeteilt werden: resilient, antisozial-internalisierend, prosozial-internalisierend und antisozial-externalisierend. Regressionsanalysen ergaben, dass sich männliches Geschlecht und prosoziales Verhalten auf Klassenebene als protektive Faktoren und Dissoziation sowie Migrationshintergrund als Risikofaktoren für sozio-emotionale Resilienz erwiesen. Dass prosoziales Verhalten auf Klassenebene die Zugehörigkeit zur resilienten Gruppe charakterisiert, ist besonders für Fragen der Prävention ein wichtiges Ergebnis, da sich dieser Faktor in der Schule beeinflussen lässt. Die erfolgte Identifikation vulnerabler Subgruppen kann zur Entwicklung massgeschneiderter Interventionen und Programme für Jugendliche und das gesamte System Schule beitragen.

Keywords

Miterleben elterlicher Paargewalt, Gleichaltrige, prosoziales Verhalten, Soziale Kompetenz, Resilienz

1 Sozio-emotionale Entwicklung Jugendlicher bei Miterleben von Gewalt in elterlichen Paarbeziehungen

International wird davon ausgegangen, dass 41% aller Frauen und 51% aller Männer verbale Gewalt in Paarbeziehungen (GiP) erleben (Burrows et al., 2018). In den USA haben Finkelhor et al. (2015) anhand einer repräsentativen Stichprobe von 4'000 Personen aufgezeigt, dass insgesamt 5.8 % aller Kinder und Jugendlichen Zeugen von Gewalt zwischen ihren Eltern wurden und 25 % der Jugendlichen verbale Gewalt beobachteten. Das eidgenössische Büro für die Gleichstellung von Frau und Mann geht davon aus, dass in der Schweiz aktuell 300.000 Kinder und Jugendliche GiP miterleben (Ombudsstelle Kinderrechte Schweiz, 2022). Dabei kann von einer grossen Dunkelziffer ausgegangen werden.

Bisherige Forschung zeigt auf, dass Jugendliche, die verbale GiP miterleben, mit höherer Wahrscheinlichkeit internalisierende Verhaltensprobleme, externalisierende Symptome sowie posttraumatische Belastungssymptome aufweisen (Evans et al., 2008; Kitzmann et al., 2003; Soneson et al., 2022), dies kann sich auch im Schulkontext bemerkbar machen. So können Jugendliche, die GiP miterleben, beispielsweise oft nicht angemessen mit ihren Gleichaltrigen in der Schule interagieren (Becker & Luthar, 2002). Dies kann dazu führen, dass betroffene Jugendliche häufiger von Gleichaltrigen abgelehnt werden, was sie einem weiteren Risiko für eine ungünstige sozio-emotionale Entwicklung aussetzt (Cicchetti & Toth, 2015). Bender et al. (2022) kommen in ihrem Review über den Zusammenhang zwischen GiP-Exposition und der sozio-emotionalen Entwicklung zum Schluss, dass in zwei Drittel der betrachteten Studien die Jugendlichen mit GiP-Exposition niedrigere soziale Kompetenzen aufweisen, als ihre nicht-gewaltexponierten Alterskamerad:innen.

In der vorliegenden Studie wird untersucht, inwiefern sich das Erleben von GiP in unterschiedlichen Mustern sozial-emotionaler Kompetenzen und Schwierigkeiten ausdrückt. In einem weiteren Schritt wird untersucht, wie sich diese Jugendlichen in Abhängigkeit ihrer sozio-emotionalen Kompetenzen und Schwierigkeiten über ein Schuljahr weiterentwickeln und welche Faktoren diese Entwicklung vorhersagen. Diesbezüglich werden Prädiktoren auf Ebene des Peerkontexts der Schule und spezifische individuelle Merkmale der Jugendlichen fokussiert.

2 Konzeptualisierung sozio-emotionaler Gewaltresilienz und deren Verläufe

GiP-Exposition bedeutet für Jugendliche ein erhebliches Risiko für langandauernde negative Folgen. GiP-Exposition kann als spezifische Gewaltform eigenständig zu maladaptivem Verhalten beitragen (Artz et al., 2014). Jugendliche, die sich trotz Gewalterfahrungen adaptiv verhalten und entwickeln, können als resilient bezeichnet werden (Aisenberg & Herrenkohl, 2008; Aksoy et al., 2022; Kassis et al., 2022; Yule et al., 2019). Masten (2021) versteht Resilienz als Resultat dynamischer, sich über die Zeit verändernder Prozesse, die einem dynamischen System ermöglichen, sich an Widrigkeiten anzupassen, die seine Funktion und Entwicklung bedrohen. Nach Masten (2021) zeigt sich adaptives Verhalten trotz Widrigkeiten durch das Ausbleiben von Psychopathologie und das Erreichen von entwicklungsrelevanten Kompetenzen. Diese adaptiven Verhaltensweisen können als Resilienz-Ergebnisse, engl. Outcomes, bezeichnet werden. Eine positive sozio-emotionale Entwicklung umfasst gemäss Rossbach (2005) neben sozialen Kompetenzen und Fähigkeiten, Anpassungsfähigkeit an die

Umwelt, kooperatives und prosoziales Verhalten sowie positive Beziehungen zu Gleichaltrigen. Im Falle einer ungünstigen sozio-emotionalen Entwicklung können Verhaltensprobleme, Aggression und sozialer Rückzug zu verzeichnen sein. Auf individueller Ebene lässt sich daraus ableiten, dass Resilienz als normative sozio-emotionale Entwicklung operationalisiert werden kann, die trotz gravierender Risiken über Zeit aufrechterhalten wird. Resilienz muss nach Ungar (2012) dabei immer entwicklungsphasen-, und widrigkeitsspezifisch untersucht werden, also auf einen spezifischen Risikofaktor fokussieren. Da es sich bei der Resilienz um ein breites Konzept handelt, sollte Resilienzforschung zudem stets domänenspezifisch vorgehen, wie es beispielsweise bei einer Fokussierung auf den Schulkontext der Fall ist (Luthar et al., 2000). Ableitend von den beschriebenen Definitionen von Resilienzergebnissen, kann also davon ausgegangen werden, dass sich Resilienzergebnisse von Individuen über die Zeit aufgrund neuer Schutz- und Risikofaktoren verändern.

Wir verwenden die von Loeber et al. (2016) vorgeschlagene Definition von Schutz- und Risikofaktoren für die Resilienzforschung und betrachten etwas als Schutzfaktor, wenn dieser nachweislich einen positiven Effekt hat. Wie Kraemer et al. (2001) ausserdem gezeigt haben, können Schutzfaktoren positive Ergebnisse vorhersagen, reichen aber nicht aus, um Kausalität nachzuweisen. Umso essenzieller ist es, das wichtige Kriterium der theoretischen Plausibilität zu erfüllen, um als Schutzfaktor aufgenommen zu werden. Betrachtet man Resilienzergebnisse über die Zeit, lassen sich Resilienzverläufe nachzeichnen. Kassis et al. (2022) fanden bei Jugendlichen, die physische Gewalt erlebten, vier Resilienzverläufe: resilient, vulnerabel, unbeschwert und nicht resilient. Auch in anderen bisherigen Studien zu Resilienzverläufen werden trotz unterschiedlicher Indikatoren oft ähnliche Muster entdeckt. So fanden beispielsweise Hobfoll et al. (2009) bei älteren durch Krieg belastete Jugendlichen (18 Jahre plus) vier Resilienzverläufe: resilient, chronisch belastet, resistent und verspätet belastet. Janousch et al. (2022) fanden in einer Schweizer Studie bei Jugendlichen während der Covid-19 Pandemie drei Resilienzverläufe, nämlich resilient, nicht resilient und unbeschwert.

Die vorliegende Studie fokussiert auf die Widrigkeit psychischer GiP sowie auf die Entwicklung von Jugendlichen in der Domäne des Schulkontexts. Sozio-emotionale Gewaltresilienz wird dabei als das Vorhandensein einer normativen sozialen und emotionalen Entwicklung und der Abwesenheit von Verhaltensproblemen trotz psychischer GiP-Exposition verstanden. Vor diesem Hintergrund wird eine hohe Sozialkompetenz trotz widriger Umstände als ein Indikator für Resilienz im Schulkontext betrachtet (Howell et al., 2010). Nach Kanning (2002) zeigt sich eine hohe Sozialkompetenz u.a. in wenig Verhaltensauffälligkeiten (zu denen beispielsweise depressives, ängstliches und aggressives Verhalten zählen) sowie einer hohen Ausprägung prosozialen Verhaltens. Als ein weiteres Element starker sozialer Kompetenz kann eine hohe soziale Akzeptanz bzw. geringe Ablehnung von Jugendlichen durch die Gleichaltrigen gelten (Shin et al., 2011). Als ein weiterer Resilienzindikator im Schulkontext kann eine angemessen ausgeprägte Selbstdetermination angesehen werden, also die Erfüllung grundlegender psychologischer Grundbedürfnisse (Autonomie, soziale Einbindung, Kompetenz). Selbstdetermination steigert einerseits die sozio-emotionale Adaptivität von Menschen und verringert andererseits die Anfälligkeit für Psychopathologie (Ryan & Deci, 2019).

Auf der Grundlage von Masten's Resilienzverständnis und der erfolgten Darstellung GiP-spezifischer Folgen für die Entwicklung von Jugendlichen wird im vorliegenden Artikel die sozio-emotionale Gewaltresilienz anhand der folgenden Indikatoren konzeptualisiert: Abwesenheit von depressivem, ängstlichem und aggressivem Verhalten sowie unauffällige Selbstdetermination und prosoziales Verhalten.

2.1 Risiko- und Protektivfaktoren als Prädiktoren sozio-emotionaler Gewaltresilienz

In der Resilienzforschung werden häufig die gleichen Variablen (z.B. Selbstwertgefühl) sowohl als Schutzfaktoren als auch als Indikatoren für Resilienz-Ergebnisse betrachtet. Nach Luthar und Zelazo (2003) ist dies nicht problematisch, da von Wechselwirkungen zwischen Resilienz-Ergebnissen und prozessualen Schutzfaktoren ausgegangen wird. Das schulische Umfeld, das dazu beitragen kann, notwendige Ressourcen für eine positive sozio-emotionale Entwicklung trotz widriger Umstände bereitzustellen, spielt dabei eine tragende Rolle (Cameranesi, 2021). In Bezug auf den Effekt protektiver Faktoren auf die sozio-emotionale Entwicklung konnte frühere Forschung beispielsweise zeigen, dass ein stark ausgeprägtes prosoziales Verhalten auf Klassenebene, ein in der Zukunft geringer ausgeprägtes individuelles dissoziales Verhalten vorhersagte (Hofmann & Müller, 2018). Negative Peererfahrungen wiederum, wie die Ablehnung durch die Peergruppe, können die soziale Entwicklung negativ beeinflussen, besonders bei gleichzeitiger Gewalterfahrung zuhause (Dodge et al., 1994; Favre et al., 2022) und stellen somit einen Risikofaktor dar.

Auf Individualebene werden weiter dissoziative Zustände als Folge von potenziell traumatisierenden Erlebnissen als zusätzlicher Risikofaktor verstanden, welche die Informationsverarbeitung und selbstbewusste Reaktion in potenziell bedrohlichen Situationen hemmt (Iverson et al., 2014). In Bezug auf Effekte soziodemographischer Faktoren zeigt sich beispielsweise, dass ein höheres Bildungsniveau der Mutter die Zugehörigkeit zu einer resilienten Gruppe vorhersagte (Cameranesi, 2021). Insgesamt liegen zur Bedeutung soziodemographischer Faktoren wie dem Geschlecht, sozioökonomischen Status (SES) und Migrationshintergrund (MGH) jugendlicher Resilienzentwicklung aber noch wenige und teils widersprüchliche Ergebnisse vor (Collishaw et al., 2007; Kassis et al., 2022). Aus dem Forschungsstand wird daher bisher noch nicht deutlich, ob es sich bei spezifischen Ausprägungen der genannten Faktoren um Risikofaktoren oder protektive Faktoren handelt.

3 Vorliegende Studie

In der vorliegenden Studie fokussieren wir aufgrund der oben aufgeführten Erkenntnisse und Forschungslücken auf folgende Fragestellungen: 1) Wie viele und welche Resilienzmuster können identifiziert werden? In Hypothese 1 wird aufgrund von bisherigen Forschungsergebnissen zu Resilienzverläufen mit personenzentrierten Verfahren (vgl. Kassis et al., 2022; Janousch et al., 2022) davon ausgegangen, dass in der vorliegenden Studie zwischen drei und vier Resilienzmuster und deren Verläufe aufgedeckt werden können. Fragestellung 2) bezieht sich auf die Frage, wie das Niveau prosozialen Verhaltens in der Klasse und Fragestellung 3) wie die soziale Ablehnung von Jugendlichen mit den identifizierten Resilienzmustern assoziiert ist. Basierend auf Befunden zu Einflüssen der Peergruppe in der Schule auf die sozio-emotionale Entwicklung (Ungar et al., 2007), wird angenommen, dass ein stärker ausgeprägtes prosoziales Verhalten auf Klassenebene mit resilienter Musterzugehörigkeit einhergeht (Hypothese 2) sowie eine stärkere Ablehnung durch die Peergruppe die Wahrscheinlichkeit erhöht, einem Muster mit stärker ausgeprägten psychopathologischen Symptomen zuzugehören (Hypothese 3). In Fragestellung 4) wird geprüft, inwiefern soziodemografische Voraussetzungen von Jugendlichen mit spezifischen Musterzugehörigkeiten zusammenhängen. Hypothese 4 wird angesichts des geringen Wissensstands zu dieser Thematik ungerichtet formuliert und es wird erwartet, dass Geschlecht, SES und Migrationshintergrund signifikante Prädiktoren für die Musterzugehörigkeit darstellen.

4 Methode

4.1 Studiendesign und Stichprobe

Die Daten dieser Studie wurden im Rahmen eines vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierten längsschnittlichen Projekts mit dem Titel „Understanding the resilience pathways of adolescent students with experience of physical family violence“ gewonnen. Jugendliche der Sekundarstufe I aus der Nordwestschweiz füllten im Klassenverband unter Aufsicht von Projektmitarbeitenden in rund 60 Minuten einen Onlinefragebogen zu Beginn der siebten Klasse im Herbst 2020 und am Ende der achten Klasse im Frühling 2022 aus. Aus der Gesamtstichprobe wurden zu beiden Messzeitpunkten eine Substichprobe gezogen, bestehend aus Jugendlichen, die angaben, in den letzten 12 Monaten verbaler GiP exponiert gewesen zu sein, diese setzten sich in beiden Wellen aus $n=933$ (T1) und $n=776$ (T2) Jugendlichen zusammen und wiesen folgende Merkmale auf: Zu T1 Alter $M=11.7$ ($SD = .63$), Geschlecht weiblich (52.6%); zu T2 Alter $M = 13.7$ ($SD=.55$), Geschlecht weiblich (54.3%). 44.4% der Schüler:innen berichteten zu T1 und 44.4% zu T2 44.9% einen MGH. 37.5% hatten einen niedrigen, 46.7% einen mittleren und 15.6% einen hohen SES zu T1 und 32.8% einen niedrigen, 48.8% einen mittleren und 15.4% einen hohen SES zu T2. Die Studie wurde von der Ethikkommission der Pädagogischen Hochschule FHNW genehmigt.

Mittels t -Tests (siehe Tabelle 1) wurden Mittelwertunterschiede bezüglich der soziodemografischen Variablen und der Resilienz-Indikatoren beider Erhebungsmesszeitpunkte analysiert. Diese Berechnungen wurden sowohl für das Gesamtsample (T1 $N = 1858$; T2 $N = 1764$) als auch für das Subsample (T1 $n = 933$; T2 $n = 776$) durchgeführt. Hinsichtlich soziodemografischer Variablen konnten signifikante Unterschiede beim SES und MGH festgestellt werden, der Mittelwert des SES war im Subsample tiefer und des MGH höher. Es waren prozentual mehr Jugendliche mit tiefem SES und mit MGH im Subsample vertreten. Hinsichtlich der fünf Indikatoren der sozio-emotionalen Resilienz bestanden bei beide Wellen signifikanten Mittelwertunterschiede zwischen den Samples, Selbstdetermination hatte einen höheren Mittelwert im Gesamtsample und Peeraggression, Angst und Depression hatten einen höheren Mittelwert im Subsample. Nur hinsichtlich Prosozialem Verhaltens wurde kein signifikanter Mittelwertunterschied gefunden. Grundsätzlich waren für beide Wellen deskriptiv leicht tiefere Werte bei den Schutzfaktoren und erhöhte Risikofaktoren in der Subgruppe zu finden verglichen zum Gesamtsample.

Tab. 1: Welle 1 und Welle 2 Mittelwerte (und Standardabweichungen) der soziodemografischen Variablen und der Resilienzindikatoren der Gesamtstichprobe (GSP) und der Substichprobe (SSP) mit Jugendlichen, die elterliche Partnergewalt miterlebten.

Variablen	Skala	T1			T2		
		GSP N=1858	SSP N=933	<i>d / r</i>	GSP N=1764	SSP N=776	<i>d / r</i>
Geschlecht	1 = weiblich	1.50	1.48	-	1.50	1.45	-
	2 = männlich	(.50)	(.50)		(.50)	(.50)	
	% weiblich	51.3%	52.6%		53.3%	54.3%	
Migrations- hintergrund (MGH)	1 = nein	0.32	0.44***	-.25/	0.30	0.44***	-.29/
	2= ja	(.47)	(.50)	-.12	(.46)	(.50)	-.15
	% mit MGH	35.7%	44.4%		33.0%	44.9 %	

Variablen	Skala	T1			T2		
		GSP N=1858	SSP N=933	<i>d</i> / <i>r</i>	GSP N=1764	SSP N=776	<i>d</i> / <i>r</i>
Sozioökonom. Status	1 = tief	2.11	1.98***	.23/ .12	2.13	2.00***	.23/ .12
	2 = mittel	(.55)	(.59)		(.57)	(.56)	
	3 = hoch						
	% tief	21.0%	37.5%		23.7%	32.8%	
	% mittel	60.8%	46.7%		58.8%	48.8%	
	% hoch	18.2%	15.6%		17.6%	15.4%	
Selbstdetermi- nation	1-4	3.07 (.61)	3.00** (.58)	.11/ .06	3.10 (.66)	2.95*** (.67)	.23/ .11
Prosoziale Verhalten	1-4	3.20 (.62)	3.18 (.60)	-	3.06 (.67)	3.05 (.67)	-
Peeraggression	1-4	1.31 (.39)	1.46*** (.57)	-.33/ -.16	1.35 (.39)	1.60*** (.68)	-.49/ -.24
Angst	1-4	1.87 (.64)	2.00*** (.66)	-.20/ -.10	1.96 (.74)	2.06*** (.73)	-.13/ -.06
Depression	1-4	1.74 (.70)	1.88*** (.73)	-.20/ -.10	1.86 (.81)	1.93* (.78)	-.09/ -.04

Anmerkung. T1 = Welle 1; T2 = Welle 2; *d* = Cohen's *d*; *r* = Effektstärke; lediglich signifikante *d/r* werden aufgeführt.

4.2 Messinstrumente

4.2.1 GiP Exposition

Zur Messung des Indikators der verbalen GiP wurde eine von Mayer et al. (2005) übernommene und adaptierte Skala mit drei Items verwendet, welche in Bezug auf das Erleben in den letzten 12 Monaten bearbeitet wurden. Die Items lauten „Meine Eltern haben sich in meiner Gegenwart angeschrien.“, „Ich habe miterlebt, wie meine Eltern sich laut gestritten haben.“ und „Ich habe mit angehört, dass ein Elternteil den anderen beleidigt oder ernsthaft beschimpft hat.“ (Cronbachs Alpha: T1 $\alpha = .86$; T2 $\alpha = .90$). Die Antwortkategorien wurden zum Zweck der Bildung des Subsamples dichotomisiert in nein, nie (1) oder ja, in den letzten 12 Monaten (2).

4.2.2 Indikatoren sozio-emotionaler Resilienz

Individuelles prosoziales Verhalten. Es wurde die von Anderson-Butcher et al. (2008) entwickelte Kurzskala „Perceived Social Competence Scale“ mit vier Items zur Einschätzung des eigenen prosozialen Verhaltens verwendet. Die Jugendlichen bewerteten Items wie „Ich helfe meinen Mitschüler:innen“ auf einer 4-stufigen Likert-Skala, die von „trifft nicht zu“ zu „trifft zu“ reichte (Cronbachs Alpha: T1 $\alpha = .82$; T2 $\alpha = .86$). Md T1 = 3.0; Md T2 = 3.0.

Selbstdetermination. Mithilfe der Skala für psychologische Grundbedürfnisse (Basic Needs Satisfaction and Frustration Scale), einer Kurzskala, die auf Kassis et al. (2019) zurückgeht, wurden in Anlehnung an die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000) die Erfüllung der drei psychologischen Grundbedürfnisse Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit mit jeweils drei Items gemessen. Diese wurden zu einer Gesamtskala zusammengefügt. Die Jugendlichen bewerteten Items zu Autonomie, wie „Ich hatte die Freiheit, Dinge

so zu tun, wie ich es wollte“, zu Kompetenz, wie „Ich war erfolgreich, selbst bei schwierigen Dingen“, und zu sozialer Eingebundenheit, wie „Ich habe mich anderen Mitschüler:innen, die mir wichtig sind, nahe und verbunden gefühlt“. Die Items wurden auf einer 4-stufigen Likert-Skala bewertet, die von 1 = „stimmt nicht“ bis 4 = „stimmt“ reichte (Gesamtskala Cronbachs Alpha: T1 $\alpha = .87$; T2 $\alpha = .92$). Md T1 = 3.11; Md T2 = 3.0.

Depression und Angst. Es wurde die Hopkins Symptom Checklist 25 (HSCL-25; Derogatis et al., 1974) eingesetzt, die 25 Items umfasst. Aufgrund des Alters der Teilnehmenden wurde auf ein Item (Verlust von sexuellem Interesse oder Vergnügen) verzichtet. Es wurden die zwei Selbstauskunftsskalen Depression mit Items wie „Sich schwermütig fühlen/bedrückt sein“ und Angst mit Items wie „Plötzlich grundlos erschrecken“ eingesetzt, deren Beurteilung auf einer 4-stufigen Likert-Skala, von 1=„überhaupt nicht“ bis 4= „extrem“ reicht (Cronbachs Alpha: Depression T1 $\alpha = .96$; T2 $\alpha = .97$; Angst T1 $\alpha = .96$; T2 $\alpha = .97$). Depression Md T1 = 1.5; Md T2= 1.6; Angst Md T1 = 1.7; Md T2 = 1.8.

Peeraggression. Mithilfe der Selbstauskunftsskala Aggression-Opposition aus den Freiburger Selbst- und Peerauskunftsskalen - Dissozialität von Müller et al. (2012) wurde mit der entsprechenden Subskala offene Aggression erfasst. Die Antwortkategorie wurde auf Mitschüler:innen bezogen. Die Skala besteht aus fünf Items: ärgern, um andere absichtlich wütend zu machen; herumschubsen; androhen, körperlich zu verletzen; beschimpfen/beleidigen und körperlich verletzen. Die Jugendlichen bewerteten Items wie „Mitschüler:innen schlagen, treten oder ihnen anders körperlich weh tun“. In einer gegenüber der Originalversion angepassten Form bewerteten die Jugendlichen die Items auf einer 4-stufigen Likert-Skala mit 1 = nie vorgekommen, 2 = ein- oder zweimal pro Monat, 3 = einmal pro Woche, 4 = mehr als einmal pro Woche seit Schulbeginn (Cronbachs Alpha: T1 $\alpha = .80$; T2 $\alpha = .86$). Md T1 = 1.2; Md T2 = 1.4.

4.2.3 Prädiktoren der latenten Muster

Geschlecht. Die Information zum Geschlecht (1 = weiblich, 2 = männlich) der Teilnehmenden wurde den Klassenlisten der Klassenlehrpersonen entnommen.

MGH. Berichteten die Jugendlichen, dass sie selbst und/oder ihre Eltern keine Schweizer Staatsangehörigkeit haben und/oder waren sie ausserhalb der Schweiz geboren, wurde von einem MGH ausgegangen.

SES. In Anlehnung an Kassis et al. (2013) wurde ein zusammengesetzter Score verwendet aus drei selbstberichteten Dimensionen (OECD, 2010), um den SES der Jugendlichen zu ermitteln: Höchster Bildungsabschluss der Eltern, Anzahl der Bücher und Anzahl bildungs- und computerbezogener Gegenstände zu Hause (z.B. ein Computer oder Tablet). Es wurden drei Ausprägungen des SES auf der Grundlage eines Mittelwertescores bestimmt: niedrig (1), mittel (2) und hoch (3).

Ablehnung durch Gleichaltrige. Die Teilnehmenden bearbeiteten eine Peernominationsaufgabe (Cillessen & Marks, 2017) mit dem Item „Wen in deiner Klasse magst du nicht so gerne?“. Für alle Teilnehmenden der Gesamtstichprobe wurde eine Summe der erhaltenen Nominierungen gebildet und durch die Anzahl Klassenkamerad:innen minus eins geteilt, da sich die Jugendlichen nicht selbst nominieren durften (vgl. Sentse et al., 2010), was somit die Nominierungen proportional zur Anzahl möglicher Nominationen in der Klasse indiziert.

Prosoziales Verhalten auf Klassenebene. Die Peer Nominierungen wurden analog zur von Anderson-Butcher et al. (2008) entwickelten Kurzskala zu prosozialem Verhalten mit vier Items zur Einschätzung des prosozialen Verhaltens der Mitschüler:innen erhoben, mit Items wie z.B. „Wer in deiner Klasse hilft gerne anderen?“. In Anlehnung an Aguilar-Pardo et al. (2022)

und Laninga-Wijnen et al. (2017) wurde in einem ersten Schritt die individuelle Anzahl der Nominierungen für jedes der vier Prosozialitäts-Items aufsummiert und durch Anzahl Mitschüler:innen minus eins geteilt, um Unterschiede in der Anzahl der Befragten pro Klasse zu berücksichtigen. Die Werte der vier Items wurden dann in einem zweiten Schritt zu einem Mittelwert zusammengeführt, so dass pro Person ein Prosozialitätsmittelwert entstand. Diese individuellen Prosozialitätsmittelwerte wurden dann pro Klasse zu einem Klassenmittelwert aggregiert.

Dissoziationen. Mit einer Kurzskaala mit vier Items (DSS-4) der Dissociation Tension Scale Acute (Stiglmayr et al., 2009) wurden dissoziative Symptome gemessen. Diese umfasst Items wie „Mein Körper fühlt sich an, als ob er nicht zu mir gehört.“. Die Selbstauskunftsskala besteht aus Items für somatoforme Dissoziationen, Depersonalisation, Analgesie, und Derealisation und wurden von den Jugendlichen auf einer 4-stufigen Likert-Skala mit 1 = „überhaupt nicht“ bis 4 = „extrem“ bewertet (Cronbachs Alpha: T1 $\alpha = .80$; T2 $\alpha = .87$).

4.3 Statistische Analyse

Die Analysen zur vorliegenden Studie erfolgten in vier Schritten: 1) Mit Hilfe von gepaarten *t*-Tests in IBM SPSS Statistics (Version 24; IBM Corp., 2016) wurden die Mittelwertunterschiede der Indikatoren zwischen T1 und T2 ermittelt. 2) Um Fragestellung 1 zu beantworten, wurden Resilienzmuster über beide Wellen hinweg mit getrennten Latenten Klassenanalysen (LCA) identifiziert. Bei der LCA als personenzentriertem Ansatz wird davon ausgegangen, dass auf Grundlage kategorialer Indikatoren latente Gruppen existieren, die als latente Klassen, hier Muster, bezeichnet werden (Muthén & Muthén, 2000). Zur Bestimmung der optimalen Anzahl latenter Muster wurden typische statistische Indizes hinzugezogen: BIC, ABIC, AIC, sowie LMR-LRT, ALMR-LRT und BLRT. Fehlende Daten (MCAR ($\chi^2 = 351.983$, $df = 329$, $p = .184$)) wurden mit der Funktion „fallweiser Ausschluss“ in Mplus ausgeschlossen. 3) Um Fragestellung 2 zu beantworten, wurde die Messinvarianz der beiden LCA's über die Zeit getestet (Geiser, 2012) und dafür zwei Latente Transitionsanalysen (LTA; längsschnittliche Erweiterung der LCA), einmal mit fixierten und einmal mit freien Parametern, durchgeführt. Die LCA und LTA wurden mit Maximum-Likelihood-Schätzung und mit robusten Standardfehlern aufgrund von nicht normalverteilten Daten durchgeführt. 4) Um Fragestellungen 3 und 4 zu beantworten, wurde eine logistische Regression durchgeführt. Die Prädiktoren von T1 wurden mittels einer R3STEP-Analyse hinzugezogen, um die Musterzugehörigkeit zu T2 vorherzusagen. Für die Schritte 2-4 wurden alle Analysen mit Mplus Version 8.4 (Muthén & Muthén, 1998) durchgeführt.

5 Resultate

5.1 Deskriptive Statistik und *t*-Tests

Zu T1 berichteten $n=933$ und zu T2 $n=776$ Jugendliche, dass sie in den letzten 12 Monaten GiP-Exposition erlebten. Um Mittelwertunterschiede zwischen den beiden Messzeitpunkten für die fünf Resilienzindikatoren zu prüfen, wurden gepaarte *t*-Tests durchgeführt (siehe Tabelle 2). Die Mittelwerte stiegen zwischen T1 und T2 für die psychopathologischen Indikatoren signifikant an, dagegen sanken die Mittelwerte der Indikatoren Selbstdetermination und sozialer Kompetenz, in beiden Fällen mit einer kleinen Effektstärke.

Tab. 2: Welle 1 und Welle 2 Mittelwerte (und Standardabweichungen) und t-Tests der Resilienzindikatoren der Substichprobe.

Indikatoren LTA	Skala	T1	T2	<i>d / r</i>
		N=933	N=776	
		M (SD)	M (SD)	
SDT	1-4	3.00 (.58)	2.95* (.67)	0.08 / 0.04
Prosoziales Verhalten	1-4	3.18 (.60)	3.05*** (.67)	0.18 / 0.09
Peeraggression	1-4	1.46 (.57)	1.60*** (.68)	-0.17 / -0.09
Angst	1-4	2.00 (.66)	2.06** (.73)	-0.10 / -0.05
Depression	1-4	1.88 (.73)	1.93 (.78)	

Anmerkung. T1 = Welle 1; T2 = Welle 2; *d* = Cohen's *d*; *r* = Effektstärke *r*

Vor der Berechnung der LCA wurden die bivariaten Korrelationen zwischen den fünf Resilienzindikatoren für beide Messzeitpunkte geprüft. Die Ergebnisse hierzu sind in Tabelle 3 dargestellt.

Tab. 3: Bivariate Korrelationen der LTA Indikatoren der Substichprobe

	LTA Indikatoren	SDT	Soziale Kompetenz	Peer Aggression	Angst	Depression
T1	SDT	1	.37***	-.05***	-.17***	-.23***
	Prosoziales Verhalten		1	-.10***	-.09***	-.11***
	Peeraggression			1	.20***	.19***
	Angst				1	.61***
	Depression					1
T2	SDT	1	.38***	-.04***	-.20***	-.24***
	Prosoziales Verhalten		1	-.09***	-.11***	-.13***
	Peeraggression			1	.19***	.19***
	Angst				1	.68***
	Depression					1

Anmerkung. *** $p < 0.001$; ** $p < 0.01$; * $p < 0.05$.

5.2 Fragestellung 1) Identifizierung von sozio-emotionalen Resilienzmustern mittels LCA

In dieser Analyse wurden in einem ersten Schritt die fünf verwendeten sozio-emotionalen Resilienzindikatoren (siehe Tabelle 2) zu beiden Messzeitpunkten getrennt mittels LCA in mehrere homogene, latente Muster unterteilt. Dafür wurde eine Reihe latenter Klassenmodelle (von Ein-Klasse-Lösung zu einer Fünf-Klassen-Lösung) für beide Zeitpunkte erstellt und diese miteinander verglichen (siehe Tabelle 4).

Tab. 4: Model fit Indizes für LCA in T1 (n=933) und T2 (n=776).

Welle	Klassen	LL	AIC	BIC	sBIC	Entropy	% kleinste Gruppe	VLMR	LMR	BLRT
	3	-2941.83	5917.66	5999.92	5945.92	0.76	21.8	<.001	<.001	<.001
	4	-2923.86	5893.72	6005.00	5931.96	0.77	18.5	<.001	<.001	<.001
	5	-2921.07	5900.15	6040.46	5948.36	0.72	4	0.22	0.2312	0.66
T2	2	-2432.07	4886.15	4937.35	4902.42	0.81	40.8	<.001	<.001	<.001
	3	-2389.50	4813.00	4892.12	4838.14	0.83	22.1	<.001	<.001	<.001
	4	-2365.83	4777.66	4884.71	4811.67	0.83	12.6	<.001	<.001	<.001
	5	-2362.79	4783.59	4918.56	4826.47	0.81	5	0.28	0.29	0.66

Anmerkung. BIC = Bayesian Information Criterion; sBIC = sample size adjusted BIC; AIC = Akaike's Information Criteria. Die fettgedruckte Lösung ist die jeweils gewählte Lösung.

Für T1 (siehe Abbildung 1) und T2 (siehe Abbildung 2) wurden bei der Vier-Klassen-Lösung der niedrigste AIC, die höchste Entropie, gute Klassengrößen und signifikante VLMR, LMR und BLRT festgestellt. Obwohl der BIC von der Drei-Klassen-Lösung zur Vier-Klassen-Lösung minimal anstieg, wiesen die restlichen Werte auf die Vier-Klassen-Lösung hin und somit wurde diese als das am besten passende Modell für T1 und T2 gewählt. Somit kann mit vier gefundenen Klassen die Hypothese 1 bestätigt werden.

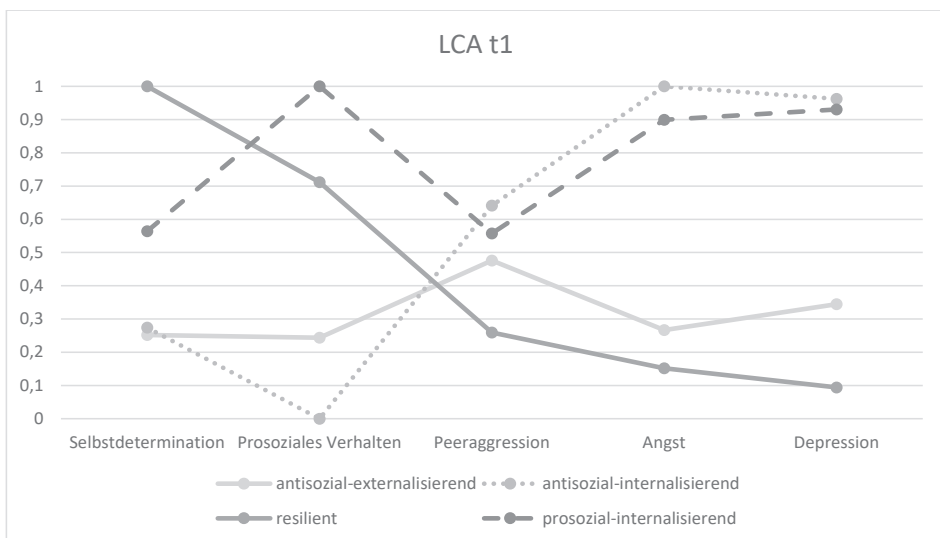


Abb. 1: Latente sozio-emotionale Gewaltresilienzmuster von T1 mittels LCA.

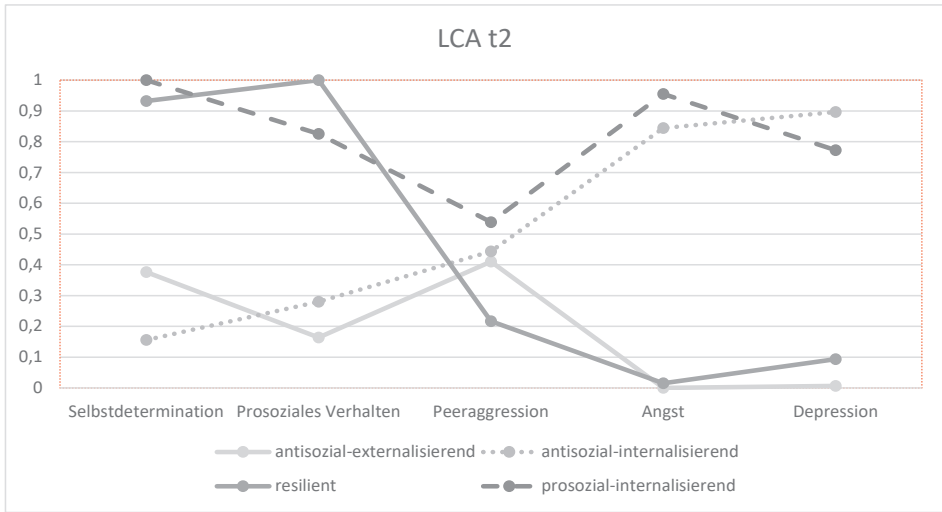


Abb. 2: Latente sozio-emotionale Gewaltresilienzmuster von T2 mittels LCA.

Die Verteilungen aller fünf Indikatoren in den vier identifizierten Mustern für T1 (n=933) und T2 (n=776) verhielten sich sehr ähnlich. So konnte zu beiden Messzeitpunkten ein Muster von Teilnehmenden mit hohen Levels an Selbstdetermination und prosozialem Verhalten und niedrig ausgeprägten psychopathologischen Symptomatiken ausfindig gemacht werden, dass deshalb als „resilient“ bezeichnet wurde (T1=20.8%; T2=16.7%). Ein zweites Muster wies zwar ein hohes Mass an sozio-emotionaler Kompetenzen der Jugendlichen, jedoch auch ein hohes Mass an internalisierenden Symptomen auf und wurde deshalb „prosozial-internalisierend“ genannt (T1=19%; T2=12.6%). Ein weiteres Muster wies ein geringes Mass an sozio-emotionaler Kompetenzen und internalisierenden Symptomatiken auf und zeigte gleichzeitig ein erhöhtes Level an Peeraggression und tief ausgeprägtem prosozialem Verhalten, weshalb dieses Muster „antisozial-externalisierend“ benannt wurde (T1=28.6%; T2=21.7%). Schliesslich konnte noch ein Muster mit geringem Mass sozio-emotionaler Kompetenzen, mittlerem Level an Peeraggression und hohen Ausprägungen internalisierender Symptomatiken erkannt werden, weshalb dieses Muster „antisozial-internalisierend“ bezeichnet wurde (T1=31.4%; T2=48.8%).

Da die latenten Muster zu beiden Messzeitpunkten nach den ermittelten Fit-Werten (siehe Tabelle 4) in ihrer Anzahl übereinstimmten sowie optisch ähnlich aussahen und somit die konfigurale Invarianz gegeben war, wurde getestet, ob die Muster invariant, also über die Zeit qualitativ vergleichbar waren (Masyn, 2013). Bei der Prüfung der metrischen Messinvarianz ergaben sich ein nicht signifikantes Chi-Quadrat-Differenztestergebnis ($\Delta\chi^2 [20] = 21.91, p > 0,05$) sowie tiefere Modellfit-Indizes für das restringierte Modell, weshalb die latenten Muster über beide Messzeitpunkte hinweg verglichen werden durften (siehe Tabelle 6).

Tab. 6: Test längsschnittlicher Messinvarianz

Model	Df	AIC	BIC	aBIC
unrestringiertes Basismodell	55	8335.01	8584.45	8409.82
stark restringiertes Basismodell	35	8349.11	8507.84	8396.71

Anmerkung. BIC = Bayesian Information Criterion; aBIC = sample size adjusted BIC; AIC = Akaike's Information Criteria.

5.3 Fragestellung 1) Messinvarianz und Resilienzverläufe über zwei Wellen mittels LTA

In einem zweiten Schritt zur Beantwortung der Fragestellung 1 erwies sich innerhalb des über LTA getesteten vier-Klassen-Modells das Muster der Antisozial-internalisierenden, in der die Wahrscheinlichkeit, dass Jugendliche über T1 und T2 im selben Muster vertreten waren, mit 70.4% als Muster mit der höchsten Stabilität (siehe Tabelle 5)¹. Bei den antisozial-internalisierenden Teilnehmenden betrug die Wahrscheinlichkeit 19.5% ins antisozial-externalisierende Muster, 9.1% ins prosozial-internalisierende und nur 1% ins resiliente Muster zu wechseln. Als das Muster mit der zweithöchsten Stabilität zeigte sich das als prosozial-internalisierend bezeichnete Muster mit einer Wahrscheinlichkeit von 69.3%, über einen Zeitraum von zwei Schuljahren im prosozial-internalisierenden Muster zu verbleiben. Die Wahrscheinlichkeit aus diesem Muster nach T1 ins resiliente Muster zu wechseln betrug 13.7%, wohingegen die Wahrscheinlichkeit eines Wechsels zum antisozial-internalisierenden Muster 12.3% betrug. Lediglich 4.8% betrug die Wahrscheinlichkeit, in das antisozial-externalisierende Muster zu wechseln. Das antisozial-externalisierende sowie das resiliente Muster wiesen eine tiefe Stabilität auf. Im antisozial-externalisierenden Muster betrug die Wahrscheinlichkeit 28.7% ins Muster der resilienten, 16.8% zu den antisozial-internalisierenden und 4.7% zu den prosozial-internalisierenden Jugendlichen zu wechseln. Auch im resilienten Muster betrug die Wahrscheinlichkeit zum antisozial-externalisierenden Muster zu wechseln 31.1%, zum Prosozial-internalisierenden 17.5% und zum Antisozial-internalisierenden 3%.

Tab. 5: Latente Stabilitätswahrscheinlichkeiten von T1 zu T2 (n=689).

Resilienzmuster	T2 resilient (n=137)	T2 antisozial- internalisierend (n=249)	T2 prosozial- internalisierend (n=142)	T2 antisozial- externalisierend (n=161)
T1 resilient (n=122)	48.3%	3.0%	17.5%	31.1%
T1 antisozial-internalisierend (n=281)	1%	70.4%	9.1%	19.5%
T1 prosozial-internalisierend (n=132)	13.7%	12.3%	69.3%	4.8%
T1 antisozial-externalisierend (n=154)	28.7%	16.8%	4.7%	49.9%

Anmerkung. Fettgeschriebene Werte sind die Wahrscheinlichkeiten im selben Muster zu bleiben.

¹ Die Stabilitäten spiegeln die Wahrscheinlichkeit des Übergangs von einem bestimmten latenten Zustand zum Zeitpunkt t zu einem anderen latenten Zustand zum Zeitpunkt t+1 wider. Zusammen geben diese Wahrscheinlichkeiten das Ausmass der Veränderung des Ergebnisses im Laufe der Zeit wieder (Lanza et al., 2010).

Abbildung 3 stellt die effektiven Transitionen von T1 zur T2 dar, wobei sich die Transitionsproportionen zwischen 0.4% und 30% bewegen. Auch wenn der direkte Weg von antisozial-internalisierend zu resilient (0.5%) selten geschah, so zeigt sich, dass immerhin 7% von antisozial-internalisierend zu antisozial-externalisierend und gleich viele Jugendliche von antisozial-externalisierend zu resilient wechselten.

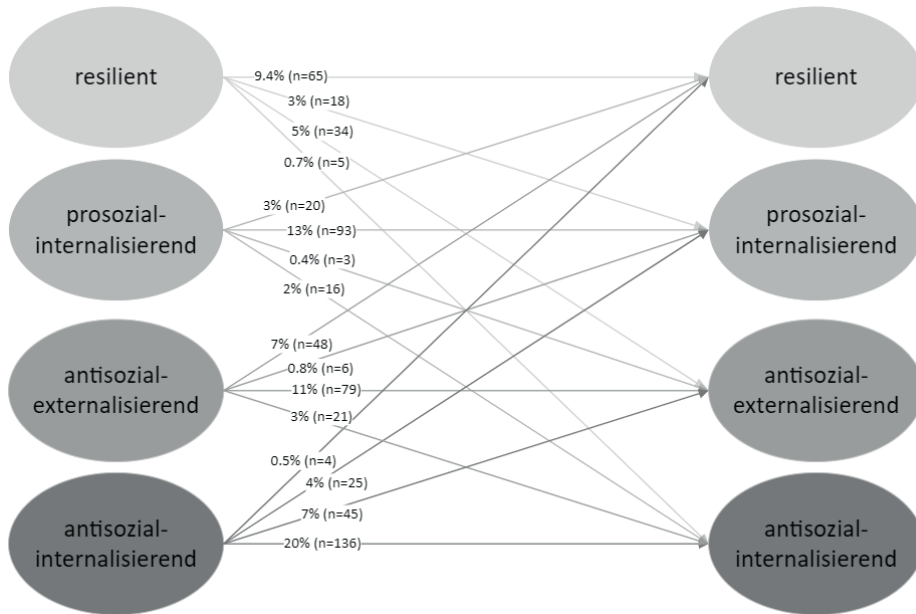


Abb. 3: Modellbasierte Zählungen und Proportionen für jedes latente Transitionsmuster, bezogen auf die analysierte Gesamtstichprobe von $n=689$.

5.4 Fragestellungen 2 – 4) Vorhersage der latenten Musterzugehörigkeit der Prädiktoren von T1 zu T2 mit einer R3Step Analyse

Geschlecht, SES, MGH sowie Ablehnung durch Gleichaltrige, prosoziales Verhalten der Klasse und Dissoziation wurden als Prädiktoren zu T1 für die Vorhersage der latenten Musterzugehörigkeit in eine multinomiale logistische Regression einbezogen, um die Forschungsfragen 2 – 4 zu beantworten (siehe Tabelle 7). Bezüglich der soziodemografischen Prädiktoren zeigte sich eine signifikante Vorhersage für die Musterzugehörigkeit durch Geschlecht und MGH, aber nicht durch den SES. Somit konnte Hypothese 4 bestätigt werden. Jugendliche mit männlichem Geschlecht hatten eine höhere Wahrscheinlichkeit im antisozial-externalisierenden und resilienten Muster zu sein, während weibliche Jugendliche eher im antisozial-internalisierenden und prosozial-internalisierenden Muster zu finden waren. Jugendliche mit MGH hatten eine höhere Wahrscheinlichkeit im antisozial-internalisierenden Muster zu sein als solche ohne MGH. Ein höheres prosoziales Verhalten der Klasse sagte die Musterzugehörigkeit zum resilienten Muster vorher. Dies bestätigt Hypothese 2. Ablehnung durch Gleichaltrige sagte keine signifikante Vorhersage für eine Musterzugehörigkeit voraus. Somit muss die Hypothese 3 verworfen werden. Teilnehmende mit einer stärkeren Ausprägung dissoziativer Symptome befanden sich mit erhöhter Wahrscheinlichkeit im antisozial-internalisierenden oder prosozial-internalisierenden Muster.

Tab. 7: Multinomiale logistische Regression zur Vorhersage der Musterzugehörigkeiten durch sozio-demografischen Kovariaten, Ablehnung durch Peers, Prosoziales Verhalten in der Klasse und Dissoziation.

Welle	Prädiktor	Antisozial-internalisierend vs. Antisozial-externalisierend		Antisozial-internalisierend vs. Resilient		Resilient vs. Antisozial-externalisierend		Resilient vs. Prosozial-internalisierend		Antisozial-externalisierend vs. Prosozial-internalisierend			
		Estimate (SE)	OR	Estimate (SE)	OR	Estimate (SE)	OR	Estimate (SE)	OR	Estimate (SE)	OR		
T2	Geschlecht ^a	1.45*** (.25)	4.28	-0.60 (.35)	0.54	1.02*** (.27)	2.76	0.44 (.32)	1.55	-1.61*** (.37)	0.19	-2.00*** (.35)	0.12
	SES ^b	0.19 (.17)	1.27	0.13 (.23)	1.13	0.41 (.20)	1.51	-0.22 (.21)	0.80	-0.28 (.25)	0.75	-0.06 (.23)	0.93
	MGH ^c	-0.27 (.25)	0.75	-0.31 (.31)	0.73	-0.63* (.27)	0.53	0.34 (.30)	1.41	0.31 (.35)	1.36	-0.03 (.32)	0.96
	Ablehnung durch Peers	-1.17 (.97)	0.30	-1.00 (1.24)	0.36	-1.51 (1.10)	0.22	0.34 (1.20)	1.40	0.51 (1.43)	1.66	0.17 (1.29)	0.18
	Prosoziales Verhalten in der Klasse	-0.30 (.23)	0.73	-0.07 (.29)	0.92	-0.05 (.26)	0.94	-0.89* (.30)	0.77	-0.02 (.34)	0.98	0.22 (.31)	1.25
	Dissoziation	-1.23*** (.24)	0.29	-0.92** (.30)	0.39	-1.79*** (.28)	0.16	0.56 (.32)	1.75	0.86* (.35)	2.38	0.30 (.32)	1.35

Anmerkung. Estimate = β der RSTEP Analyse; *** p < 0.001; ** p < 0.01; * p < 0.05; OR = Odds Ratio; ^a1 = weiblich, 2 = männlich; ^b1 = tief, 2 = mittel, 3 = hoch; ^c1 = MGH, 0 = kein MGH.

6 Diskussion

Ziel dieser Studie war es, ein besseres Verständnis der Gewaltresilienzverläufe von Jugendlichen im Kontext ihrer Schulklasse zu erlangen, indem eine personenzentrierte Längsschnittanalyse durchgeführt wurde. Die Ergebnisse zeigten vier distinkte Muster von sozio-emotionalen Kompetenzen und Schwierigkeiten mit unterschiedlichen Stabilitäts- und Transitionsverläufen über zwei Messzeitpunkte: resilient, antisozial-internalisierend, antisozial-externalisierend und prosozial-internalisierend. Teilnehmende aus dem antisozial-internalisierenden Muster, dem proportional grössten der vier Muster, wechselten zu T2 kaum zu einem resilienten Muster. Die Transitionswahrscheinlichkeit, sich über einen Zeitraum von fast zwei Schuljahren aus dieser Gruppe heraus entweder emotional (von antisozial-internalisierend zu antisozial-externalisierend) oder sozial (von antisozial-internalisierend zu prosozial-internalisierend) erfolgreich zu entwickeln, lag bei knapp 30%. Als Risikofaktoren für eine sozio-emotional resiliente Entwicklung haben sich weibliches Geschlecht, Migrationshintergrund sowie Dissoziationen herausgestellt. Jugendliche mit den eben genannten Risikofaktoren, befanden sich über die zwei Messzeitpunkte mit einer signifikant tieferen Wahrscheinlichkeit im resilienten Muster. Dies deckt sich mit bisherigen Forschungsergebnissen, die zeigten, dass gewisse soziodemografische Faktoren sowie Dissoziationen negativ mit der individuellen sozio-emotionalen Entwicklung zusammenhängen (Farina & Liotti, 2013; Zaslow & Hayes, 1986). Die gewählten personenzentrierten LCA/LTA-Analysen konnten individuelle Unterschiede für eine konzeptionell-inhaltliche Diskussion über die vier unterschiedlichen Muster sozio-emotionaler Entwicklung im Jugendalter trotz erfahrener verbaler elterlicher Gewalt aufdecken. Das resiliente Muster, indem sich Jugendliche, die trotz GiP-Exposition geringe sozio-emotionale Schwierigkeiten aufzeigten, befanden, bestand aus etwa einem Fünftel, was mit bestehenden Ergebnissen mit Fokus auf physische Gewalt übereinstimmt (Kassis et al., 2022). Dieses Muster hatte eine besonders tiefe Stabilität und die Chance sich zwischen T1 und T2 nicht mehr im resilienten Muster zu befinden, betrug ca. 50%. Befragte mit einem höheren Anteil an prosozialen Mitschüler:innen hatten zu T2 eine höhere Chance im resilienten Muster zu sein. Dies bestätigt das Ergebnis von Yoon et al. (2021), dass das Erleben eines prosozialen Peerkontexts als protektiver Faktor mit resilienter Entwicklung assoziiert wird. Die Zugehörigkeit zum prosozial-internalisierenden Muster erwies sich als ebenso stabil wie zum antisozial-internalisierenden Muster. Immerhin bestand eine fast 25%ige Wahrscheinlichkeit aus dem antisozial-externalisierenden Muster innerhalb von fast zwei Schuljahren zur resilienten Gruppe zu wechseln. Es bestand also durchaus die Chance, sich über die zwei Schuljahre bezüglich Peeraggressionen und Prosozialität positiv zu entwickeln. In diesem Zusammenhang stellen Ryan et al. (2019) fest, dass das Gefühl, in der eigenen Autonomie unterstützt zu werden und sich emotional auf andere verlassen zu können, einen Aspekt von Resilienz darstellt und damit die positive Entwicklung im Jugendalter fördert. Obwohl das als resilient bezeichnete Muster die tiefste Stabilität aufwies und nur sehr wenige Jugendliche der antisozial-internalisierenden Gruppe in das resiliente Muster wechselten, zeigte sich, dass durchaus entweder eine erfolgreiche emotionale oder erfolgreiche soziale Entwicklung von T1 zu T2 möglich war. Dass prosoziales Verhalten auf Klassenebene die Zugehörigkeit zum resilienten Muster charakterisiert, ist insbesondere für Fragen der Prävention wichtig, da sich dieser Faktor in der Schule beeinflussen lässt. Die wichtige Frage, ob das Erleben prosozialen Verhaltens für Resilienz förderlich ist oder ob Resilienz prosoziales Verhalten fördert gilt es in zukünftigen Studien weiter zu vertiefen.

7 Limitationen

Zu den Limitationen der vorliegenden Studie ist zu zählen, dass keine Daten analysiert werden konnten, die über den Berichtszeitraum von 12 Monaten hinausgehen. Ausserdem wurden die ursprünglichen Antwortkategorien der Skala dichotomisiert, um eine Substichprobe zu gewinnen mit Jugendlichen, die in den letzten 12 Monaten verbaler GiP ausgesetzt waren. Es wäre also für zukünftige Forschung wichtig, die genauen Häufigkeiten verschiedener Aspekte verbaler GiP genauer unter die Lupe zu nehmen. Da die Wahrscheinlichkeit gross ist, dass Jugendliche, die GiP miterleben, auch selbst eher direkt von Eltern und Erziehungsberechtigten misshandelt und vernachlässigt werden (Osofsky, 2003), sollte in zukünftiger Forschung die Ko-Existenz von mehreren Gewaltformen miteinbezogen werden. Zugleich sollten in zukünftiger schulischer Gewaltresilienzforschung Mehrebenenmodelle zur Anwendung kommen, um der geschachtelten Struktur von Individuen in Klassen und Schulen gerecht zu werden. Dies wurde aus Gründen des explorativen Charakters der vorliegenden Studie und der Reduzierung statistischer Komplexität hier nicht eingesetzt. Um zukünftig zu überprüfen, ob ein kausaler Zusammenhang zwischen den Schutz- und Risikofaktoren und Resilienzentwicklung besteht, sollten insbesondere Interventionsstudien sozio-emotionale Resilienz personenzentriert messen.

8 Fazit und Ausblick

Die vorliegenden Ergebnisse können einen Beitrag dazu leisten, besser zu verstehen, welche Subgruppen in Bezug auf die sozio-emotionale Situation von Jugendlichen mit GiP-Exposition bestehen, wie sich diese entwickeln und welche Faktoren mit einer Musterzugehörigkeit assoziiert sind. Diese Erkenntnisse bieten auch Hinweise auf die Bedürfnisse betroffener Jugendlicher: So benötigen antisozial-internalisierende und prosozial-internalisierende Jugendliche möglicherweise Hilfe beim Umgang mit Depressionen und Ängsten, während Jugendliche im antisozial-externalisierenden Muster zusätzliche Unterstützung bei der Stärkung ihrer sozialen Schutzfaktoren benötigen. Somit können Ergebnisse aus personenzentrierten Analysen, wie vorliegend, dazu beitragen, Jugendliche individueller zu begleiten und massgeschneiderte Interventionen und Programme für Jugendliche und das gesamte System Schule zu entwickeln.

Literaturverzeichnis

- Aguilar-Pardo, D., Martínez-Fernández, B., Colmenares, F., & Martín-Babarro, J. (2022). Peer likeability and victimization in young adolescents: Moderating effects of descriptive and status group norms for aggression and prosocial behaviour and network density. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 925–954. <https://doi.org/10.1111/bjep.12481>
- Aisenberg, E., & Herrenkohl, T. (2008). Community violence in context: Risk and resilience in children and families. *Journal of interpersonal violence*, 23(3), 296–315.
- Aksoy, D., Favre, C. A., Janousch, C., & Ertanir, B. (2022). Internalizing and Externalizing Symptoms in Adolescents With and Without Experiences of Physical Parental Violence, a Latent Profile Analysis on Violence Resilience. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.824543>
- Anderson-Butcher, D., Iachini, A. L., & Amorose, A. J. (2008). Initial reliability and validity of the perceived social competence scale. *Research on Social Work Practice*, 18(1), 47–54.
- Artz, S., Jackson, M. A., Rossiter, K. R., Nijdam-Jones, A., Géczy, I., & Porteous, S. (2014). A comprehensive review of the literature on the impact of exposure to intimate partner violence on children and youth. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 5(4), 493–587.

- Becker, B. E., & Luthar, S. S. (2002). Social-Emotional Factors Affecting Achievement Outcomes Among Disadvantaged Students: Closing the Achievement Gap. *Educational Psychologist, 37*(4), 197–214. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3704_1
- Bender, A. E., McKinney, S. J., Schmidt-Sane, M. M., Cage, J., Holmes, M. C., Berg, K. A., Salley, J., Bodell, M., Miller, E. S., & Voith, L. A. (2022). Childhood Exposure to Intimate Partner Violence and Effects on Social-Emotional Competence: A Systematic Review. *Journal of Family Violence, 37*(8), 1263–1281. <https://doi.org/10.1007/s10896-021-00315-z>
- Burrows, S., Butchart, A., Butler, N., Quigg, Z., Bellis, M. A., & Mikton, C. (2018). New WHO Violence Prevention Information System, an interactive knowledge platform of scientific findings on violence. *Injury Prevention, 24*(2), 155–156.
- Cameranesi, M. (2021). Integrating empirical evidence to advance knowledge on resilience in young persons exposed to intimate partner violence [Doktorarbeit]. University of Manitoba.
- Cicchetti, D., & Toth, S. L. (2015). Child maltreatment. In M. E. Lamb & R. M. Lerner (Hrsg.), *Handbook of child psychology and developmental science: Socioemotional processes* (pp. 513–563). John Wiley & Sons. <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy313>
- Cillessen, A. H. N., & Marks, P. E. L. (2017). Methodological Choices in Peer Nomination Research: Methodological Choices in Peer Nomination Research. *New Directions for Child and Adolescent Development, 157*, 21–44. <https://doi.org/10.1002/cad.20206>
- Collishaw, S., Pickles, A., Messer, J., Rutter, M., Shearer, C., & Maughan, B. (2007). Resilience to adult psychopathology following childhood maltreatment: Evidence from a community sample. *Child Abuse & Neglect, 31*(3), 211–229. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2007.02.004>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227–268.
- Derogatis, L. R., Lipman, R.S., Rickels, K., Uhlenhuth, E. H., Covi, L. (1974). The Hopkins Symptom Checklist (HSCL): A Measure of Primary Symptom Dimensions. In Pichot, P. & Oliver-Martin, R. (Hrsg.), *Psychological Measurements in Psychopharmacology* (pp. 79–110). Karger. <https://doi.org/10.1159/000395070>
- Dodge, K. A., Pettit, G. S., & Bates, J. E. (1994). Effects of physical maltreatment on the development of peer relations. *Development and Psychopathology, 6*(1), 43–55. <https://doi.org/10.1017/S0954579400005873>
- Evans, S. E., Davies, C., & DiLillo, D. (2008). Exposure to domestic violence: A meta-analysis of child and adolescent outcomes. *Aggression and Violent Behavior, 13*(2), 131–140. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2008.02.005>
- Farina, B., & Liotti, G. (2013). Does a dissociative psychopathological dimension exist? A review on dissociative processes and symptoms in developmental trauma spectrum disorders. *Clinical Neuropsychiatry, 10*(1), 11–18.
- Favre, C. A., Aksoy, D., Janousch, C., & Garrote, A. (2022). Peer Status as a Potential Risk or Protective Factor: A Latent Profile Analysis on Peer Status and Its Association with Internalizing Symptoms in Adolescents with and without Parental Physical Abuse Experience. *Children, 9*(5). <https://doi.org/10.3390/children9050599>
- Finkelhor, D., Turner, H. A., Shattuck, A., & Hamby, S. L. (2015). Prevalence of childhood exposure to violence, crime, and abuse: Results from the national survey of children's exposure to violence. *JAMA Pediatrics, 169*(8), 746–754.
- Geiser, C. (2012). *Data Analysis with Mplus*. Guilford Press.
- Graham-Bermann, S. A., Gruber, G., Howell, K. H., & Girz, L. (2009). Factors discriminating among profiles of resilience and psychopathology in children exposed to intimate partner violence (IPV). *Child Abuse & Neglect, 33*(9), 648–660. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.01.002>
- Hobfoll, S. E., Palmieri, P. A., Johnson, R. J., Canetti-Nisim, D., Hall, B. J., & Galea, S. (2009). Trajectories of resilience, resistance, and distress during ongoing terrorism: The case of Jews and Arabs in Israel. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 77*(1), 138.
- Hofmann, V., & Müller, C. M. (2018). Avoiding antisocial behavior among adolescents: The positive influence of classmates' prosocial behavior. *Journal of Adolescence, 68*, 136–145. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.07.013>
- Howell, K. H., Graham-Bermann, S. A., Czyz, E., & Lilly, M. (2010). Assessing resilience in preschool children exposed to intimate partner violence. *Violence and Victims, 25*(2), 150.
- Iverson, K. M., McLaughlin, K. A., Adair, K. C., & Monson, C. M. (2014). Anger-related dysregulation as a factor linking childhood physical abuse and interparental violence to intimate partner violence experiences. *Violence and Victims, 29*(4), 564–578.
- Janousch, C., Anyan, F., Morote, R., & Hjemdal, O. (2022). Resilience patterns of Swiss adolescents before and during the COVID-19 pandemic: A latent transition analysis. *International Journal of Adolescence and Youth, 27*(1), 294–314.
- Kanning, U. P. (2002). Soziale Kompetenz—Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie, 210*(4), 154–163.

- Kassis, W., Aksoy, D., Favre, C. A., Janousch, C., & Artz, S. T.-G. (2022). Thriving despite Parental Physical Abuse in Adolescence: A Two-Wave Latent Transition Analysis on Hedonic and Eudaimonic Violence-Resilience Outcome Indicators. *Children*, *9*(4). <https://doi.org/10.3390/children9040553>
- Kassis, W., Artz, S., & Moldenhauer, S. (2013). Laying Down the Family Burden: A Cross-Cultural Analysis of Resilience in the Midst of Family Violence. *Child & Youth Services*, *34*(1), 37–63. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2013.766067>
- Kitzmann, K. M., Gaylord, N. K., Holt, A. R., & Kenny, E. D. (2003). Child witnesses to domestic violence: A meta-analytic review. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *71*(2), 339–352. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.71.2.339>
- Kraemer, H. C., Stice, E., Kazdin, A., Offord, D., & Kupfer, D. (2001). How do risk factors work together? Mediators, moderators, and independent, overlapping, and proxy risk factors. *American Journal of Psychiatry*, *158*(6), 848–856.
- Laninga-Wijnen, L., Harakeh, Z., Steglich, C., Dijkstra, J. K., Veenstra, R., & Vollebergh, W. (2017). The Norms of Popular Peers Moderate Friendship Dynamics of Adolescent Aggression. *Child Development*, *88*(4), 1265–1283. <https://doi.org/10.1111/cdev.12650>
- Lanza, S. T., Rhoades, B. L., Nix, R. L., Greenberg, M. T., & The Conduct Problems Prevention Research Group. (2010). Modeling the interplay of multilevel risk factors for future academic and behavior problems: A person-centered approach. *Development and Psychopathology*, *22*(2), 313–335. <https://doi.org/10.1017/S0954579410000088>
- Loeber, R., Slot, W., & Stouthamer-Loeber, M. (2016). A cumulative developmental model of risk and promotive factors. In D. I. Soeteman & J. J. V. Busschbach (Hrsg.), *Tomorrow's criminals* (S. 151–180). Routledge.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, *71*(3), 543–562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Luthar, S. S., & Zelazo, L. B. (2003). *Research on Resilience: An Integrative Review*. Cambridge University Press eBooks. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511615788.023>
- Masten, A. S. (2021). Resilience of children in disasters: A multisystem perspective. *International Journal of Psychology*, *56*(1), 1–11. <https://doi.org/10.1002/ijop.12737>
- Masyn, K. E. (2013). *Latent Class Analysis and Finite Mixture Modeling*. Oxford University Press eBooks. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199934898.013.0025>
- Mayer, S., Fuhrer, U., & Uslucan, H.-H. (2005). Akkulturation und intergenerationale Transmission von Gewalt in Familien türkischer Herkunft. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *3*, 168–185.
- Müller, C., Begert, T., Huber, C., & Gmünder, L. (2012). Die “Freiburger Selbst- und Peerauskunftsskalen- Schulisches Problemverhalten” - Entwicklungen und Evaluation eines Verfahrens zur Verlaufsmessung von unterrichtsbezogenen Verhaltensproblemen. *Empirische Sonderpädagogik*, *4*, 3–21.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (1998). *Mplus user's guide* (8. Aufl.). Muthén & Muthén.
- Muthén, B., & Muthén, L. K. (2000). Integrating person-centered and variable-centered analyses: Growth mixture modeling with latent trajectory classes. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, *24*(6), 882–891.
- OECD. (2010). PISA 2009 Ergebnisse. <https://doi.org/10.1787/9789264095335-de>
- Ombudsstelle Kinderrechte Schweiz. (2022). <https://www.ombudsstelle-kinderrechte-schweiz.ch/news/werden-kinder-zeugen-von-haueslicher-gewalt-erleben-sie-direkte-psychische-gewalt>
- Osofsky, J. D. (2003). Prevalence of Children's Exposure to Domestic Violence and Child Maltreatment: Implications for Prevention and Intervention. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *6*(3), 161–170. <https://doi.org/10.1023/A:1024958332093>
- Roßbach, H.-G. (2005). Effekte qualitativ guter Betreuung, Bildung und Erziehung im frühen Kindesalter auf Kinder und ihre Familien. In L. Ahnert & H.-G. Roßbach (Hrsg.), *Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren* (S. 55–174). München.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2019). Chapter Four - Brick by Brick: The Origins, Development, and Future of Self-Determination Theory. In A. J. Elliot (Ed.), *Advances in Motivation Science* (Vol. 6, pp. 111–156). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/bs.adms.2019.01.001>
- Sentse, M., Lindenberg, S., Omvlee, A., Ormel, J., & Veenstra, R. (2010). Rejection and Acceptance Across Contexts: Parents and Peers as Risks and Buffers for Early Adolescent Psychopathology. The TRAILS Study. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *38*(1), 119–130. <https://doi.org/10.1007/s10802-009-9351-z>
- Shin, N., Vaughn, B. E., Kim, M., Krzysik, L., Bost, K. K., McBride, B., Santos, A. J., Peceguina, I., & Coppola, G. (2011). Longitudinal analyses of a hierarchical model of peer social competence for preschool children: Structural fidelity and external correlates. *Merrill-Palmer Quarterly*, *57*(1), 73–103.
- Soneson, E., Burn, A.-M., Anderson, J. K., Humphrey, A., Jones, P. B., Fazel, M., Ford, T., & Howarth, E. (2022). Determining stakeholder priorities and core components for school-based identification of mental health difficulties: A Delphi study. *Journal of School Psychology*, *91*, 209–227.

- Stiglmayr, C., Schmahl, C., Bremner, J. D., Bohus, M., & Ebner-Priemer, U. (2009). Development and psychometric characteristics of the DSS-4 as a short instrument to assess dissociative experience during neuropsychological experiments. *Psychopathology, 42*(6), 370–374.
- Ungar, M. (2012). *Social ecologies and their contribution to resilience*. Springer eBooks. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-0586-3_2.
- Ungar, M., Brown, M., Liebenberg, L., Othman, R., Kwong, W. M., Armstrong, M., & Gilgun, J. (2007). Unique Pathways to Resilience Across Cultures. *Adolescence, 42*(166), 287–310.
- Yoon, S., Maguire-Jack, K., Knox, J., & Ploss, A. (2021). Socio-Ecological Predictors of Resilience Development Over Time Among Youth With a History of Maltreatment. *Child Maltreatment, 26*(2), 162–171. <https://doi.org/10.1177/1077559520981151>
- Yule, K., Houston, J., & Grych, J. (2019). Resilience in Children Exposed to Violence: A Meta-analysis of Protective Factors Across Ecological Contexts. *Clinical Child and Family Psychology Review, 22*(3), 406–431. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00293-1>
- Zaslow, M. J., & Hayes, C. D. (1986). Sex differences in children's response to psychosocial stress: Toward a cross-context analysis. *Advances in Developmental Psychology, 4*, 285–337.

Pädagogik bei Krankheit (PbK) als Handlungsfeld der ESE-Pädagogik? Eine wissenssoziologische Diskursanalyse der Pädagogik bei Krankheit

Stefanie Elbracht^{1,A}, Robert Langnickel^{2,3,A}, Bianca Lieberherr³, Martina Hoanzl³, Stephan Gingelmaier³*

¹Universität zu Köln

²Pädagogische Hochschule Luzern

³Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

^AGeteilte Erstautorenschaft

***Korrespondenz:**

Stefanie Elbracht
stefanie.elbracht@uni-koeln.de

Beitrag eingegangen: 15.12.2022
Beitrag angenommen: 05.04.2023
Onlineveröffentlichung: 19.06.2023

ORCID

Stefanie Elbracht
<https://orcid.org/0000-0002-7877-3877>

Robert Langnickel
<https://orcid.org/0000-0002-4265-0103>

Stephan Gingelmaier
<https://orcid.org/0009-0001-0025-9405>

Abstract

Dieser Beitrag untersucht, wie sich das Diskursfeld Pädagogik bei Krankheit (PbK) am Beispiel der Schule für Kranke an Kinder- und Jugendpsychiatrien darstellt. Dazu wurde das Diskursfeld analysiert und die dem Verständnis der PbK zugrundeliegenden Wissensformen um Notwendigkeiten und Unterstützungsleistungen am Beispiel der Klinikschulen an Kinder und Jugendpsychiatrien herausgearbeitet. Für diese Analysen wurde eine wissenssoziologische Diskursanalyse (WDA) von Beiträgen der Zeitschrift für Heilpädagogik (ZfH) zwischen 1980 und 2022 durchgeführt. Abschließend wurden Gemeinsamkeiten und Abgrenzungen zwischen PbK und der Pädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung skizziert.

Keywords

Pädagogik bei Krankheit, Kinder- und Jugendpsychiatrie, Schule für Kranke, Wissenssoziologische Diskursanalyse

1 Theoretische Hinführung und Ableitung von Fragestellungen

1.1 „Krankheit“ als vielschichtiger Begriff

Das schwer zu bestimmende Feld von Krankheit (Hurrelmann & Richter, 2013; Franzkowiak, 2022) erweist sich in pädagogischen Kontexten als bedeutsam, da Schule vielfach als Bildungs- und Entwicklungschance für (psychisch) erkrankte, schulpflichtige Kinder gedeutet wird (Hoanzl et al., 2009; Hanisch & Hennemann, 2021). Krankheit und Gesundheit sind dabei Dimensionen, die verschieden diskursiv hervorgebracht werden. Während Krankheit häufig z. B. als Störung im körperlichen, seelischen und sozialen Wohlbefinden, Einschränkungen der Arbeits-, Leistungs-, Rollenerfüllungsfähigkeit, besonders aber auch als Bedarf an professioneller Unterstützung gedeutet wird, wird Gesundheit konträr dazu mit Wohlbefinden, Ausgeglichenheit, Anpassungs- und Leistungsfähigkeit assoziiert (Hurrelmann & Richter, 2013). Im dichotomen Konzept wird Krankheit dabei rein pathologisch und als Gegensatz von Gesundheit gedeutet, während im „interdisziplinären“ Konzept der Salutogenese nach Antonovsky (1979), Krankheit als Teil einer menschlichen Normalität (an)erkannt und Gesundheit sowie Krankheit als Pole eines gemeinsamen Kontinuums beschrieben werden (Hurrelmann & Richter, 2013; Franzkowiak, 2022).

Die Begriffe sind auch deshalb schwer greifbar, weil es eine große Diskrepanz zwischen Befund und Befinden gibt. Neben einer Abgrenzungsproblematik zwischen Möglichkeiten der Diagnostik und Therapie einerseits und dem subjektiven Erleben bzw. den individuellen Umgangsweisen mit „Verwundungen“ andererseits zeigt sich auch, dass Bewertungen und Zuschreibungen äußerst bedeutsam sind. Gerade in pädagogischen Kontexten erweist sich dies als relevant. Denn es macht – nicht nur in schulischen und außerschulischen Arbeitsfeldern – einen fundamentalen Unterschied, ob pädagogisch Verantwortliche in als krank gelassenen (Schüler*innen) S*S neben den genuin menschlichen, kranken Anteilen zugleich auch gesunde Anteile suchen und finden, oder ob Kinder und Jugendliche (un)bewusst auf pathologische Anteile fixiert oder gar reduziert werden. Deutungsmuster von Krankheit stiften dabei für den jeweiligen Diskurs Sinn und können individuelle sowie kollektive Erfahrungen organisieren und implizieren Ausgangspunkte (Modelle) angemessenen Handelns (Keller, 2011a, S. 240). Krankheit und Gesundheit, insbesondere auch psychische Auffälligkeiten, werden somit gesellschafts-, interessen-, zeit- und kultursensibel (Hurrelmann & Richter, 2013; Herring, 2016; Franzkowiak, 2022), kurz: diskursabhängig, hervorgebracht.

1.2 Pädagogik bei psychischer Krankheit

Um einerseits eine Eingrenzung zu schaffen und andererseits einen ersten Bezug zur ESE-Pädagogik herzustellen, fokussiert dieser Beitrag im Weiteren auf die Pädagogik bei Krankheit (PbK) im Kontext der Kinder- und Jugendpsychiatrie (KJP). So weisen der Förderschwerpunkt (FSP) Emotionale und soziale Entwicklung (ESE) und die KJP in ihrer definierten Zielgruppe ein hohes Maß an Überschneidung auf, ohne jedoch deckungsgleich zu sein (Schmid et al., 2007; Hennemann et al., 2020).

Die Relevanz der Fokussierung auf das Handlungsfeld PbK an KJP ergibt sich *zum einen* aus einer Vielzahl medizinisch diagnostizierter Störungen. So wurden im Jahr 2021 deutschlandweit 60 044 Patient*innen in KJP stationär versorgt, wobei tagesklinische Behandlungen darin noch nicht eingeschlossen sind (Statistisches Bundesamt, 2022). Der Anteil von Kindern und Jugendlichen bis 18 Jahren, die mindestens eine Diagnose einer psychischen Störung erhielten, lag 2017 bei 28 % (Steffen et al., 2018). Ergänzend dazu ist auch der Blick auf Zahlen psychischer Auffälligkeiten wichtig, da sich aus diesen klinisch relevante psychi-

sche Erkrankungen ergeben können (Casale & Hennemann, 2016). Hier zeigten insgesamt 17,2 % der Kinder und Jugendlichen zwischen drei und 17 Jahren bedeutsame Hinweise auf psychische Auffälligkeiten (Klasen et al., 2017).

Zum anderen hat Schule als pädagogischer und sozialer Ort Einfluss auf die psychische Gesundheit (Hillenbrand, 2012). So können schulische Faktoren, z. B. schulischer Misserfolg, potentiell die Entstehung und Chronifizierung psychischer Erkrankungen begünstigen (Nelson & Harwood, 2011; Steinhausen, 2014; Kölch & Nolkemper, 2017; Hanisch & Hennemann, 2021). Demgegenüber kann Schule aber auch als soziale Ressource fungieren, die eine protektive Wirkung mit sich bringt (Hillenbrand, 2012). Als Schutzfaktoren wirken insbesondere das Schulklima, soziale Unterstützung, positive Peerkontakte sowie die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und außerschulischen Institutionen in Form von multi-professioneller Kooperation (Laucht et al., 2000; Holtmann & Schmidt, 2004; Serke, 2019). Wie Schule Bildungs- und Entwicklungschancen für erkrankte S*S in stationärer Behandlung bereithalten soll, ist nicht erst seit 1998 in den „Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler“ (Kultusministerkonferenz [KMK], 1998) benannt. So wurde bspw. Unterricht für erkrankte S*S, die stationär behandelt wurden, bereits im 19. Jahrhundert in Krankenhäusern mit somatischem Schwerpunkt angeboten - mit aktueller Tendenz zunehmend in KJP - und Schulen für Kranke (SfK) fanden erste Erwähnungen im Gutachten der KMK (1960) zur Ordnung des Sonderschulwesens (Dietze, 2019). Trotz dieser langen Tradition bilden weiterhin vorrangig die KMK-Empfehlungen den Ausgangspunkt pädagogisch-didaktischer Handlungen an SfK. Landespolitisch variiert deren Ausgestaltung jedoch stark, sodass Kliniklehrkräfte kaum Standards haben, auf denen sie ihre Praxis stützen können (Bakels, 2020, S. 62f.).

1.2.1 Verständnis der PbK

Das übergreifende (Selbst-)Verständnis eines Fachgebietes und damit dessen Identität ergibt sich aus dem (wissenschaftlichen) Disziplinverständnis und dem (handlungspraktischen) Professionsverständnis und geht einher mit der Institutionalisierungsgeschichte an Hochschulen und Universitäten einerseits und der Institutionalisierung (außer)schulischer Handlungsfelder andererseits. Die historische Entwicklung der Sonderpädagogik (u. a. Moser, 2000) zeugt, wie die der Allgemeinen Pädagogik (u. a. Weiß, 2013), von einer fortwährenden Suche nach einem gemeinsamen Verständnis und der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Zugängen zum eigenen Fachbereich.

Innerhalb der wissenschaftlichen Disziplin an Hochschulen und Universitäten zeigt sich, dass es für alle Förderschwerpunkte, die von der KMK empfohlen werden, eigene Studiengänge und Arbeitsbereiche gibt - für eine PbK jedoch nicht. Diese wird teilweise im FSP ESE oder Körperliche und motorische Entwicklung integriert, während es SfK als „Schulen eigener Art“ (z. B. NRW und Bayern) gibt. Hier zeigen sich deutliche Unterschiede der schulischen Institutionalisierung zwischen den Bundesländern, bspw. in Niedersachsen gibt es keine SfK mit schulrechtlicher Anerkennung, es sind vielmehr Unterrichtsstandorte an Kliniken, wohin Lehrkräfte zeitweise abgeordnet werden. Bakels (2020) stellt zudem heraus, „dass (...) bezüglich der Funktionen der Klinikschule zwar auf den Unterricht als Kerngeschäft hingewiesen wird, dies aber immer wieder durch an den medizinisch-therapeutischen Bereich grenzende Funktionen überlagert wird“ (Bakels, 2020, S. 63).

Letztlich bleibt unklar, „wie (...) Aufgaben pädagogisch integriert werden können bzw. wie sich eine auf Krankheit bezogene Pädagogik, die keine Therapie ist, gestaltet“ (Bakels, 2020, S. 63). So tun sich Kliniklehrkräfte nicht ohne Grund schwer, „ein eigenes Selbstverständnis

zu entwickeln“ (Myschker & Stein, 2018, S. 423). Auf Grundlage dieser Vorüberlegungen stellen wir die folgenden Fragen im Kontext der Wissenssoziologischen Diskursanalyse, wobei Frage zwei und drei unsere erste Frage spezifizieren:

- 1) Wie konstituiert sich das Diskursfeld PbK – am Beispiel der KJP?
- 2) Welches (Selbst-)Verständnis einer PbK - am Beispiel der KJP – hat sich diskursiv herausgebildet?
- 3) Welche Wissensformen über Notwendigkeiten und Unterstützungsleistungen haben sich im Kontext des Diskursfeldes herausgebildet?

1.2.2 *Verständnis der ESE-Pädagogik*

Angesichts der Komplexität der Thematik ist es ein Wagnis, „das Verständnis einer ESE-Pädagogik“ beschreiben zu wollen. Vielmehr soll hier entlang des intensiv diskutierten und gemeinsam verabschiedeten Positionspapiers der deutschsprachigen ESE-Forschenden und Lehrenden (Bleher & Gingelmaier, 2019), unter Einbezug von Fachliteratur und KMK-Empfehlungen, ein erster Zugang grob skizziert werden. Ein zentraler Aspekt des FSP ESE findet sich, wie auch in anderen sonderpädagogischen Disziplinen, im „Stellvertreterhabitus“ (Moser, 2005, S. 88), indem man sich für „psycho-sozial hoch belastete Kinder und Jugendliche“ (Bleher & Gingelmaier, 2019, S. 98) einsetzt und deren emotionale und soziale Kompetenzen zu stärken versucht (Bleher & Gingelmaier, 2019). Zentrales Ziel des professionellen Handelns sei demnach, den S*S das Recht auf Bildung, also eine „bestmögliche schulische, berufliche und soziale Eingliederung“ (KMK, 2000, S. 3), durch eine gleichberechtigt-partizipative, nicht-stigmatisierende, individualisierte sonderpädagogische Förderung zu ermöglichen (KMK, 2000; Bleher & Gingelmaier, 2019). Voraussetzung zur Erreichung dieser Ziele werden in einer spezifischen sonderpädagogischen Expertise und Ausbildung gesehen (Bleher & Gingelmaier, 2019), also einer fundierten fachdisziplinären Ausbildung, wie sie an deutschen Hochschulen im genannten FSP ESE vielfach angeboten wird. Arbeitsfelder des FSP ESE werden u. a. in Förderschulen, allgemeinen Schulen sowie an Kinder- und Jugendpsychiatrischen Einrichtungen beschrieben (Myschker & Stein, 2018; Bleher & Gingelmaier, 2019). Die KJP wird dabei als Nachbardisziplin und Kooperationspartnerin beschrieben. Hier schließt unsere letzte Forschungsfrage an, welche nicht Teil der Wissenssoziologischen Diskursanalyse ist, sondern zur Kontextualisierung unserer Ergebnisse dienen soll und daher primär theoretisch bearbeitet wird:

- 4) Welche Überschneidungen und Abgrenzungen finden sich zwischen dem Verständnis der PbK und ESE-Pädagogik?

2 Methodik: Wissenssoziologische Diskursanalyse

Zur Beantwortung der Forschungsfragen 1-3 wurde die Wissenssoziologische Diskursanalyse von Keller (2011a, 2013) herangezogen. Dieser Ansatz wird in der sozialwissenschaftlichen Diskursforschung als theoretischer und methodischer Zugang eingesetzt (Keller & Truschkat, 2013, S. 9) und wird wie folgt bestimmt: „Wissenssoziologische Diskursanalyse“ (WDA) bezeichnet ein sozialwissenschaftliches Forschungsprogramm zur Analyse gesellschaftlicher Wissensverhältnisse und Wissenspolitiken“ (Keller, 2013, S. 27). Die WDA adaptiert Methoden des qualitativen Forschungsansatzes der *Grounded-Theory-Methodologie (GTM)* nach Strauss und Corbin (1996) und verbindet diese mit der Diskurstheorie Michel Foucaults (Keller, 2011a; Keller 2011b). Als Diskurs definiert Keller (2011a) somit eine

„nach unterschiedlichen Kriterien abgrenzbare Aussagepraxis (...), die im Hinblick auf institutionell stabilisierte gemeinsame Strukturmuster, Praktiken, Regeln und Ressourcen der Bedeutungserzeugung“ untersucht werden kann (S. 234). Diskurse können dabei, abhängig von der jeweiligen Fragestellung, auf verschiedenen Ebenen in variierender Tiefenschärfe hinsichtlich Formationsregeln und Strukturen oder innerhalb derselben Formation bezogen auf konkurrierende Diskurspositionen, analysiert werden (Abbildung 1) (Keller, 2011a). Wenn Diskursen eine allgemeine Teilnahme- und Publikumsorientierung unterliegt, wird dabei von öffentlichen Diskursen gesprochen, in Unterscheidung zu Spezialdiskursen, an denen nur spezifische Teilnehmende partizipieren (können). Im vorliegenden Beitrag untersuchten wir einen Diskurs innerhalb einer Teilöffentlichkeit zwischen Praktiker*innen und Wissenschaftler*innen. Dabei akzentuierten wir gemeinsame Strukturen und weniger inhaltliche Konkurrenzen oder Gegensätzlichkeiten zwischen verschiedenen Positionen eines Diskurses, mit dem Vorteil einer stärkeren Systematisierung und Durchdringung der Konstitution (Keller, 2011a). So war es mittels WDA möglich, den Forschungsfragen explorativ und nah am Material orientiert zu begegnen und dadurch in dieser Arbeit die Konstruktion von Deutungsmustern und sich daraus ergebenden Wissens- und Handlungsstrukturen des *Spezialdiskurses* zu erforschen.

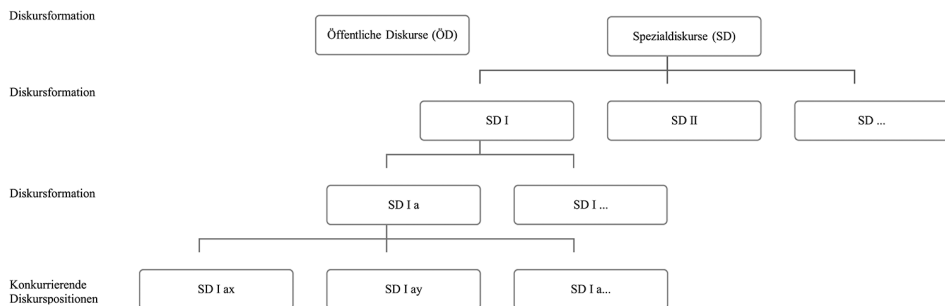


Abb. 1: Diskursformationen – Fokus: Spezialdiskurse. Eigene Darstellung in Anlehnung an Keller, 2011a, S. 231

Innerhalb unseres Forschungszugangs verstehen wir Deutungsmuster als zugrundeliegende Elemente eines Diskurses. So werden in Diskursen „unterschiedliche Deutungsmuster für weltliche Referenzphänomene miteinander in spezifischer Weise verknüpft“ (Keller, 2007, o.S.). Beispielsweise kann ein dichotomes Deutungsmuster von Krankheit (un)bewusster Ausgangspunkt des disziplinären (Selbst-)Verständnisses darstellen, welcher sich in der Aussage- und Handlungspraxis der PbK erkennen ließe.

Zur Auswertung und Interpretation wurden Elemente der *GTM* genutzt. In einem zirkulären Prozess wurde entlang einer theoretischen Textauswahl (*theoretical sampling*) der Korpus gebildet und analysiert. Zur Analyse wurden *Kodiermethoden* des permanenten Vergleichs und das Schreiben von *Memos* und *Kommentaren* (Keller, 2011b; Döring & Bortz, 2016) genutzt. Diese wurden durch eine Sequenzanalyse ergänzt, um Deutungsmuster zu rekonstruieren (Keller, 2011b).

2.1 Korpusbildung

Das *theoretical sampling* (Strauss & Corbin, 1996) wurde zur Korpusgenerierung und -reduktion angewandt (Keller, 2011a). Da das Ziel der vorliegenden Arbeit ist, einen wissenschaftlichen und auf die Schulpraxis bezogenen Diskurs innerhalb einer gesellschaftlichen Teilöffentlichkeit zu analysieren, handelt es sich um einen *Spezialdiskurs* (Keller, 2011a, S. 235). Dementsprechend wurde die WDA auf die spezifische *Diskursarena* (Keller, 2011a, S. 235) der (Fach-) Zeitschrift für Heilpädagogik (ZfH) eingegrenzt. Diese Auswahl begründet sich durch Auflagenhöhe (aktuell ca. 9.000, bei monatlicher Erscheinung), die Multiprofessionalität der Autor*innen und Rezipient*innen sowie durch das langjährige Bestehen der Zeitschrift (seit 1949) und damit einhergehend deren Relevanz im soziohistorischen Kontext bis heute.

Basierend auf einer Vorrecherche einschlägiger Publikationen im Kontext SfK und KJP (u. a. Krüger & Romer, 2003; Bakels, 2020) wurden Suchbegriffe generiert, die im zirkulären Auswertungsprozess überprüft und ergänzt wurden (*krank, klinik, hospital, Bett, Haus, KJP, chronisch, dauer, lang, anhaltend, progredient, mediz, pädiat, psych, Reintegration, Rückführung, Arzt, Ärzt, stationär, akut, pathol und gesund*). Mit diesen wurde die Online-Bibliografie der ZfH sukzessive bis 16.09.2022 durchsucht. Parallel wurde die öffentlich zugängliche Bibliografietabelle des VDS gesichtet. Diese Recherchen ergaben insgesamt 324 Treffer (ohne Dopplungen). Suchen zu spezifischen Störungsbildern (bspw. *Depress, Neuro, ADHS, Angst, Trauma, hyperkinet*) wurden zur Überprüfung *theoretischer Sättigung* punktuell durchgeführt, mündeten jedoch häufig in hoch spezifizierten Förderangeboten außerhalb von KJP oder SfK und wurden daher von der weiteren Recherche ausgeschlossen.

Durch Lesen von Titeln und Abstracts wurden Studien, Theorie-, Tagungs- und Diskussionsbeiträge mit Bezug zu *Kindern und Jugendlichen mit diagnostizierten psychischen Erkrankungen im Kontext Schule, KJP in Verbindung mit schulbezogenen Fragestellungen* und konkreten Nennungen von *Klinikschulen oder PbK / Krankenpädagogik im Kontext KJP* eingeschlossen. Ausgeschlossen wurden Beiträge, die entweder keinen Bezug zur KJP oder zur Pädagogik hatten. Buchbesprechungen wurden ebenfalls ausgeschlossen. Der Ausgangskorpus umfasste letztlich 111 Artikel.

2.2 Analysen

Ausgehend von einem zufällig ausgewählten Beitrag von Oelsner (2013) wurden sukzessive Korpus-Artikel kodiert (Keller, 2011b; Strauss & Corbin, 1996). Die Art des Kodierens orientierte sich dabei am *offenen, axialen* und *selektiven Kodieren* (exemplarisch in Tabelle 1) der *GTM* und wurde durch *Memos* ergänzt (Strauss & Corbin, 1996; Döring & Bortz, 2016): Beim *offenen Kodieren* wurden die Texte in kleine Sinneinheiten segmentiert und W-Fragen an diese herangetragen, um erste theoretische Konzepte und induktive Kodes zu generieren. Das selektive und offene Kodieren wurde bei Erreichung *Theoretischer Sättigung* beendet (Döring & Bortz, 2016). Beim *axialen Kodieren* wurden die gebildeten Kategorien textübergreifend in Relation gesetzt und nach Gemeinsamkeiten sowie Unterschieden hinsichtlich Bedingungen, Handlungskontext und Konsequenzen weiter verdichtet. Beim selektiven Kodieren wurden die Kodes zu Dimensionen verdichtet, indem axiale Kodierungen verschiedener Texte miteinander verglichen, interpretiert, abgegrenzt und spezifiziert wurden.

Tab. 1: Beispiel zum Kodierprozess der Dimension „Herausforderungen“

	Offenes Kodieren	Axiales Kodieren	Selektives Kodieren
Kodierleitfragen (reduziert nach Keller, 2011b, S.106)	W-Fragen	„Welche Bedingungen gibt es für die (...) Ereignisse?“	„Welche Phänomene werden wieder und wieder in den Daten gespiegelt?“
„Der Beanspruchungszunahme stationärer jugendpsychiatrischer Behandlungen steht eine gegenläufige Entwicklung bei den somatisch begründeten Klinikaufenthalten gegenüber.“ (T09)	Veränderung der Klientel	Gesundheitsökonomische Rahmenbedingungen	Herausforderungen im Kontext SfK - KJP
„Dabei haben Lehrer einen sehr mächtigen Gegner: Mehr als biologisch orientierte Psychiater sind Krankenkassen an Kriseninterventionen und kurzen Belegungszeiten interessiert.“ (T15)	Verringerte Aufenthaltsdauer (durch Ambulantisierung)		
„Beispielsweise wird die pauschale Etikettierung „Verhaltensauffälligkeit“ zur Leerformel, wenn jugendpsychiatrische Differentialdiagnostik mehrere Krankheitsbilder in Betracht kommen lässt (...) Jede der Diagnosen erfordert didaktisch ein spezifisches, mitunter konträres Vorgehen.“ (T09)	Ausdifferenzierung Krankheitsbilder (und neue Diagnosesysteme)		
„Vor dem Hintergrund der UN-Konvention (...) muss sich auch die Schule für Kranke fragen, welche Anpassungen nötig sind, um in einer sich verändernden Bildungswelt nicht den Anschluss zu verlieren.“ (T10)	Inklusionsbedingungen	Politische Rahmenbedingungen	
„(...)werden die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz entweder nicht oder inhaltlich recht unterschiedlich umgesetzt. Die Schulen unterscheiden sich deutschlandweit hinsichtlich ihrer Bezeichnungen und Organisationsformen.“ (T02)	Umsetzungsunterschiede wegen fehlender Verordnungen		
Textstelle / Äußerung		→ Verdichtung hin zu Dimension	

Abschließend wurden Deutungsmuster entlang der jeweiligen Dimensionen rekonstruiert. Dabei wurden Textstellen der gefundenen Dimensionen einer Sequenzanalyse unterzogen, indem im Hinblick auf die Untersuchungsfragen Interpretationshypothesen aufgestellt, anhand weiterer Textstellen und Memos und unter Einbezug von Theorien überprüft und schließlich verworfen oder präzisiert wurden (Keller, 2011b, S. 109f.).

Zur Schaffung von Intrakoderreliabilität wurden Kodierungen mit zeitlichem Abstand mehrfach geprüft. Zur Erhöhung der Interkoderreliabilität wurden alle Schritte jeweils von zwei Kodierer*innen durchgearbeitet. Bei Differenzen wurden diese diskutiert und gemeinsam entschieden (Döring & Bortz, 2016).

3 Ergebnisse

Im Forschungsprozess wurden drei, sich teilweise überschneidende Diskurse identifiziert, die die grundlegende Konstitution des Diskursfeldes PbK in der ZfH darstellen (Forschungsfrage 1) (Abbildung 2):

- *Diskurs A: „(Selbst-)Verständnis der PbK auf Basis der Begründung der Existenz der Schulen für Kranke“ (am Beispiel der KJP),*
- *Diskurs B: „Pädagogische Ausbildung im Kontext von psychischen Erkrankungen“ und*
- *Diskurs C: „Hegemonialer Diskurs zwischen Sonderpädagogik und Psychiatrie“*

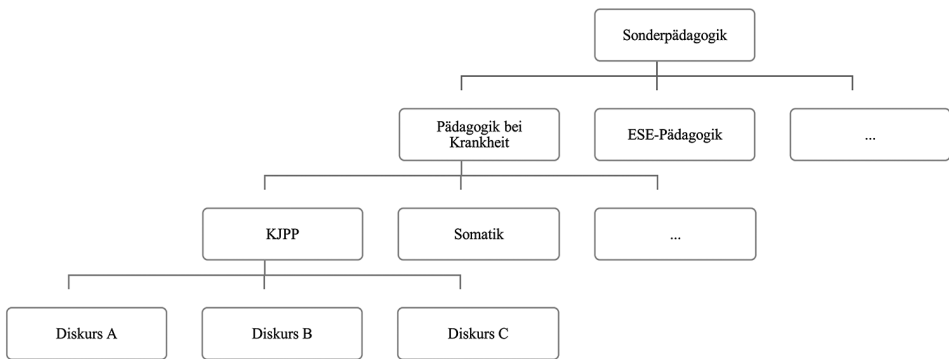


Abb. 2: Ergebnisse: Diskurs A, B, C im Feld der PbK. Eigene Darstellung

Die Grobanalyse zeigte, dass alle drei Diskurse Aspekte eines Verständnisses (Forschungsfrage 2) von PbK beinhalten. Diskurs A fokussiert dabei vorrangig die Existenz der Institution „SfK“, welche mit der Relevanz der Bildungsteilhabe erkrankter Kinder und Jugendlicher und daraus abgeleiteter Aufgaben und Ziele begründet wird. Diskurs B umfasst Elemente der Qualifizierung und Professionalisierung für PbK mit dem Kernpunkt der Existenz der SfK, indem vorrangig die unzureichende Ausbildung für dort tätige Lehrkräfte thematisiert wird. In Diskurs C werden disziplinäre Abgrenzungen zwischen Sonderpädagogik und Psychiatrie aufgegriffen, wobei hier die Ko-Existenz von SfK und KJP Kernthema ist.

Aufgrund starker Überschneidungen der Diskurse B und C mit Diskurs A (hinsichtlich der Existenz der SfK), wird die Feinanalyse der Tiefenstruktur von Diskurs A anhand von 20 Artikeln (Tab. 2) im vorliegenden Artikel fokussiert. Dies gründet zudem darin, dass sich in Diskurs A auch Antworten auf Forschungsfrage (3) – nach zugrundeliegenden Wissensformen über Notwendigkeiten und Unterstützungsleistungen – finden. Diese konnten sowohl aus den Subjektpositionen, als auch den Dimensionen Herausforderungen, Aufgaben und Zuständigkeiten sowie Handlungsimplicationen herausgearbeitet werden. Diskurse B und C werden an anderer Stelle von den Autor*innen weiter bearbeitet.

Tab. 2: In die Feinanalyse „Diskurs A“ einbezogene Artikel

	Titel in der Zeitschrift für Heilpädagogik
T01	Castello, A. & Pülschen, S. (2018). <i>Unterricht an Klinikschulen in Schleswig-Holstein</i>
T02	Fesch, K. & Müller, T. (2014). <i>Schule für Kranke in Deutschland – zur heterogenen Situation der Bundesländer im Umgang mit psychisch erkrankten Kindern und Jugendlichen</i>
T03	Haep, A., Weber, P.A., Steins, G. & Brendgen, A. (2010). <i>Eine Evaluation von Unterricht mit kranken Kindern und Jugendlichen und ihre Implikationen</i>
T04	Hirsch-Herzogenrath, S. & Schleider, K. (2010). <i>Reintegration psychisch kranker Schülerinnen und Schüler in die Allgemeine Schule aus Sicht der Schulen für Kranke – empirische Befunde</i>
T05	Huber, A. (2014). <i>Inklusiver Unterricht bei drogenabhängigen Schulabbrechern in einer Klasse für Kranke während einer stationären Langzeittherapie</i>
T06	Janschewski, J., Berens, P. & Käppler, C. (2014). <i>Psychisch belastete Kinder und Jugendliche im Schulkontext – eine empirische Analyse schulischer Problemlagen anhand von Schulakten einer Klinikschule</i>
T07	Lange, J.M. (1982). <i>Krankenpädagogik</i>
T08	Lange, J.M. (1984). <i>Die Schule für Kranke</i>
T09	Oelsner, W. (2013). <i>Die Schule für Kranke: Wie sie wurde, was sie ist – und was sie sein könnte, wenn sie es sein dürfte</i>
T10	Piegsda, F., Link, P.-C. & Rossmannith, K. (2020). <i>Eine Schule für besondere Lebenslagen auf Zeit – Schulische Zentren für Pädagogik bei Krankheit im Kontext von Transitions- und Inklusionsprozessen</i>
T11	Rohde, S. & Reb, L. (2011). <i>Essgestörte Patienten in der Schule für Kranke</i>
T12	Schleider, K. & Hirsch-Herzogenrath, S. (2009). <i>Strukturelle und funktionale Merkmale der Schulen für Kranke unter besonderer Berücksichtigung der Beschulung psychisch kranker Kinder und Jugendlicher – eine empirische Untersuchung</i>
T13	Schmidt-Kob, A. & Falkenroth, U. (1995). <i>Aus dem Alltag einer Schule für Kranke</i>
T14	Schmidt-Kob, A. & Schöllchen, TU. (1991). <i>Esther – Schülerin einer Schule für Kranke</i>
T15	Schmitt, F. (1997). <i>Schule für Kranke. Interdisziplinäre Zusammenarbeit als Merkmal professioneller Handlungsfähigkeit von Lehrern in der Kinder- und Jugendpsychiatrie</i>
T16	Seebach, B. (2008). „Ist ja irre?!“ - <i>Psychisch kranke Kinder und Jugendliche in der Schule</i>
T17	Welling, V., Weber, P.A. & Steins, G. (2011). <i>Ein Reintegrationskonzept für Kinder und Jugendliche mit schulischen Problemen oder Schulvermeidung aus der Psychiatrie in die Schule</i>
T18	Wertgen, A. (2009). <i>Auf den Übergang kommt es an! Pädagogisch begleitete Schulrückführung als Angebot der Schule für Kranke für Schüler nach einem Psychiatrieaufenthalt</i>
T19	Wertgen, A. (2012a). <i>Schule als Chance. Kinder und Jugendliche mit schulvermeidendem Verhalten in der Schule für Kranke</i>
T20	Wertgen, A. (2012b). <i>Welchen Beitrag können Schulen für Kranke zur schulischen Reintegration von Kindern und Jugendlichen mit schulvermeidendem Verhalten leisten?</i>

In *Diskurs A*: „(Selbst-)Verständnis der PbK auf Basis der Begründung der Existenz der Schulen für Kranke“ fungieren, wie die Diskursarena bereits vermuten ließ, Wissenschaftler*innen aus Pädagogik, Sonderpädagogik, Psychologie und Medizin sowie Praktiker*innen aus SfK und KJP als Sprecher*innen, dabei liegt der Anteil der pädagogischen Wissenschaftler*innen

etwas höher. Lediglich in einem analysierten Artikel kommen S*S oder Eltern indirekt durch Befragungen zu Wort (T03).

Während in den 1980er und 1990er-Jahren der Diskurs noch geprägt ist durch Fall- und Alltagsbeschreibungen der SfK (T07, T08, T13, T14), verändert sich die Materialität des Diskurses dahingehend, dass empirische Studien durchgeführt werden (T01, T03, T17). Diskurs A hat sich inhaltlich kaum, lediglich gemäß Veränderungen im Gesundheitssystem, weiterentwickelt. So lag der Arbeitsschwerpunkt der SfK in den 1980ern noch in der Somatik, heutzutage rückt die Zusammenarbeit mit der KJP in den Hauptfokus.

3.1 Phänomenstruktur

Die inhaltliche Analyse der Äußerungen zeigt die Anlage des Diskurses in Form einer *Phänomenstruktur* (Keller, 2011a). Dieses Konzept bezieht ein, dass Diskurse in der Anordnung ihres Themas die gefundenen Dimensionen (Schlüsselkategorien) „zu einer spezifischen Gestalt, einer Phänomenkonstellation verbinden“ (S. 248). Tabelle 3 gibt einen Überblick über die aufgefundenen Dimensionen und deren inhaltliche Ausdifferenzierung. Nachfolgend werden zentrale Ergebnisse exemplarisch beschrieben und erläutert. Sich daraus ergebende Deutungsmuster werden im darauffolgenden Kapitel diskutiert.

Tab. 3: Phänomenstruktur Diskurs A

Dimension	Unterkategorie	Ausdifferenzierung
Subjektpositionen (3.1)	S*S als	Opfer ihrer Krankheit
		Hilfsbedürftige
	Eltern als	Kooperationspartner*innen
		Beratungsbedürftige
	Peers an SfK als	mitfühlende Genesungsbeteiligte
	Lehrkräfte der „Heimatschulen“ als	Kooperationspartner*innen
Beratungsbedürftige		
Klinikpersonal als	Kooperationspartner*innen	
Herausforderungen (3.2)	Reintegration	für S*S
		für beteiligte Stakeholder
	Unterricht	für LK an SfK bezüglich Didaktisierung, Adaption bzgl. Krankheitsbild
	Politische Rahmenbedingungen	Inklusionsbestrebungen
		Heterogene Verordnungen und Klassifikationen
		Ressourcenknappheit
	Empirische Rahmenbedingungen	Fehlende Systematisierung und Evaluation
Gesundheitsökonomische Rahmenbedingungen	Veränderung der Klientel	
	Verringerte Aufenthaltsdauer (durch Ambulantisierung)	
	Ausdifferenzierung Krankheitsbilder (und neue Diagnosesysteme)	

Aufgaben und Zuständigkeiten (3.3)	Passung zwischen Angebot und Bedürfnis	Individualisierung des Unterrichts
		Sicherheit, Stabilität, „Normalität“
		SEL (auch L-S-B)
	Umsetzung des Rechts auf Bildung	Separierend
		Inklusiv
		Ziel: Reintegration
Ergänzung der KJP	Pädagogische Diagnostik	
	Kooperation	
Handlungsimplicationen (3.4)	Erweiterte Zuständigkeit	Prä- und Poststationäre Beschulung
		Beratungszentrum
	Prozessstrukturierung	Systematisierung und Evaluation Rückschulung
		Qualitätsstandards

3.1.1 Subjektpositionen

Ein zentrales Element der Phänomenstruktur stellen Subjektpositionen dar. Dies sind Positionierungen sozialer Akteur*innen durch die Sprecher*innen (Autor*innen) im Diskursfeld (Keller, 2011a).

Psychisch erkrankte S*S werden im vorliegenden Diskurs häufig defizitorientiert als Opfer ihrer Krankheit, die „sich in einer erschwerten Lebenssituation befinden“ (T08, S. 36) und sich „als besonders verletzlich“ (T18, S. 310) erleben fremdpositioniert (Keller, 2011a). Darüber hinaus werden sie als hilfs- und förderbedürftige Personen dargestellt, die „ihren Alltag nicht mehr ohne Hilfe gestalten“ (T02, S. 55) können. Zudem wird häufig wiederholt, dass die Reintegration nach dem Besuch der SfK für die S*S „eine hohe Belastung“ (T10, S. 68) darstellt, in der sie unterstützungsbedürftig sind. Die Belastungen sind dabei weitreichend und gehen „in der überwiegenden Mehrheit mit schulischen Problemen“ (T10, S. 375) einher oder zeigen sich auch darin, „der Schule zeitweise oder dauerhaft fern zu bleiben“ (T20, S. 224).

Gemäß der Positionierung der S*S werden weitere Akteur*innen im Diskursfeld als Unterstützer*innen der S*S positioniert.

Anderen Akteur*innen, wie den Peers an der SfK, wird eine wichtige Position im Genesungsprozess und bei der „Erfahrung, mit der eigenen Erkrankung nicht allein zu stehen“ (T02, S. 57), zugeteilt. Sowohl den Eltern als auch den Lehrkräften der (Re-) Integrations-schulen wird die Position der Kooperationspartner*innen der SfK zugewiesen (T01; T18), die aber auch Beratung benötigen (T04; T18). Auch die Fachkräfte der Klinik werden als Kooperationspartner*innen im Unterstützungsprozess beschrieben (T15).

3.1.2 Herausforderungen

Als Herausforderungen (Problembereiche) im Diskursfeld finden sich Reintegration (synonym zu Rückschulung oder Transition verwendet), Unterricht, politische, empirische und gesundheitsökonomische Rahmenbedingungen. Die Reintegration der S*S nach Klinikentlassung stellt dabei einen wesentlichen Problembereich dar, da diese „insgesamt häufig problematisch verläuft“ (T04, S. 352) und für befragte S*S und ihre Eltern teilweise „nicht gut vorbereitet“ (T03, S. 411) erscheint. Diese Ausdifferenzierung der Herausforderung ist eng verwoben mit der Hilfsbedürftigkeit der S*S, so heißt es bspw.: „Der Übergang aus

der psychiatrischen Klinik und der Schule für Kranke in die Stammschule (...) stellt einige Schüler vor Herausforderungen, die sie ohne pädagogische Unterstützung kaum bewältigen können“ (T19, S. 308).

Der Unterricht stellt für Lehrkräfte eine didaktische Herausforderung dar, da spezifische Krankheitsbilder spezifische pädagogische Maßnahmen erforderlich machten (T05, T11, T20). „Lernziele, methodische Variationen und Unterrichtsinhalte sollen so gewählt werden, dass die krankheitsbedingte, individuelle Lernsituation (...) berücksichtigt wird.“ (T01, S. 328).

Hinsichtlich gesundheitsökonomischer Rahmenbedingungen werden die „wesentlich frühere[n] Klinikentlassungen“ (T09, S. 272) als große Herausforderung für SfK und ihre S*S angesehen, da gerade im Bereich der psychischen Erkrankungen „die Belastungsfähigkeit zum Besuch der Allgemeinen Schule keineswegs immer mit dem Datum der stationären Entlassung identisch“ ist (T09, S. 276). Zudem verändere sich die Klientel von Somatik hin zu KJP, und somit die Anforderungen durch die Patient*innen (u.a. T10).

Auch Unklarheiten bezüglich politischer Rahmenbedingungen der SfK werden problematisiert. Dazu gehört beispielsweise „die erhebliche Heterogenität der bestehenden Verordnungen für diese Schulart“ (T02, S. 50), die „(i)m Schnitt ... etwa zehn Jahre alt“ (T02, S. 52) sind. Aber auch unterschiedliche Klassifikationen der SfK als „Sonderschule“ (T08, S. 38), als „Schule eigener Art“ (T09, S. 277), als „Durchgangsschule“ (T18, S. 310) halten Unklarheiten aufrecht. Im Hinblick auf die Begleitung der (Re-) Integration sowie auch die Beratung und Nachsorge werden außerdem zu wenige Ressourcen an SfK bemängelt (T10; T20). Auch die aktuellen Inklusionsentwicklungen, wie die politischen Vorgaben zur Inklusion und die geforderte Abschaffung der Förderschwerpunkte stellen eine Herausforderung für die Existenz der (separierenden) SfK dar (T02; T10), auf die die Sprecher*innen vorwiegend mit einer Rechtfertigungshaltung reagieren.

Hinsichtlich des Verständnisses von PbK und der Begründung der Relevanz des eigenen Handelns wird das Problem fehlender Empirie im Handlungsfeld thematisiert, so heißt es: „Ohne wissenschaftliche Fundierung gehen in den Schulen für Kranke gesammelte Erfahrungen (...) verloren“ (T10, S. 60).

3.1.3 Aufgaben und Zuständigkeiten

Für Aufgaben und Zuständigkeiten der SfK werden insbesondere die Passung zwischen pädagogischem Angebot und Bedürfnis der S*S, der Ergänzung der KJP und der Therapien sowie – alle Handlungen umfassend – die Umsetzung des Rechts auf Bildung trotz/bei Krankheit verstanden. Hierbei werden im Diskurs auf jegliche Problemdimensionen Antworten und mögliche Lösungen durch die SfK bereitgehalten. So wird unter Bezugnahme der Fremdpositionierung der S*S als Opfer ihrer Krankheit die SfK als die geeignete Möglichkeit präsentiert, diese S*S „gemäß der individuellen gesundheitlichen Situation“ (T01, S. 328) „in einem geschützten Rahmen und in ihrem eigenen Tempo ... individueller, differenzierter, schulartübergreifend“ (T10, S. 62) zu unterrichten. Neben Individualisierung wird die Passung der SfK zur Situation der S*S auch durch die „überschaubare Gruppengröße“ (T02, S. 57), durch Unterstützung in der „Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenzen“ (T02, S. 54) und durch die „Berücksichtigung der Beziehungsebene“ (T09, S. 274) sowie durch das Bieten von „Sicherheit und Stabilität und ... Normalität“ (T02, S. 57) begründet. Die sich wiederholende Beschreibung einer geeigneten Passung der SfK zu den Bedürfnissen der S*S, „die an einer Allgemeinen Schule nicht ermöglicht werden kann“ (T02, S. 56), kann als eine zentrale Begründung der Existenz der SfK im Kontext der KJP herausgearbeitet werden.

Ergänzend zu den inhaltlichen und methodischen Passungen wird auch die räumliche Passung immer wieder genannt. Demnach stellt die SfK eine „alternative Möglichkeit dar, welche durch Verlegung an eine weit entfernte Spezialklinik unentbehrlich“ (T10, S. 61) wird.

Die Umsetzung des Rechts auf Bildung und Erziehung und damit der Erhalt einer „Kontinuität in der Bildungsbiografie“ (T04, S. 351) stellt einen zentralen Punkt im (Selbst-)Verständnis der SfK dar. Die Ermöglichung schulischer Teilhabe ist hierbei zentral, indem die SfK einen „Wiedereinstieg in schulisches Lernen“ (T20, S. 228) ermöglicht und schulische wie soziale Reintegration als zentrales Ziel gilt (T08). Hinsichtlich der Inklusionsentwicklungen wird stetig das Wissen reproduziert, dass es hilfreich sein kann, „für eine bestimmte Zeit separiert zu werden, um später bessere Chancen auf eine erfolgreiche Reintegration“ (T10, S. 68) zu haben und, dass die SfK eine gute Möglichkeit bietet, „Teilhabe an einer kleineren Gemeinschaft zu ermöglichen, um auf das Leben in größerer Gemeinschaft vorzubereiten“ (T02, S. 56).

Darüber hinaus wird als Aufgabenfeld die Ergänzung der KJP argumentiert. So wird beschrieben, dass die SfK durch ihre pädagogische Sichtweise und pädagogische Diagnostik „zur Ergänzung der medizinischen und psychologischen Befunde“ (T01, S. 328) beiträgt. Die SfK wird als „protektives Erprobungsfeld“ (T09, S. 273) für die KJP beschrieben, wobei vielfach eine enge „interdisziplinäre Kooperation als ein geradezu konstitutionelles Merkmal“ (T15, S. 447) der SfK beschrieben wird. Dieses Verhältnis zur KJP wird dabei unterschiedlich gewertet, so kann dies zu verstärkter Abhängigkeit und Medizinalisierung der Pädagogik beitragen, indem Lehrkräfte an SfK ihren Aufgabenbereich auch im therapeutischen Bereich sehen (T04), aber „nicht primär therapeutische Ziele“ (T09, S. 275) verfolgen sollten.

3.1.4 Handlungsimplicationen

Für bisher nicht gelöste Probleme können im Diskurs Handlungsimplicationen auf Ebene von Prozessoptimierung und Erweiterung der Zuständigkeiten gefunden werden. Als Lösung für die problematische Reintegration aufgrund frühzeitiger Klinikentlassungen werden systematisierte Vorgehensweisen verstanden (T04; T17; T18). Außerdem wird ein Auftrag der SfK für eine Nachsorge im Anschluss an den Besuch der SfK (T10) gefordert. Im Diskurs wird zudem die Erweiterung der SfK zu Beratungszentren als Lösung zur Nachsorge verstanden (T09; T10). Zudem wird betont, dass für ein besseres Verständnis die „Vorschriften hinsichtlich spezieller Fragestellungen ... differenzierter ausgearbeitet werden“ (T02, S. 57) und eine „sukzessive Entwicklung störungsspezifischer Standards“ (T01, S. 332) vorangetrieben werden sollte.

3.2 Deutungsmuster

Die diskursanalytische Auswertung von Memos, Kommentaren, unter Ergänzung von Sequenzanalysen von Textabschnitten (Keller, 2011b) zeigt, dass dem (*Selbst-*) *Verständnis der PbK auf Basis der Begründung der Existenz der Schulen für Kranke* (Diskurs A) drei Deutungsmuster zugrunde liegen, welche in der Diskussion (Kap. 4.1) eingeordnet werden:

- Krankheit als Bürde
- Einzigartigkeit des Menschen
- Unumgänglichkeit von Bildung

Diese ließen sich auch innerhalb der Phänomenstruktur erkennen. So konnte hinsichtlich der Positionierung der S*S als Opfer ihrer Krankheit und Hilfsbedürftige das Deutungsmuster *Krankheit als Bürde* rekonstruiert werden. Krankheit wird im Diskurs vorrangig pathologisch, als Not und Dürftigkeit sowie dichotom als Gegenpol der Gesundheit gedeutet, mit

der Konsequenz, der eigenen Rolle als S*S nicht mehr gerecht zu werden (Hurrelmann & Richter, 2013), sodass Hilfestellungen durch die besondere Schultart SfK notwendig werden. Lediglich ein Text nimmt eine Gegenposition zu dieser Deutung ein, indem betont wird, dass „Erkrankung aus medizinischer Sicht (...) nicht zwangsläufig auch einen schulischen Unterstützungsbedarf“ bedeutet (T06, S. 375).

Die besondere Unterstützung der S*S ist eng verzahnt mit einem zweiten Deutungsmuster, der *Einzigartigkeit des Menschen*. Hier zeichnet sich eine oftmals in der Sonderpädagogik vertretene Deutungsweise ab, der die Auffassung zugrunde liegt, dass Anpassung des Unterrichtsgegenstandes – gerade in Bezug auf Heterogenität – grundsätzlich eine passende Lösung darstellt (Hänsel & Schwager, 2003). Dieses Deutungsmuster zeigte sich vorrangig in der Argumentation der Individualisierung als Lösungsformel zur Wendung der Not, derer die SfK in besonderem Maße gerecht werden könne.

Ein weiteres Deutungsmuster ist die *Unumgänglichkeit von Bildung*, welches auch gesellschaftliche und fachwissenschaftliche Diskurse zu Erziehung und Pädagogik innehaben und so im Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention als Recht behinderter Menschen auf Bildung festgeschrieben ist. So soll den S*S trotz ihrer Erkrankung und stationären Behandlung das Recht auf Bildung und Teilhabe ermöglicht werden, was sich besonders aus Aufgaben und Zuständigkeiten sowie Handlungsimplicationen der SfK ableiten ließ.

4 Diskussion

Nachfolgend werden die Deutungsmuster, die sich aus der Struktur des Diskurses ableiten ließen, nochmals kritisch eingeordnet und Forschungsfrage 4 theoretisch bearbeitet.

4.1 Einordnung der Deutungsmuster

Krankheit als Bürde: Aus diesem Deutungsmuster ist eine Wissensform der Sprecher*innen (und vice versa) in den Texten erkennbar, dass S*S durch die Krankheit stark belastet sind und ihrer Rolle als S*S im Regelsystem nicht mehr gerecht werden (Hurrelmann & Richter, 2013). Fraglich bleibt, ob möglicherweise S*S hierdurch auf das Pathologische und auf die Rolle als Patient*innen reduziert werden. Dies scheint eng damit verknüpft, dass die SfK Schwierigkeiten hat, unabhängig von der KJP ein Selbstverständnis zu entwickeln und sich gar als „Ergänzung“ dieser verstehen (Bakels, 2020; Myschker & Stein, 2018). Als die beste Möglichkeit zur Wendung der Not dieser S*S wird sodann eine Beschulung und Unterstützung durch die SfK argumentiert. Konkret würde diese durch die SfK vor allem durch die Adaptivität des Unterrichts unter Berücksichtigung des Krankheitsbildes umgesetzt. Hier weist die sich wiederholende Beschreibung einer geeigneten Beschulung an der SfK der S*S und die Betonung der Nicht-Passung der Allgemeinen Schule zu deren Bedürfnissen auf einen machtvollen und normativen Diskurs hin, welche Profession für „kranke“ S*S zuständig sei.

Adaptivität und Individualisierung des Unterrichts sind auch eng verknüpft mit dem Deutungsmuster der *Einzigartigkeit des Menschen*: Dieser sonderpädagogischen Deutungsweise liegt der Gedanke zugrunde, dass Anpassung des Unterrichtsgegenstandes eine passende Lösung darstellt (Hänsel & Schwager, 2003). Neben dieser positiven Würdigung von Heterogenität und der Lösung der Individualisierung stellt sich die Frage, ob Individualisierung tatsächlich für alle S*S in jeder Situation die geeignete Lösung darstellt, oder ob für die Vorbereitung auf die gesellschaftliche Realität und das Leben in Gemeinschaft nicht möglicherweise auch andere Maßnahmen zielführender sein könnten (Klomfaß & Moldenhauer,

2018). Für die Entwicklung sozio-emotionaler Kompetenzen von S*S ist auch in die Interaktion in Gruppen bedeutsam, weshalb eine Erweiterung des Einzelunterrichts um kooperative Lernformen sinnvoll sein könnte. Zur Unterstützung einer erfolgreichen Reintegration könnte möglicherweise die Stärkung der Fähigkeit, wieder an Klassenunterricht teilzunehmen, beitragen – erprobte Konzepte dazu sind jedoch noch wenig dokumentiert.

Unumgänglichkeit von Bildung: Dieses Deutungsmuster hat sich bereits in Konventionen (BRK) stabilisiert und findet sich nicht ausschließlich im vorliegenden Diskurs. Hinter diesem Deutungsmuster können jedoch verschiedene Ausprägungen liegen. Einerseits kann hier die Bedeutung von Bildung als Chance und als „Normalität“ sowie Teil des Genesungsprozesses zugrunde liegen, da Bildungsprozesse des Subjekts auch ein emanzipatorisches Potenzial zukommt (Langnickel, 2022). Es widerspricht jedoch der vorgefundenen dichotomen Deutungsweise von Krankheit im Diskurs. Gleichzeitig zeigt es das Dilemma im Bereich der PbK auf, denn andererseits können mit Bildung vorrangig gesellschaftliche Interessen verfolgt werden. So bestehen beispielsweise laut der strukturfunktionalistischen Schultheorie nach Parsons und Fend zentrale Ziele von Schule darin, das Berufs-, Beschäftigungs- und politische System einer Gesellschaft zu reproduzieren (zit. n. Blömeke & Herzig, 2009, S. 17–18), würde bezogen auf das Ziel der SfK - eine schnellst- und bestmöglichen Reintegration der S*S ins allgemeine Schulsystem bedeuten. Wichtig bliebe hier der Blick auf die Bedürfnisse der S*S und das Kindeswohl mit einem flexiblen Beschulungskonzept entlang eines Gesundheits-Krankheitskontinuums (bspw. gemäß Antonovsky).

4.2 Verständnis von PbK und ESE

Bezogen auf unsere vierte Forschungsfrage „Welche Überschneidungen und Abgrenzungen finden sich zwischen PbK und ESE-Pädagogik?“ sollen hier die Ergebnisse der WDA (Kap 3) und Skizzierungen (1.2.2) in Verbindung zueinander betrachtet werden. Sowohl das hier skizzierte Verständnis der ESE-Pädagogik, als auch das Herausgearbeitete der PbK fußen im Kern auf dem sonderpädagogischen Dilemma, dass „(d)ie immer schon vorweggenommene eingeschränkte Autonomie der Klientel (...) auf der Seite der Professionellen den Stellvertreterhabitus“ verstärkt (Moser, 2005, S. 88). Hier zeigt sich eine zentrale Überschneidung innerhalb beider Verständnisse hinsichtlich einer Bedürftigkeit der S*S und sich daraus ergebender Wissensstrukturen, Handlungsformen und Institutionalisierungen. Diesbezüglich weisen historische Forschungen im übergreifenden sonderpädagogischen Diskurs bereits nach, dass die Bestimmung der jeweiligen Klientel immer auch Voraussetzung für die Hervorbringungen neuer (außer)schulischer Institutionen und somit der Etablierung der eigenen wissenschaftlichen Disziplinen und Profession war. Der FSP ESE konnte dabei länderübergreifend auf das Hervorgehen eigenständiger Schulstandorte und Hochschulinstitutionen verweisen, wobei hinsichtlich der PbK schulisch stets ein Flickenteppich bestand (und bis heute besteht) und bisher noch keine Schärfung der wissenschaftlichen Disziplin und Ausbildung stattgefunden hat.

Das Fehlen (wissenschaftlich evaluierter) pädagogischer Maßnahmen konnte im Verständnis der PbK (Kap. 3.1.2) als eine Herausforderung herausgearbeitet werden. Der Argumentation folgend, dass die Klientel der ESE-Pädagogik eine Überschneidung mit der der KJP habe, jedoch nicht deckungsgleich sei, könnte es sein, dass die ESE-Pädagogik durch wissenschaftliche Forschung bereits eine Vielzahl gut evaluierter sonderpädagogischer Interventionen und didaktischer Maßnahmen für die PbK vorhalten könnte. Nichtsdestotrotz bleibt der Bedarf der Schärfung des Profils der PbK, beispielsweise durch die Schaffung eigener

Systematisierungen von Wissen und damit einhergehend eigener Qualifikationen, auch wegen der Abgrenzungsproblematik zur KJP (Kap. 3.1.3) bestehen. Durch Systematisierung des eigenen Wissens könnten Akteur*innen der PbK noch besser ihre Expertise hinsichtlich der Beschulung diagnostizierter psychischer Erkrankungen in Akutphasen, und damit einhergehend fundiertes Wissen um einzelne Krankheitsbilder, für die ESE- aber auch die Allgemeine Pädagogik bereithalten.

Weitere Verzweigungen der Verständnisse zeigen sich in den Zielen des pädagogischen Handelns „Individualisierung“ und „Unumgänglichkeit von Bildung“. In beiden Professionsverständnissen scheint Individualisierung als grundsätzliche, im Unterricht mit psychisch belasteten S*S zu erfüllende Aufgabe angesehen zu werden. Zudem ist die *Unumgänglichkeit von* und das Recht auf *Bildung*, darüber hinaus auch Teilhabe in beiden Verständnissen zentral. Dieses Recht soll den S*S durch die SfK ermöglicht werden, indem sie zeitweise separiert und nach dem Besuch der SfK wieder erfolgreich in eine andere Schule (re-) integriert werden. Auch Schulen des FSP ESE sollen, wie SfK, als Durchgangsinstitutionen fungieren (KMK, 2000).

5 Limitationen und Ausblick

Die durchgeführte WDA beschränkte sich auf Beiträge aus der ZfH. Dadurch fällt der Datenkorpus verhältnismäßig klein aus, was die Übertragbarkeit (externe Validität) einschränkt. Die Auswahl dieser Diskursarena verlief jedoch kriteriengeleitet aufgrund von Reichweite (hohen Auflagezahlen), ihrer Verbindung zwischen Theorie und Praxis in der Heilpädagogik sowie der großen Zeitspanne, über die sie bereits besteht, was eine Übertragbarkeit im sonderpädagogischen Kontext erhöhen könnte. In zukünftigen Studien könnten die Ergebnisse anhand von Beiträgen in anderen Zeitschriften überprüft werden.

Hinsichtlich des Forschungsprogramms der WDA ist zu beachten, dass diese Art der Methodik keineswegs außerhalb der kollektiven Wissensordnung stattfindet. Ergebnisse der Diskursanalysen lassen sich selbst wieder als Aussagen eines Diskurses untersuchen und deuten, da sie selbst Teil spezifischer Wissensordnungen sind (Keller 2011b). Darüber hinaus stellen WDA und GTM interpretative Vorgehen dar. Um die Bestätigbarkeit sowie die Vertrauenswürdigkeit (interne Validität) und Zuverlässigkeit im Sinne einer Reliabilität zu erhöhen, wurden die Forschungsschritte dicht dokumentiert und jeweils mehrfach und von mehreren Forschenden (Intra- und Interkoderreliabilität) durchgeführt (Lincoln & Guba, 1985 zit. n. Döring & Bortz, 2016).

Insgesamt wird deutlich, dass im Diskurs vorrangig Wissenschaftler*innen und Praktiker*innen S*S an SfK fremdpositionieren. Sie selbst kommen dabei, auch der Materialität des Diskurses geschuldet, nicht oder nur indirekt zu Wort. Diesbezüglich könnten zukünftig Schüleräußerungen, z. B. über Schülerzeitungen, diskursiv untersucht werden, um die Perspektive der S*S einzubeziehen. Außerdem sollten zukünftige Forschungsprojekte im Kontext PbK partizipativ gestaltet werden, um S*S zu Sprecher*innen werden zu lassen.

Aufgrund der Prävalenz psychischer Erkrankungen bei Kindern und Jugendlichen, des Paradigmenwechsels in der PbK von Somatik hin zu KJP und komplexer Psychosomatik sowie der Überschneidungen hinsichtlich der Klientel (ESE – KJP) beschränkt sich die durchgeführte WDA auf die PbK an KJP. Eine umfassendere Analyse, in die auch Beiträge zu somatischen Erkrankungen einbezogen werden, wird aktuell von der Projektgruppe geplant. Ebenfalls stehen ausführliche Analysen von Diskurs B (*Ausbildung von Lehrkräften der Schule*

für Kranke) und Diskurs C (*Hegemonieansprüche von (Sonder-) Pädagogik und Psychiatriel/ Medizin*) aus, die dem Gesamtdiskurs um ein „Verständnis“ von PbK zuträglich sind. Dabei könnten auch historische Veränderungen im Diskursfeld und Bedarfe einer eigenen Hochschuldisziplin PbK fokussiert werden.

Wenngleich ein aktuelles Positionspapier aus der Fachrichtung Pädagogik bei Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung zur Beantwortung der vierten Fragen im Theorieteil und der Diskussion einbezogen worden ist, so handelt es sich erstens dabei um eben nur ein Positionspapier und es stellt sich die Frage, ob dieses ausreichend die Pädagogik bei Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung repräsentiert, da es zweitens eine Vertretung bestimmter Interessen und die Zusammenführung von Argumenten und normativen Setzungen der ESE-Dozierenden an Hochschulen darstellt.

6 Fazit

Erstens ist deutlich geworden, dass der PbK-Diskurs in der ZfH im Verständnis, basierend auf der Begründung der Existenz SfK (A), wurzelt und sich zudem in die Diskurse (B) Professionalisierung im Kontext PbK und (C) Disziplinäre Abgrenzung von Sonderpädagogik und KJP aufgliedert. Die Wissensformen und Handlungsstrukturen haben sich dabei in der SfK institutionalisiert, mit je landestypischen Unterschieden hinsichtlich des Rechtsstatus und der praktischen Ausgestaltung. Notwendigkeiten, Herausforderungen und Wissensformen basieren auf Praxisberichten dieser Schulform, gleichzeitig werden Handlungsimplicationen abgeleitet, die wieder eine Begründung der Aufrechterhaltung und Existenz der SfK darstellen. So entwickeln sich *zweitens* neue Wissens- und Handlungsmuster ebenfalls vorrangig aus der Institution SfK heraus.

Hier ist *drittens* festzuhalten, dass es auf Hochschulebene noch keine Form der Institutionalisierung der PbK gibt. Die Identität und das Verständnis des Fachgebiets fußen in allen drei gefundenen Diskursen vorrangig auf der Praxis an SfK. Möglicherweise ist dieses Fehlen einer wissenschaftlichen Fachrichtung der Grund dafür, dass das disziplinäre Verständnis der PbK noch vage bleibt. So war der Diskurs in den 1980er und 1990er-Jahren geprägt durch Fall- und Alltagsbeschreibungen der SfK und verändert sich nur langsam dahingehend, dass empirische Studien durchgeführt werden. So gibt es auf die Herausforderungen und Notwendigkeiten der PbK wie bspw. die Reintegration, Transition oder die pädagogische Umsetzung der KMK-Empfehlungen nicht immer systematisierte und evaluierte Antworten.

Viertens gibt es somit bis heute keine anerkannte Ausbildung im Feld der PbK (auf Hochschulebene), was unter professionalisierungstheoretischer Perspektive problematisch ist, da so wenig oder kein nachhaltiger Wissenstransfer zwischen theoretischen Erkenntnissen und pädagogischer Praxis erfolgt. Auch die theoriegeleitete Reflexion eigener Deutungsweisen und Handlungen bleibt so für Praktiker*innen lückenhaft.

Fünftens ist als eine elementare Gemeinsamkeit zwischen der PbK und der ESE-Pädagogik, welche auch auf die gemeinsame Historie des sonderpädagogischen Diskurses zurückzuführen ist, festzuhalten, dass beide die S*S wesentlich als primär hilfs- und förderbedürftig fremdpositionieren. Dies ist ein Paradoxon der Sonderpädagogik, da diese eben auch Bildungs- und Erziehungsprozessen ein emanzipatorisches Potenzial zuschreibt und Autonomiewerdung ein erklärtes Ziel ist. *Sechstens* erscheinen damit - aufgrund gemeinsamer Entwicklungen und Zieldimensionen beider Disziplinen - wissenschaftliche und praktische Möglichkeiten für Synergieeffekte.

Literaturverzeichnis

- Antonovsky, A. (1979) *Health, Stress, and Coping*. Jossey-Bass Inc.
- Bakels, E. (2020). Klinikschulen der Kinder- und Jugendpsychiatrien. Eine rekonstruktive Studie zum professionellen Habitus von Kliniklehrkräften. Springer.
- 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.
- Blömeke, S., & Herzig, B. (2009). Schule als gestaltete und zu gestaltende Institution – ein systematischer Überblick über aktuelle und historische Schultheorien. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule: Theorie - Organisation - Entwicklung* (S. 15-28). Klinkhardt.
- Casale, G., & Hennemann, T. (2016). Emotionale und soziale Entwicklung - Fachwissenschaftliche Grundlagen, effektive Gelingensbedingungen und Handlungsmöglichkeiten im Kontext inklusiver Prozesse. In MSB NRW (Hrsg.), *Sonderpädagogische Förderschwerpunkte in NRW. Ein Blick aus der Wissenschaft in die Praxis*.
- Dietze, T. (2019). *Die Entwicklung des Sonderschulwesens in den westdeutschen Ländern. Empfehlungen und Organisationsbedingungen*. Klinkhardt.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer.
- Franzkowiak, P. (2022). *Gesundheits-Krankheits-Kontinuum*. BZgA Leitbegriffe. [https://doi: 10.17623/BZGA:224-i026-1.0](https://doi.org/10.17623/BZGA:224-i026-1.0)
- Hanisch, C., & Hennemann, T. (2021). Die Rolle der Schule in der kindlichen und jugendlichen Entwicklung. In J. Fegert, F. Resch, P. Plener, M. Kaess, M. Döpfner, K. Konrad & T. Legenbauer (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters*. Springer.
- Hänsel, D., & Schwager, H.J. (2003). *Einführung in die sonderpädagogische Schultheorie*. Beltz.
- Hennemann, T., Casale, G., Leidig, T., Fleskes, T., Döpfner, M., & Hanisch, C. (2020). Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PEARL): Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71(2), 44–57.
- Herring, J. (2016). Health as Vulnerability; Interdependence and Relationality. *The New Bioethics*, 22 (1), 18-32.
- Hillenbrand, C. (2012). Psychische Gesundheit als Auftrag der Schule - Perspektiven der Schule für Kranke im inklusiven Bildungssystem. In H. Frey & A. Wertgen (Hrsg.), *Pädagogik bei Krankheit: Konzeptionen, Methodik, Didaktik, Best-Practice-Beispiele* (S. 23–37). Pabst Science Publishers.
- Hoanzl, M., Baur, W., Bleher, W., Thümmler, R., & Käppler, C. (2009). Unterricht in psychiatrischen Klinikschulen. In G. Opp & G. Theuvsen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 404–411). Klinkhardt.
- Holtmann, M., & Schmidt, M. H. (2004). Resilienz im Kindes- und Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung: Zeitschrift für klinische Kinderpsychologie*, 13 (4). 195–200. <https://doi.org/10.1026/0942-5403.13.4.195>
- Hurrelmann, K., & Richter, M. (2013). *Gesundheits- und Medizinsoziologie*. Juventa.
- Keller, R. (2007). Diskurse und Dispositive analysieren. Die Wissenssoziologische Diskursanalyse als Beitrag zu einer wissenschaftlichen Profilierung der Diskursforschung. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(2), Art. 19 <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0702198>.
- Keller, R. (2011a). *Wissenssoziologische Diskursanalyse: Grundlegung eines Forschungsprogramms. Interdisziplinäre Diskursforschung* (3. Aufl.). VS Verlag.
- Keller, R. (2011b). *Diskursforschung. Eine Einführung für SozialwissenschaftlerInnen* (4. Aufl.). VS Verlag.
- Keller, R. (2013). Zur Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. In R. Keller, R. & I. Truschkat (Hrsg.), *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse* (S. 27–68). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Keller, R., & Truschkat, I. (2013). Einleitung. In R. Keller & I. Truschkat (Hrsg.), *Methodologie und Praxis der Wissenssoziologischen Diskursanalyse. Theorie und Praxis der Diskursforschung* (S. 9–23). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Klasen, F., Meyrose, A.-K., Otto, C., Reiß, F., & Ravens-Sieberer, U. (2017). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Ergebnisse der BELLA-Studie. *Kinderheilkunde*, 165, 402–407. <https://doi.org/10.1007/s00112-017-0270-8>
- Klomfuß, S., & Moldenhauer, A. (2018). Kontrollierte Freisetzung? Eine Diskursanalyse von Darstellungen individualisierten Unterrichts aus der Zeitschrift PÄDAGOGIK. In K. Rabenstein, K. Kunze, M. Martens, T.-S. Idel, M. Prose & S. Strauß (Hrsg.), *Individualisierung von Unterricht: Transformation - Wirkungen - Reflexionen* (S. 214–230). Klinkhardt.
- Kölch, M., & Nolkemper, D. (2017). Schulbesuch psychisch kranker Kinder. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 66(10), 756–773. <https://doi.org/10.13109/prkk.2017.66.10.756>

- Krüger, D., & Romer, G. (2003). Schule in der Kinder- und Jugendpsychiatrie: Eine Herausforderung an die Erziehungswissenschaft. In B. Warzecha (Hrsg.), *Heterogenität macht Schule - Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive* (S. 251–259). Waxmann.
- Kultusministerkonferenz. (1960). *Gutachten zur Ordnung des Sonderschulwesens. Erstattet vom Schulausschuss der Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*.
- Kultusministerkonferenz. (1998). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler: Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 20.03.1998*.
- Kultusministerkonferenz. (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung: Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000*.
- Laucht, M., Esser, G., & Schmidt, MH. (2000). Externalisierende und internalisierende Störungen in der Kindheit: Untersuchungen zur Entwicklungspsychopathologie. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 29, 284–292.
- Langnickel, R. (2022). Bildung zwischen der zweckrationalen Logik des Marktes und der Logik des Unbewussten. Wie wird ein sonderpädagogisch-psychoanalytischer Bildungsbegriff greifbar? *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen* 4(4), 28–43. <https://doi.org/10.25656/01:24712>
- Moser, V. (2000). Disziplinäre Verortungen: Zur historischen Ausdifferenzierung von Sonder- und Sozialpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 46(2), 175–192.
- Moser, V. (2005). Professionstheorie im Fokus sonderpädagogischer Disziplinentwicklung. In D. Horster, U. Hoyningen-Süess & C. Liesen (Hrsg.), *Sonderpädagogische Professionalität. Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin* (S. 8–96). Wiesbaden: VS.
- Myschker, N., & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen - Ursachen - Hilfreiche Maßnahmen* (8. Aufl.). Kohlhammer.
- Nelson, J., & Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: a meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 44(1), 3–17.
- Schmid, M., Fegert, J. M., Schmeck, K., & Kölch, M. (2007). Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in Schulen für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58(8), 282–290.
- Serke, B. (2019). Zusammenhänge zwischen multiprofessioneller Kooperation und schulischem Wohlbefinden. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Studie mit Blick auf das Wohlbefinden von Lernenden mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf Lernen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70(7), 327–338.
- Statistisches Bundesamt (Destatis) (2022). Erweitertes Datenangebot auf Basis einer neuen Statistik für Psychiatrie und Psychosomatik. Abgerufen am 10. Dezember 2022 von <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Gesundheit/Krankenhaeuser/krankenhaeuser.html>
- Steffen, A., Akmatov, MK., Holstiege, J., & Bätzing, J. (2018). *Diagnoseprävalenz psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland: eine Analyse bundesweiter vertragsärztlicher Abrechnungsdaten der Jahre 2009 bis 2017*. Zentralinstitut für die kassenärztliche Versorgung in Deutschland. <https://doi:10.20364/VA-18.07>
- Steinhausen, H.-C. (2014). *Schule und psychische Störungen*. Kohlhammer.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1996). *Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung*. Beltz.
- Weiß, E. (2013). Krise der Allgemeinen Pädagogik und allgemeine Krise der Pädagogik. Ein Versuch über Gegenwartssituation und Zukunftsperspektiven der Erziehungs- und Bildungswissenschaft. In D. Salomon & E. Weiß (Hrsg.), *Krisendiskurse* (S. 125–141). Lang.

„Es ist keine Ferieninsel [...] aber auch kein Alcatraz“ –
Inhaltsanalytische Betrachtungen zur Entlastungs-
funktion von Schulinseln in der Schweiz.
Qualitativ-empirische Ergebnisse im Rahmen einer
explanativen Mixed-Methods-Studie.

Verena Muheim, Pierre-Carl Link,
Annette Krauss und Patrizia Röögli*

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich

***Korrespondenz:**

Verena Muheim
verena.muheim@hfh.ch

Beitrag eingegangen: 15.12.2022
Beitrag angenommen: 06.04.2023
Onlineveröffentlichung: 19.06.2023

ORCID

Verena Muheim
<https://orcid.org/0009-0005-3321-0092>

Pierre-Carl Link
<https://orcid.org/0000-0003-2018-2684>

Abstract

Der vorliegende Beitrag ermöglicht den Einblick in Ergebnisse der zweiten, qualitativ ausgerichteten Forschungsstufe des Projekts „Schulinseln in der Schweiz“. Als Ergänzung und Erweiterung zu den quantitativen Ergebnissen kann gezeigt werden, dass Schulinseln nicht nur sehr verschiedenartig umgesetzt werden, sondern auch die Entlastungsfunktion von Schulinseln unterschiedliche Bedeutung haben kann. Abschließend werden vier Thesen präsentiert, die die qualitativen Resultate kritisch diskutieren und weiterführende Perspektiven auf dieses Forschungsfeld eröffnen.

Keywords

Schulinsel, Entlastungsfunktion, herausforderndes Verhalten, qualitative Inhaltsanalyse

1 Einführung

Schulinseln sind gemäß dem Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband (ZLV, 2022) in erster Linie als Akut-Maßnahme gedacht, um das unmittelbare Belastungserleben von Lehrpersonen in situativ fordernden Momenten und damit zusammenhängend auch von Schüler:innen mit herausforderndem Verhalten¹ im Unterricht aufzufangen. Sie sollen gerade in Konfliktsituationen für sofortige Entlastung und rasche Beruhigung einer „herausfordernden Situation“ (Kunz & Luder, 2019) sorgen. Mit ‚Schulinsel‘ wird gemäss der Website des ZLV (2023) eine vorübergehende deeskalierende Entlastungsmassnahme der Regelschule bezeichnet, in deren Rahmen ein Kind kurzzeitig aus dem Unterricht oder der Klasse separiert werden möchte oder muss und die ‚Schulinsel‘ besucht. Das Ziel ist, dem Kind so rasch wie möglich zur Rückkehr in die Klasse zu verhelfen. Damit sollen Schulinseln einer Entlastung in der akuten Situation (für das Kind, die Klasse und die Lehrperson) dienen, um Zeit zu gewinnen und später geeignete Lösungen finden zu können. Als zusätzliche Räume ermöglichen Schulinseln das sofortige Reagieren auf Schüler:innen, die aus verschiedenen Gründen nicht im Unterricht bleiben können oder möchten. Dies betrifft beispielsweise Schüler:innen, die aufgrund Unterrichtsstörungen durch die Lehrperson kurzzeitig aus dem Unterricht entlassen werden, akute Konfliktsituationen unter den Schüler:innen oder auch mit den Lehrpersonen, die nicht beruhigt werden können oder aber auch den Wunsch von Schüler:innen selbst, in einer reizarmen Umgebung arbeiten und lernen zu können. Entsprechendes Fachpersonal (wie bspw. Schulische Heilpädagog:innen, Sozialpädagog:innen, DaZ-Lehrpersonen) begleiten diese Schüler:innen während ihrer Zeit auf der Schulinsel sowie in den sehr unterschiedlich gelagerten Bedürfnissen. Mit welchen Konzepten sie dies tun oder welche Ansätze sie verfolgen, ist nicht systematisch dokumentiert. Schulinseln werden jedoch oft als zusätzliche Förderressource eingesetzt. Damit ist gemeint, dass je nach Standort beispielsweise gezielt Begabungsförderung oder auch Deutschförderung betrieben wird. Eine einheitliche Praxis sowie ein eindeutiges Konzept, wie in Schulinseln pädagogisch gearbeitet wird, existiert hierzu schweizweit nicht. Eine erste grobe Übersicht dazu, welche Angebote durch Schulinseln in den Schulen zustande kommen und welche Funktionen sie entsprechend übernehmen, wird in der Publikation von Muheim et al. (2022) gegeben.

Vor dem Hintergrund der gegenwärtigen Integrationsdebatte werden in verschiedenen Kantonen der Schweiz seit einiger Zeit erneut Forderungen zur Rückkehr zu Kleinklassen gestellt (FSS, 2023; Gehrig, 2019; Pfändler, 2023), auch wenn die empirische Befundlage zu dieser und weiteren separativen Maßnahmen negativ ausfällt (Hövel et al., 2020; Müller, 2010). Beispielsweise im Kanton Zürich erhalten Schulinseln verstärkt politische Aufmerksamkeit, da mit ihnen die Hoffnung verbunden wird, eine Maßnahme gefunden zu haben, kurzfristig Unterrichtsstörungen oder herausfordernden Situationen begegnen zu können. Der ZLV macht seit mehreren Jahren darauf aufmerksam, „dass die Situation an Zürcher Volksschulen bezüglich Integration verbessert werden muss, vor allem punkto Kinder mit auffälligem Verhalten“ (ZLV, 2023).

Bisher liegen jedoch nur sehr wenige publizierte empirische Befunde zu Schulinseln in der Schweizer Regelschule vor (Muheim et al., 2022; Müller-Kuhn et al., 2022). Aktuell ist kein übergeordnetes pädagogisches Rahmenkonzept zu dieser Maßnahme vorhanden und auch

1 In diesem Artikel ist von Schüler:innen mit herausforderndem Verhalten in einem schweizerischen Verständnis die Rede. In der Schweiz wird kein Förderbedarf Emotionale und Soziale Entwicklung attestiert, sondern generell von „Lernenden mit besonderem Bildungsbedarf“ (Kronenberg, 2021, S. 70) gesprochen.

nicht jede Schule kann ein ausgearbeitetes Konzept vorlegen, das bestimmte Anforderungen im Sinne von Integration festhält. Deshalb ist davon auszugehen, dass es auch Ausprägungen dieser Maßnahme geben wird, die der Idee Integration zuwiderlaufen und dafür sorgen, dass sich unbedachte neue exkludierende Formen entwickeln oder Risikofaktoren für die sozial-emotionale Entwicklung verfestigen. Zudem ist nicht klar, welche Effekte Schulinseln auf teilnehmende Schüler:innen zeigen.

Mit dem Forschungsprojekt „Schulinseln in der Schweiz“ möchte hierzu ein erster Beitrag geleistet werden. Bereits in der ersten Forschungsetappe (Muheim et al., 2022) konnte deutlich gemacht werden, dass sich hinter dem Begriff ‚Schulinsel‘ unterschiedliche Konzeptionen verbergen. Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihres Leistungsumfangs und der damit verbundenen Funktionen für die Schule, in ihrer personellen Besetzung sowie in der Art und Weise, wie sie in die Organisation Schule eingebettet sind. Auch die Zuweisungsprozesse der Schüler:innen zur Maßnahme können sich unterscheiden. Mehrheitlich werden gemäß den befragten Schulleitungen Entlastung und Deeskalation sowohl für Lehrpersonen wie auch für die Schüler:innen als hauptsächliche Zielsetzungen angegeben (Muheim et al., 2022). In der Wahrnehmung der Schulleitungen zeigt sich überdies durch das Vorhandensein der Schulinsel eine Abnahme des Stresserlebens und der Belastung bei den Lehrpersonen, und eine Verbesserung der Lernbedingungen der Schüler:innen. Sie geben zudem an, dass sich Verhaltensauffälligkeiten bei den Schüler:innen reduzieren würden (Muheim, 2022).

Für die vorliegende Publikation wurde im Rahmen der zweiten Forschungsetappe bearbeitet, welche qualitativen Merkmale sich bei den diversen Umsetzungen von als Schulinseln bezeichneten Maßnahmen finden lassen und wie sich die damit verbundene soziale Praxis beschreiben lassen könnte. Für diese Innensichten in die Schulinselumsetzungen wurden Interviews mit Schulinselleitungen durchgeführt. Auch wenn eine Konzeptanalyse naheliegend erscheint, war dies aufgrund der mangelnden Befundlage an pädagogischen Konzepten in der Praxis der Schulinseln zum aktuellen Zeitpunkt nicht möglich. Ggf. lässt sich nach einer kantonal rechtlichen Verankerung der Schulinseln im Bildungsgesetz dieses Forschungsdesiderat weiterverfolgen. Deshalb wird auf Interviews mit Verantwortlichen der Schulinseln zurückgegriffen. Beabsichtigt war, möglichst verschiedene Schulinselumsetzungen in die Untersuchung einzubeziehen.

2 Hintergrund

Schulinseln können, obschon weder ein pädagogisches Rahmenkonzept noch eine bildungsrechtliche Verankerung dazu existiert, unter Bezugnahme auf die Systematisierung von Reiser et al. (2008) sowie aufgrund verschiedenfach dokumentierter Praxisbeispiele (ZLV, 2023) als Hilfs- oder Stützsystem der Regelschule eingeordnet werden. Das Ziel solcher unterrichtsergänzender Systeme ist zumeist, das Geschehen ‚Unterricht‘ am Laufen zu halten. Reiser et al. (2008) unterscheiden dazu verschiedene Organisationsformen innerhalb sowie außerhalb von Schule. Der Ansatz der Schulinseln lässt sich vor diesem Hintergrund den „besonderen Förderräumen“ (Reiser et al., S. 655) zuordnen, da in vielen Fällen diese räumliche Verortung durch ein Schulinsel-Zimmer vorhanden ist.

Weiter beschreibt ein jüngst publizierter Evaluationsbericht einer Schulinselumsetzung im Kanton Schaffhausen die dortige Schulinselpraxis mit besonderem Fokus auf den Umgang mit Heterogenität (Müller-Kuhn et al., 2022). In einer Studie von Luder et al. (2020), in der

eine Bestandsaufnahme zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in der Regelschule erstellt worden ist, werden Schulinseln als Rückzugsmöglichkeit struktureller Art zwar aufgeführt, aber nicht weiter thematisiert. Die schweizweit erste Schulinsel (Sarnen, Kanton Obwalden) wird als „Time-In“ geführt, und verdeutlicht damit die Idee der schulinternen Separation auf Zeit (Sager, 2011). Widmer-Wolf et al. (2018, S. 6) bezeichnen Umsetzungen, die innerhalb der Schule, jedoch außerhalb von Unterricht stattfinden, als „alternative Lernorte“. Sie dokumentieren diverse Formen von auf den jeweiligen Schulstandort zugeschnittene Problemlösungen und nehmen Time-In-Angebote als Beispiele für alternative Lernorte auf.

Neben dem Hilfs- oder Stützsysteem ‚Schulinsel‘ kommen in der Schweiz weitere schulhausinterne Timeout-Maßnahmen, schuleigene Förderzentren oder auch kompakte Trainingsprogramme zum Einsatz wie bspw. das Trainingsraumkonzept (Bründel & Simon, 2013). Schulhausexterne Maßnahmen sind hiervon zu unterscheiden (z.B. Timeout-Schulen im Kanton Zug oder andere Formen des Schulverweises oder Schulausschlusses). Im sozialpädagogischen Kontext wird mit Timeout eine vorübergehende Distanzierung bezeichnet, die mit einem Wechsel des sozialen Umfelds und der Hauptbezugspersonen einhergeht, aber die Rückkehr in das angestammte Umfeld zum Ziel hat. Zuffellato (2008) beschreibt Timeout-Klassen und -Schulen als eigenständige Institutionen, die als Krisenintervention eine klare Zäsur zu bisherigen Erfahrungen ermöglichen sollen. So streicht er heraus: „Eine Auszeit soll einen klaren Unterschied zum normalen Schulalltag bieten. Das Besuchen des Matheunterrichts beim Parallellehrer ist noch keine Auszeit. Externe Räumlichkeiten, ein anderer Tages- und Stundenplan, andere Lerninhalte und unterschiedliche pädagogische Konzepte verstärken die Deutlichkeit des Timeouts und erhöhen die Erfolgchancen“ (Zuffellato, 2008, S. 12). Zur Umsetzung und zur Wirksamkeit von Timeout-Maßnahmen während der obligatorischen Schulzeit in der Schweiz gibt es bisher jedoch kaum empirische Untersuchungen, was ein Vergleich mit der Schulinseln erschwert.

2.1 Internationale Studienergebnisse

Weitere vergleichbare Maßnahmen finden sich u.a. in den USA, England und Deutschland. Unter den therapeutisch ausgerichteten Ansätzen ist hier beispielsweise das Konzept „Resource room“ zu nennen, das aus den USA stammt (Reiser et al., 2008, S. 656). Eine weitere, als das „Quiet Place“-Projekt bezeichnete therapeutisch ausgerichtete Maßnahme stammt aus Liverpool (Renwick & Spalding, 2002). Schulinseln sind nicht als therapeutische Maßnahme gedacht (ZLV, 2022), daher sind sie von Konzeptionen wie „Resource Room“ oder „Quiet Place“ abzugrenzen. Vergleichbarer und näher an der Idee der Schulinseln scheint das Konzept der Berliner Schulstationen. Die Schulstation wird von Sörensen (2001) als eine Form bezeichnet, in der Schule sich der Jugendhilfe respektive der Schulsozialarbeit bedient, „um mögliche Störungen im leistungsbezogenen Selektionsprozess auszuschalten“ (Sörensen, 2001, S. 102). Nevermann (2013), die die Implementation der Schulstationen in Berlin wissenschaftlich begleitet hat, beschreibt diese Form als einen pädagogischen Ort, wo Schüler:innen emotional und sozial gestützt werden können. Die Schulstation soll nicht nur Ruhe, Beruhigung und Zuwendung ermöglichen, sondern auch gemeinsame Tätigkeiten (Nevermann, 2013, S. 128). Nevermann (2013) berichtet, dass die Schulstation eine Entlastungsfunktion hat sowohl für die direkt betroffenen sowie indirekt betroffenen Schüler:innen als auch für deren Lehrpersonen (Nevermann, 2013, S. 139). Da die Schulstation zur raschen Beruhigung von Konflikten innerhalb der Schule beitrage, sei sie sehr beliebt bei den Schulbeteiligten.

Ein anderer Ansatz, die Trainingsraummethode, von Balke (2003) in den deutschen Sprachraum übertragen und mittlerweile weit in Deutschland verbreitet (siehe auch Bründel & Simon, 2013), scheint ebenfalls ein den Schulinseln ähnliches Konzept zu sein. Im Rahmen dieses Konzepts sollen Schüler:innen mit im Unterricht störenden Verhaltensweisen Prozesse der Reflexion und Einstellungsänderung ermöglicht werden. Hövel et al. (2020, S. 5) beschreiben, dass während des Aufenthalts im Trainingsraum insbesondere das störende Verhalten sowie die Entwicklung von Verbesserungsvorschlägen im Vordergrund stehen. Kehrt das Kind in die Klasse zurück und kann die Vorschläge noch nicht umsetzen, wird es durch die Lehrperson zurückgeschickt. Inwiefern das Konzept des Trainingsraumes in der Schweiz in der Schule Anwendung findet, ist empirisch bisher nicht dokumentiert und damit nicht nachzuvollziehen.

In der weiteren internationalen Befundlage lassen sich eine Reihe von Untersuchungen finden, die sich auf die Effekte und Folgen von Schulverweisen (out-school-suspensions) konzentrieren. Diese sind zwar nicht identisch zu den oben geschilderten Timeout-Maßnahmen, sind aber empirisch sehr gut dokumentiert und adressieren einen ähnlichen Problembereich. Diese Studien zeigen, dass diese Form der exkludierenden Praxis in den USA häufig mit der kulturellen Herkunft, Geschlecht und der sozialen Schicht verbunden ist (Cohen et al., 2023; Gage et al., 2018; Wilkerson & Afacan, 2022), sich aber auch Überschneidungsbereiche bei der Zuschreibung von Behinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten ergeben. So wird gemäß Wilkerson und Afacan (2022) männlichen Schülern mit afroamerikanischem Hintergrund häufiger eine Verhaltensauffälligkeit oder geistige Behinderung zugeschrieben als ‚weißen‘ Schüler:innen.

Eine weit weniger intensiv untersuchte Form sind so genannte „in-school-suspensions“, also schulinterne Varianten eines kurzzeitigen Unterrichtsausschlusses. Kennedy und Jolivet (2008) beispielsweise dokumentieren durch zwei Einzelfallstudien, dass Lehrpersonen durch positives, wohlwollendes Feedback dazu beitragen können, disruptives Verhalten von Schüler:innen mit sozial-emotionalem Förderbedarf zu regulieren und deren Fehlzeiten im Unterricht zu reduzieren. In Ergänzung verdeutlicht Ahrbeck (2022) mit Ergebnissen der Berliner Inklusionsstudie (AiBe), dass es im Regelunterricht eine Gruppe von hochbelasteten Kindern gibt, die rasch an die Grenzen ihrer sozialen Fähigkeiten gelangen und zwingend Unterstützung benötigen. Deshalb stellt ein weiterer wichtiger Ansatz die Anwendung von auf sozial-emotionalen Förderbedarf ausgerichteten Förderprogrammen dar. Durlak et al. (2011) führen in einer Meta-Analyse von 213 solcher Programme Daten zu 270'034 Kindern und Jugendlichen im Alter von 5 bis 18 Jahren zusammen. Sie bestätigen, dass der von Lehrpersonen durchgeführte Einsatz von SEL-Programmen schulstufenunabhängig wirksam sein kann, sofern die Programme entlang bestimmter Prinzipien konstruiert und ihre Umsetzung konsequent erfolgt. Gerade Schüler:innen mit sozial-emotionalem Förderbedarf können hiervon sehr profitieren.

2.2 Belastungserleben von Lehrpersonen als wichtiger Einflussfaktor auf Unterricht

Die Beanspruchungen im Lehrberuf in allen Schulstufen verändern sich u.a. durch Integrationsanforderungen laufend (Brägger & Schwendimann, 2022). Deshalb erscheint es sinnvoll, neben der Perspektive der „sonderpädagogisch markierten Schülerschaft“ (Leitner & Thümmler, 2022) auch nach dem Belastungserleben von Lehrpersonen und Schüler:innen in den Regelschulen zu fragen.

Lehrpersonen nehmen herausfordernde Verhaltensweisen von Schüler:innen im Unterricht (Stein, 2012) sowie Unterrichtsstörungen als besonders belastend wahr (X. Müller & Si-

grist, 2019). Die Einschätzungen von Lehrpersonen und Schüler:innen hinsichtlich der als Belastung erlebter Faktoren im Unterricht können sich deutlich voneinander unterscheiden (Wettstein et al., 2016). Die Frage ist, auf welche Weise die Schulinseln der Regelschulen diesem Belastungserleben seitens Lehrpersonen und Schüler:innen begegnen können und welche Antworten sie hierzu für den Umgang mit Belastungen, insbesondere durch herausforderndes Verhalten anzubieten vermögen.

3 Zum Forschungsprojekt „Schulinseln in der Schweiz“

In der obligatorischen Schule der Schweiz werden verschiedenartige Stütz- und Hilffsysteme eingesetzt, um Lehrpersonen in ihrer Unterrichtstätigkeit zu unterstützen. Gesprochen wird dabei beispielsweise von Time-In, Förderzentren, Lerninseln, Oasen, Tankstellen, Lernräumen, unterschiedlichen Timeoutvarianten oder auch Schulinseln. Diese Stützsyste-me lassen sich teilweise nur schwer voneinander unterscheiden. Es lassen sich immer wieder auch standortbezogene Variationen finden, die Merkmale von mehreren Maßnahmen vereinen oder sogar neue Konzepte darstellen. Da sich in den diversen Praxisdokumentationen Überschneidungen mit verschiedenen Maßnahmen erahnen lassen, kann der Begriff ‚Schulinsel‘ per se nicht als Differenzierungsmerkmal verwendet werden. Denn gerade unter diesem Begriff lassen sich in der Schweiz verschiedene, derzeit nicht systematisch konzeptualisierte Varianten von schulinternen und unterrichtsergänzenden Maßnahmen der Regelschule subsumieren. Systematische Untersuchungen zu diesem Phänomen wie bspw. Konzeptanalysen und Wirkungsstudien bleiben in der Folge bislang weitgehend aus. Trotzdem hat sich dieser Begriff ‚Schulinsel‘ in der Alltagssprache verbreitet und mit ihm vermutlich Vorstellungen sowie Beschreibungen davon, was eine Schulinsel sein könnte. Um einen Feldzugang erarbeiten zu können und zu untersuchen, was mit ‚Schulinsel‘ gemeint sein könnte, war es im ersten Forschungsschritt jedoch notwendig, diesen Begriff als das verbindende Element innerhalb des Regelschulsystems zu betrachten und unter anderem gezielt danach zu fragen, ob Schulen eine ihrer Maßnahmen so nennen. Sollten sie diese anders bezeichnen, könnte dies entweder ein Hinweis sein, dass es sich tatsächlich um ein gänzlich anderes Stützformat handelt oder aber bewusst eine Distanzierung zum Begriff ‚Schulinsel‘ vorgenommen worden ist, obwohl Ähnlichkeiten zu finden wären. Sollten die Schulstandorte tatsächlich von ‚Schulinsel‘ sprechen, wäre als nächstes zu fragen, worin Gemeinsamkeiten respektive Unterschiede in den Umsetzungen zu finden sind. Ein qualitatives Erhebungsverfahren ermöglicht die Herausarbeitung von solchen verbindenden und differenzierenden Merkmalen.

Die Studie „*Schulinseln in der Schweiz*“ leistet zu dieser Forschungslücke einen Beitrag, indem sie ein zweiteiliges Mixed Methods-Vorgehen einsetzt, um diesen Fragen nachgehen zu können.

In Abbildung 1 ist das bisherige methodische Vorgehen über beide Forschungsetappen illustriert. Im ersten Schritt wurden Schulleitungen befragt, da diese die Kenntnisse zu den finanziellen, personellen sowie räumlichen Ressourcen und Verhältnissen besitzen, sowie oftmals auch an der Vorbereitung der konzeptuellen Entwicklung der Schulinsel beteiligt sind (Muheim et al. 2022).

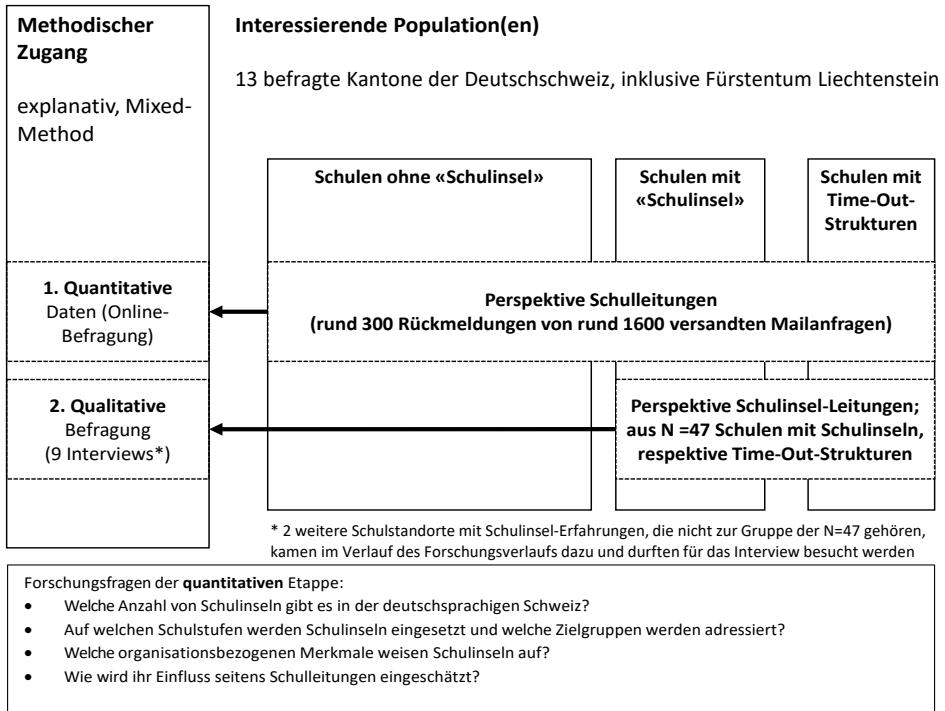


Abb. 1: Gesamtes methodisches Design des Projekts „Schulinseln in der Schweiz“, mit Angabe der Forschungsfragen für die quantitative Etappe.

3.1 Zusammenfassende Ergebnisse der empirisch-quantitativen Forschungsetappe

In den Ergebnissen der ersten Etappe (Muheim et al., 2022, S. 423) zeigt sich ein heterogenes Bild hinsichtlich der Implementation dieser Maßnahme. So bedienen je nach Ort und Situation unterschiedlich viele Fachpersonen diverser Professionen und mit unterschiedlichen Zielrichtungen diese Maßnahme. In der Mehrheit geben die Schulleitungen an, dass alle Schüler:innen die Möglichkeit hätten, aus eigener Initiative das Angebot in Anspruch zu nehmen. Dennoch zeigt sich bereits in diesen Ergebnissen, dass auch spezifische Zielgruppen der Schülerschaft im Fokus sind, wie beispielsweise Schüler:innen mit IF-Status oder solche, die Begabungsförderung oder DaZ-Lektionen erhalten. Als eine wichtige Zielsetzung für Schüler:innen geben Schulleitungen die Deeskalation und die Entlastung an. Für die Lehrpersonen wird als weiteres wichtiges Ziel zusätzlich genannt, dass den Lehrpersonen dadurch eine Intervention für Verhaltensauffälligkeiten resp. für Unterrichtsstörungen zur Verfügung stehe (Muheim et al., 2022, S. 424). Als signifikantes weiteres Ergebnis konnten zudem zwei Gruppen ermittelt werden: eine Gruppe von Personen, die berichtete, im Konzept den Gedanken der zeitlich begrenzten Auszeit aufgenommen zu haben, gab überzufällig häufig an, dass Lehrpersonen durch die Schulinsel-Maßnahme entlastet würden. Eine weitere Gruppe von Personen, die aussagten, dass die Gemeinde als Trägerschaft die Schulinsel unterstützen würde, gab hingegen überzufällig häufig an, dass die Maßnahme die gewünschte Wirkung für die Schüler:innen erbringen würde (Muheim et al., 2022, S.425). Dieses Ergebnis dient als Ausgangspunkt für die zweite Etappe, diese Entlastungsfunktion heuristisch zu untersuchen und dient überdies als Orientierung für die Zusammensetzung der Interviewstichprobe.

3.2 Vorläufige Einordnung der Maßnahme Schulinsel

Es gibt eine Vielzahl von Hilfs- und Stützsystemen in der Regelschule, die Lehrpersonen in bestimmten Belangen entlasten sollen (siehe Kapitel 2 für eine Übersicht). Dazu gehören neben sozialen Förderformen distanzschaffende Maßnahmen wie Timeout oder Unterrichtsverweise oder auch spezielle Räumlichkeiten, die therapeutischen Zwecken dienen können. Schulinseln sind oft als spezielle Räumlichkeiten deklariert, können bisher aber nicht mit therapeutischen Zielen in Verbindung gebracht werden. Sie weisen jedoch Ähnlichkeiten mit dem Konzept der Schulstationen (Nevermann, 2013) auf.

Schüler:innen, die aufgrund von Verhaltensauffälligkeiten häufiger aus dem Unterricht verwiesen werden, benötigen sozial-emotionale Unterstützung und Förderung, da es sich möglicherweise um jene Gruppe von Schüler:innen handelt, die rasch an ihre sozial-emotionalen Grenzen in der Klasse gelangen (Ahrbeck, 2022). Programme, die sich auf die Förderung von SEL fokussieren, können Unterstützung leisten, sofern sie konsequent umgesetzt werden. Schulinseln sollen gemäß ZLV als zentrales Ziel Lehrpersonen und Schüler:innen bei Verhaltensauffälligkeiten und Unterrichtsstörungen entlasten, sind aber nicht mit SEL-Programmen gleichzusetzen, da sie nicht an einem Konzept zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen ausgerichtet sind. Schulinseln-Konzeptionen werden in der Schweiz im jeweiligen Schulkontext und entsprechend der vorliegenden Ressourcen (personell, räumlich, finanziell) heterogen konzipiert. Es existiert kein pädagogisches Förderkonzept, das strukturelle sowie inhaltliche Rahmenbedingungen formulieren würde. Einzig der Leitfaden zu alternativen Lernorten von Widmer-Wolf et al. (2018) könnte als Grundlage für ein Rahmenkonzept verwendet werden, müsste für Schulinseln jedoch konkretisiert werden. Dennoch wird von Schulleitungen geäußert, dass sowohl Lehrpersonen wie Schüler:innen durch Schulinseln Entlastung erfahren würden (Muheim et al., 2022).

3.3 Fragestellungen und Methode der zweiten Forschungsetappe

Die zweite Etappe soll zu differenzierteren Innensichten in die Maßnahme verhelfen. Das Erkenntnisinteresse der Studie folgt im zweiten Schritt dem interpretativen Paradigma (Kelle, 2017; Wilson, 1981). Es geht darum, Binnensichten auf Schulinseln zu dokumentieren, theoriegeleitet zu interpretieren und daraus weiterführende Thesen zu entwickeln (Flick, 2022). Dazu ist es notwendig, die Perspektiven der davon tangierten Personenkreise einzuholen und deren Sprache, deren Symbolsysteme, deren Bezugs- und Relevanzrahmen zu erfragen sowie ihre subjektiven Sichtweisen herauszuarbeiten (Bohnsack, 2010; Helfferich, 2014). Ziel ist, sowohl subjektiven als auch sozialen Sinn zu verstehen und nachzuvollziehen (Lamnek, 2005, S. 28–29), auf welche Weise aktuell vorherrschende Praxisformen von Schulinseln in der Schweiz charakterisiert werden können. Die zweite Etappe erlaubt Einblicke in die im Alltag praktizierten Umsetzungsformen und die Wahrnehmung von Entlastung. Die zweite Etappe fokussiert somit folgende Leitfragen:

- Wie werden Erscheinungsformen von Schulinseln durch Schulinselleitungen beschrieben?
- Welche Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Besonderheiten charakterisieren sie respektive werden durch die Schulinselleitungen berichtet?
- Welche Funktion(en) werden zusätzlich zur Entlastungsfunktion genannt und beschrieben?

Methodisch wurde in der zweiten Etappe ein qualitativer Zugang mittels halbstrukturierter Interviews (Helfferich, 2011) mit Schulinselleitungen gewählt. Dazu wurden die Leitungspersonen entlang des in Abbildung 2 dargestellten Leitfadens befragt. Die Fragen sind wie

in der ersten Etappe entlang der Kategorien des CIPP-Modells nach Stufflebeam (2003) strukturiert und so formuliert, dass offene Antworten und damit das Aufrechterhalten eines Gesprächs stets möglich sind. Die Interviews wurden an den Schulstandorten vorwiegend in Schweizer Dialekt durchgeführt, aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Ergebnisse der quantitativen Etappe konnten zusätzlich für die Entwicklung des Interviewleitfadens genutzt werden. Die Auswertung der Interviews erfolgte mit *MaxQDA* gemäß der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015). Partiiell wurden Eindrücke des Gesagten durch die Interviewleitenden festgehalten. Das Codiersystem setzt sich aus mehrheitlich deduktiven Kategorien zusammen, die entlang des CIPP-Modells (Stufflebeam, 2003) sowie auf Basis der quantitativen Ergebnisse und des Interviewleitfadens gebildet worden sind. Induktive Kategorien wurden am Material selbst gebildet. Die gewonnenen Erkenntnisse wurden hermeneutisch aufgearbeitet und in Thesen überführt.

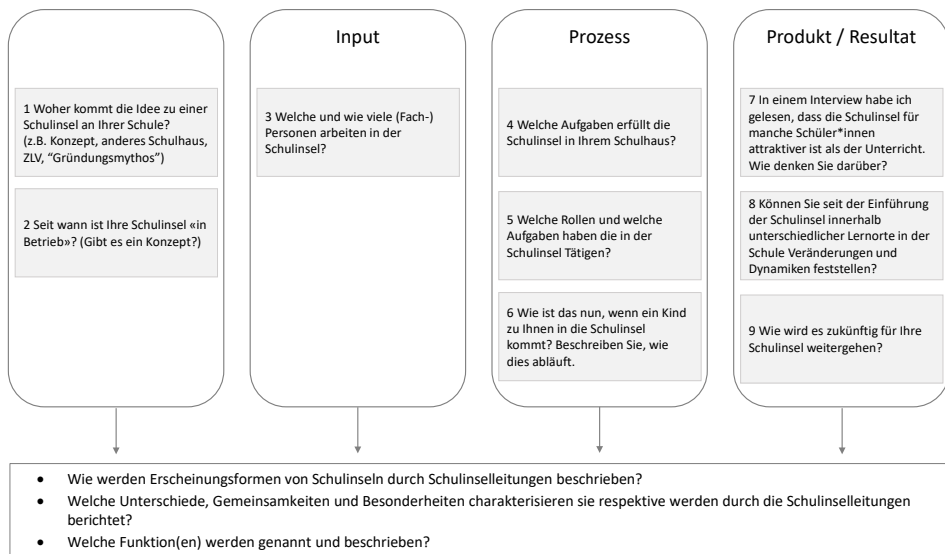


Abb. 2: Interviewfragen und -leitfadens, entlang der CIPP-Kategorien nach Stufflebeam, 2003

3.4 Stichprobe

Insgesamt wurden neun Interviews mit Schulinselleitungen in den Kantonen Zürich (ZH), Zug (ZG), Schaffhausen (SH) und St. Gallen (SG) durchgeführt. Die Prinzipien zur Zusammenstellung des Samples der Interviews wurde nicht zu Beginn der zweiten Etappe festgelegt, sondern im Prozess der Forschung entwickelt. Aus dem Pool der befragten Schulleitungen gaben insgesamt 15 Personen an, dass ihre Schule für weitere Interviews kontaktiert werden dürfe. Dies diene als Ausgangslage für die Stichprobenziehung. Die Befunde zu den angegebenen Erträgen für Schüler:innen und Lehrpersonen diene zur Unterscheidung von vier Gruppen von Schulinseln (Gemeinde als Trägerschaft: Ja / Nein; Gedanke der zeitlich begrenzten Separation: Ja / Nein). Aus diesen Gruppen wurden sieben Interviewstandorte zusammengestellt, unter Berücksichtigung weiterer Merkmale wie Größe der Schule, ländliches oder städtisches Gebiet, vorhandene Schulstufen usw. Ein Interview diene als Pilotdurchführung (Standort 1, SH) für die Erprobung des Leitfadens. Neben der Schulinselleitung

war in der Pilotdurchführung eine Lehrperson am Gespräch beteiligt. Die Folgeinterviews wurden als Einzelgespräch mit der verantwortlichen Leitung durchgeführt. Mehrfach wurden schulische Heilpädagog:innen in dieser Funktion angetroffen, in einem Fall handelte es sich um eine sozialpädagogische Fachperson, sowie in einem weiteren Fall um eine ehemalige Lehrperson für integrative Förderung (IF-Lehrperson).

In die qualitative Analyse für die vorliegende Publikation wurden vier Interviews miteinbezogen, die jeweils als Typus einer Schulinsel-Umsetzung beschrieben werden können und sich daher von den anderen Interviewbeispielen markant unterscheiden (vgl. Tabelle 1). Die Typisierung ist in Tabelle 1 pro Standort in der letzten Zeile angegeben und macht auch deutlich, dass die Angebote nicht durchwegs als Schulinsel bezeichnet werden, sondern bspw. auch als Förderzentrum verstanden werden.

Tab. 1: Ausgewählte Interviewstandorte und deren grobe Charakterisierung.

	Standort 1 (SH)	Standort 2 (ZG)	Standort 3 (ZH)	Standort 4 (ZH)
Besteht seit*	3 Jahren	13 Jahren	1.5 Jahren	4 Jahren
Charakterisierung: Schulinsel als...	... „erweitertes Klassenzimmer“	... Auffang- klasse	...Auffangbecken und Förderort	...Förderzentrum und gelegentliches Timeout für SuS
Interview mit	Sozialpädagog:in	SHP	SHP und ehemalige IF- Lehrperson	SHP
Weitere Merkmale	Städtisches Gebiet, rund 300 SuS	Städtisches Gebiet, rund 100 SuS	Städtisches Gebiet, rund 600 SuS	Ländliches Gebiet, rund 450 SuS
Weitere Besonderheiten	(Pilotinterview)			

* Angabe gilt zum Zeitpunkt der Interviews. Diese wurden zwischen März bis Juni 2021 durchgeführt.

4 Ausgewählte Ergebnisse

Aufgrund der Fülle des Datenmaterials können nur ausgewählte Ergebnisse präsentiert werden. Aufgrund des aufgearbeiteten Forschungsstandes sowie den Befunden aus der ersten Studie fokussiert dieses Kapitel auf die Entlastungsfunktion von Schulinseln. Der gewählte qualitative Ausschnitt zeigt ergänzend zu den bereits skizzierten Ergebnissen (Muheim et al., 2022), dass Schulinseln in einigen Merkmalen Gemeinsamkeiten, in anderen jedoch Unterschiede aufweisen. Die Gemeinsamkeiten sind v.a. im Entstehungsgrund für eine Schulinsel und der Entlastungsfunktion zu finden. Die Unterschiede beziehen sich u.a. auf die

Adressierung der Zielgruppen sowie den Umgang mit Eigeninitiativen von Schüler:innen. Insbesondere bei den Unterschieden werden in den Interviews hinsichtlich der Entlastungsfunktion Ambivalenzen sichtbar, die es vor dem Hintergrund der Integrationsidee weiter zu bearbeiten gilt.

4.1 Ausgewählte Gemeinsamkeiten zur Entlastungsfunktion

Die Gründe für die Implementation einer Schulinsel werden in den Interviews mehrheitlich mit einer Häufung von Disziplinproblemen (Standorte 1 und 3), zunehmendem Belastungs-erleben der Lehrpersonen (Standort 2) sowie fehlenden oder zumindest strapazierten Ressourcen zum Umgang mit verhaltensauffälligen Schüler:innen (Standorte 2 und 4) begründet. Nur ein Interview macht deutlich, dass auch das Motiv „unter dem Lebensraum Schule über andere Lernformen nachzudenken“ ein auslösendes Motiv für die Entwicklung einer Schulinsel sein kann (Standort 2).

Im Interview von Standort 1 wird der Auslöser zur Implementation einer Schulinsel „als Leistungsdruck“ bezeichnet, respektive als Ausdruck einer Situation, deren Lösung als nicht zufrieden stellend geschildert wird (Standort 1, Pos. 4). So wird berichtet, dass sie im Umgang mit „schwierigen Schulsituationen“ über keine „niederschwellige Handhabe“ verfügten. Als nicht zufrieden stellende Vorgehensweise wird geschildert: „das Einzige, was wir eigentlich machen konnten, wenn zum Beispiel eine Situation einfach nicht mehr gegangen ist, war diese Kinder zu suspendieren“ (Standort 1, Pos. 4). An Standort 2 wird eine vergleichbare Aussage gemacht, wobei hier der Umgang mit Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten generell als ressourcenintensiv beschrieben wird. Als Ausgangspunkt wurden die Ergebnisse einer Befragung zur Arbeitsbefindlichkeit unter den Lehrpersonen genannt, die deutlich machte, „[...]“, dass der Umgang mit verhaltensoriginellen Jugendlichen und Kindern einfach äh extrem ein Ressourcenfresser ist und dass man dort gerne mehr Unterstützung hätte“ (Standort 2, Pos. 2).

Das Interview von Standort 4 schildert als Ausgangspunkt für den Aufbau einer Schulinsel eine andere Motivation. Hier scheint dies aufgrund der Initiative einer engagierten schulischen Heilpädagogin zustande gekommen zu sein. Im Fokus dieser Motivation liegt die Frage, wie „auch noch über Unterricht nachgedacht werden kann“ (Standort 4, Pos. 14).

Eine weitere Gemeinsamkeit in den Interviews bildet das Ziel, durch die Schulinseln Entlastung im Schul- und Unterrichtsalltag ermöglichen zu können. Diese Entlastungsfunktion wird in den Interviews jeweils etwas unterschiedlich geschildert. So wird im Interview von Standort 1 mit der Entlastungsfunktion das Auffangen von situativ stressauslösenden und unvorhergesehenen Momenten gemeint. So schildert die Interviewteilnehmende: „man will auf eine Exkursion, man wartet draußen, die Kinder kommen, eines fehlt einfach. Und man weiß, der Bus fährt in 10 Minuten. Man weiß, wir müssen jetzt (betont) einfach gehen. (Atmet) und (langgezogen) dann, dann kann man C. anrufen und sagen, du mir fehlt ein Kind. Und sie kümmert sich darum [...]“ (Standort 1, Pos. 90). Auch die Klärung von Konflikten unter den Schüler:innen kann durch die Schulinsel aufgefangen werden, so dass die Lehrpersonen sich nicht darum kümmern müssen. Dass „jemand da ist, egal was passiert“ (Standort 1, Pos. 90) und sich um die Klärung dieser Situationen in Vertretung der Lehrperson kümmern kann, wird als Entlastung wahrgenommen. Dass Lehrpersonen wissen, dass sie im Notfall „eine Jokerkarte ziehen“ können, „wenn es schwierig wird“ (Standort 2, Pos. 18), scheint die individuellen Fähigkeiten, „die Sache etwas länger aushalten“ (Pos. 18) zu können, zu mobilisieren.

An Standort 3 werden zunächst positive Wahrnehmungen zur Schulinsel berichtet, die nicht nur als Entlastung benannt werden. Die Schulinsel scheint von vielen der dortigen Lehrpersonen als eine Ressource wahrgenommen zu werden, von der sie „mega profitieren“ (Standort 3, Pos. 17) können. An der gleichen Interviewstelle wird eine ambivalente Wahrnehmung sichtbar. So akzeptiert eine der angesprochenen Lehrpersonen die Schulinsel als Angebot, gleichzeitig scheinen durch die Inanspruchnahme des Angebots aber andere, neue Belastungen zu entstehen („[...] sie hätte nichts gegen die Schulinsel, aber sie fände es einen Challenge mit den Kindern, die sie habe, die sie auf die Schulinsel schicke, dass diese dann die Sachen nachholen müssen bei ihr“ (Standort 3, Pos. 17)).

Im Interview von Standort 4 (Pos. 4) wird aus Sicht der Auskunft gebenden Person der Schulalltag für Lehrpersonen zunehmend anstrengender, die Entlastungsfunktion wird also dort verortet, wo es darum geht, den Schulalltag bewältigbar zu machen. Im Hinblick auf den Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten wird deutlich: „Also der Fokus ist sicher auf dem [Entlastung von Verhaltensauffälligkeiten] und auch in Klassen gehen und Gruppendynamik unterstützen, beobachten, Feedback geben und dann je nach dem auch unterstützen“. Die Entlastungsfunktion wird mit Blick auf die Lehrperson geschildert und mit der Absicht verbunden, die Haltekraft der Schule zu erhöhen, „einfach, weil wir immer mehr merken, dass halt auch Leute wieder gehen, weil sie nicht mehr können“ (Pos. 6).

4.2 Ausgewählte Unterschiede im Hinblick auf Entlastung

Die Ergebnisse in Hinblick auf Unterschiede von Schulinseln werden im Rahmen dieses Beitrags mit Fokus auf zwei Aspekte begrenzt zusammengefasst, da sie mit der Entlastungsfunktion in Zusammenhang stehen können:

- die adressierten Zielgruppen von Schulinsel-Umsetzungen und
- der damit verbundene Umgang mit Eigeninitiativen von Schüler:innen

Die Interview-Ausschnitte machen einerseits sichtbar, welche Attribute den Schüler:innen, die die Schulinsel aufsuchen, zugeschrieben werden. Andererseits wird illustriert, inwiefern die Schüler:innen die Möglichkeit besitzen, die Schulinsel auf eigene Initiative hin zu besuchen, respektive auf welche Weise mit so geäußerten Wünschen umgegangen wird.

Im Interview von Standort 1 bspw. zeigt sich mehrfach, dass die Schulinsel von einem großen Teil der Lehrpersonen genutzt wird, die Schüler:innen das Angebot aber auch aus eigenem Antrieb nutzen dürfen. Im Gespräch wird deutlich, dass die endgültige Entscheidung bei den Lehrpersonen liegt („Entscheiden tut’s immer die Lehrperson, das ist klar“ (Standort 1, Pos. 124)), aber es scheint so zu sein, dass die Schüler:innen die Lehrpersonen in deren Entscheidung positiv beeinflussen können: „Ja, und das haben wir ja gemerkt, das hat uns gefreut, dass eigentlich... der Prozentsatz, wo die Initiative von den Kindern aus kommt... der ist... der ist gestiegen“ (Standort 1, Pos. 127). Dies lässt vermuten, dass die Eigeninitiative der Schüler:innen an diesem Standort erwünscht ist und dieser häufig Raum gegeben wird. Der nachfolgende Interviewausschnitt von Standort 1 zeigt exemplarisch, wie die Entscheidung dem Kind übergeben wird.

„[...] wenn ja die Kinder das nie wünschen würden, wäre das ein schlechtes Zeichen, oder... dann wäre die Schulinsel wie (betont) schlecht besetzt. [...] eben, der Schüler, der bei mir kein Franz(ösisch) hat, den frage ich immer, er arbeitet an seinem NMG-Projekt, arbeitest du heute bei mir oder auf der Schulinsel? Und er sagt immer, (erheitert) auf der Schulinsel [...]“ (Standort 1, Pos. 135).

Im Interview von Standort 2 wird beschrieben, dass es zwei Hauptgruppen von Schüler:innen gebe, auf die die Angebote der Schulinsel zugeschnitten seien. Die eine Gruppe betrifft Schüler:innen, die die längerfristigen Angebote nutzen:

„[...] Das sind vor allem Jugendliche und Kinder, welche x-verschiedenste Maßnahmen schon erlebt haben und durch- äh... Ja, durchgemacht haben [...], welche nicht weiter zum Erfolg geführt haben. Und es ist eigentlich eine Art wie ein externes Timeout, wo wir aber hier trotzdem vor Ort haben können“ (Standort 2, Pos. 69-71).

Davon unterschieden werden Schüler:innen, die aufgrund kurzzeitiger Störungen aus dem Unterricht gewiesen werden. Für diese wird die Schulinsel zur Auffangstation.

„Dann die kurzfristigen Schulinsel-Aufenthalte, das sind vor allem so Situationen, wo man vielleicht früher Schüler, wenn sie in der Klasse waren und gestört haben, einfach vor die Türe gestellt hat. Und da hatte man als Lehrperson einfach daran denken müssen, (...) dass man mit ihr oder mit ihm auch noch ein Gespräch führt, was nicht gut war. [...] und man musste gleichzeitig auch schauen, dass die Klasse drinnen funktioniert. Und da haben wir jetzt die Möglichkeit, dass wir [...] diese Schüler bei uns aufnehmen können. Als praktisch neutrale Stelle, wo man dann einfach mal anhört, was der Schüler zu erzählen hat [...]“ (Standort 2, Pos. 81).

An Standort 3 berichtet die dortige Leitung bspw., dass sie eine festgelegte Anzahl Schüler:innen aufnehmen kann. Da sie als einzige Person das Angebot betreut, hängt die Anzahl verfügbarer Plätze davon ab, wie viele betreuungsintensive Schüler:innen („schwierige Fälle“ (Standort 3, Pos. 2)) an einem Tag zu ihr geschickt werden.

Die Schulinselleitung beschreibt, dass die Anzahl Plätze so vergeben werden, dass auch so genannte „Begabtenförderungskinder“ (Standort 3, Pos. 2) das Angebot der Schulinsel nutzen können. Die Schulinselleitung an Standort 3 berichtet, dass die Wünsche der Schüler:innen, die Schulinsel besuchen zu dürfen, oft nicht von den Lehrpersonen berücksichtigt werden respektive die Lehrperson das Kind oft sogar erst auf ihre Intervention hin zur Schulinsel gehen lässt: „Also, erst wenn ich dann frage, klappt es dann meistens. Also vom Kind aus direkt, geht das, merke ich, viel weniger“ (Standort 3, Pos. 25). Laut ihrer Schilderung gibt es zudem Klassen, aus denen bisher keine Schüler:innen das Angebot der Schulinsel in Anspruch nehmen. Anhand ihrer Formulierung wird deutlich, dass an Interviewstandort 3 die Schulinsel vermutlich als zusätzlicher Förderort verstanden wird, der nur dann genutzt wird, wenn es einen expliziten, durch die Lehrperson erkannten Bedarf gibt: „ich denke, es hat damit zu tun, dass es Lehrer gibt, die denken, ja meine Klasse ist doch eigentlich gut, sie brauchen das nicht“ (Standort 3, Pos. 89).

5 Diskussion

In den Ergebnissen der ersten Etappe der Studie konnte deutlich gemacht werden, dass sich in der Wahrnehmung von Schulleitungen das Belastungs- und Stresserleben von Lehrpersonen durch die Möglichkeit von Schulinseln zu reduzieren scheint. Gleichzeitig wurde geäußert, dass sich auch Konflikte der Schüler:innen mit den Lehrpersonen reduzieren würden, ebenso würden auch Verhaltensauffälligkeiten abnehmen (Muheim et al., 2022). Diese subjektiven Wahrnehmungen spiegelten sich in den Interviews mit Schulinselleitungen zumindest im Hinblick auf die Perspektive auf Lehrpersonen wider, da mit Ausnahme von einem Interview die Entlastung von Lehrpersonen als Ziel im Vordergrund stand. Ob

sich Verhaltensauffälligkeiten durch Schulinseln in der Einschätzung von Schulinselleitungen reduzieren würden, wurde hingegen nicht thematisiert. Hier sind Wirksamkeitsstudien wie beispielsweise kontrollierte Einzelfallstudien für die Überprüfung solcher Hypothesen notwendig. Auch die Evaluationsstudie von Müller-Kuhn et al. (2022) kann hierzu keine Aussagen machen. Durch die vorliegenden qualitativen Ergebnisse wird aber sichtbar, dass diese Entlastung unterschiedliche Qualitäten annehmen kann und sich auf die Schülerschaft möglicherweise nicht nur positiv auswirkt. In keinem der Interviews wird zudem von Situationen berichtet, in denen die Schüler:innen, die der Maßnahme zugewiesen wurden, Entlastung wahrgenommen hätten. In den Evaluationsergebnissen einer konkreten Schulinsel-Umsetzung von Müller-Kuhn et al. (2022) sind aber Hinweise zu finden, dass es eine Gruppe von Schüler:innen gibt, die nicht von selber zur Schulinsel möchten oder mit diesem Angebot nur wenig anfangen können.

Dies ist kein Beleg dafür, dass Schüler:innen nicht auch Entlastung erfahren könnten, das Hauptaugenmerk scheint in den befragten Beispielen in erster Linie auf der möglichst raschen Entlastung der Lehrpersonen im Schulalltag zu liegen. Teilweise wird angedeutet, dass auch die Entlastung für die Klasse gemeint ist.

In der Wahrnehmung der Schulinselleitungen wird die Realisierung von Entlastung daran sichtbar, dass die Maßnahme während der regulären Unterrichtszeit jederzeit und für sehr verschiedene Problemsituationen in Anspruch genommen werden kann und zumindest kurzfristig für eine Beruhigung der Gesamtsituation gesorgt wird. In einigen Interviews zeigt sich, dass nur schon das Wissen um die Möglichkeit, eine Schulinsel in Anspruch nehmen zu können, für Lehrpersonen mobilisierend wirken kann, da sie „eine Jokerkarte ziehen“ können, „wenn es schwierig wird“ (Standort 2, Pos. 18). Entlastung für die Lehrpersonen wird realisiert, indem „immer jemand da ist, der reagieren kann“ (Standort 1), indem die Schulinsel zum „Auffangbecken“ für Schüler:innen wird, die „stören“ respektive als „schwierige Fälle“ gelten (Standort 3), oder indem sie zusätzliche Ressourcen bündeln und bereitstellen kann, wie dies an Standort 2 und 4 deutlich wird. In den Interviews wird weiter sichtbar, dass es sich bei den Belastungen nicht alleine um herausfordernde Situationen im Unterricht handelt oder um störendes Verhalten (X. Müller & Sigrist, 2018), sondern dass ebenso auch Herausforderungen organisatorischer Art (z.B. es fehlt ein Kind, kurz bevor die Klasse eine Exkursion startet), sowie bspw. auch die Arbeitsorganisation der Schüler:innen (Hausaufgabenhilfen) gemeint sein können. Dies spiegelt sich mit den Erkenntnissen der Belastungsforschung zum Lehrer:innenberuf, die unterschiedliche Ursachen für Belastungserleben eruiert (z.B. Müller & Sigrist, 2019; Cramer et al., 2018; Wettstein et al., 2016). Die Entlastung durch Schulinseln dient dann dazu, die Lehrperson von der Bewältigung dieser Probleme zu befreien und entspricht so nicht einem „alternativen Lernort“ im Verständnis von Widmer-Wolf et al. (2018).

Schulinseln bieten unterschiedliche Entlastungsfunktionen für Lehrpersonen. Sie lassen sich in der Lesart nach Reiser et al. (2008) als eine Art Hilfs- oder Stützfunktion verstehen, die dazu beitragen, dass Schule und Unterricht aufrechterhalten werden können. Ergänzend dazu passen die Befunde der Belastungsforschung im Lehrer:innenberuf, die wiederum verdeutlichen, dass die Belastung von Lehrpersonen im Schulalltag ein ernst zu nehmendes Problem darstellt, insbesondere auch im Zusammenhang mit Verhaltensauffälligkeiten (Ahrbeck, 2022).

Trotzdem scheint es zumindest ein Beispiel einer Schulinsel zu geben, bei der – obschon Entlastung ein wichtiges Ziel ist – die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Schüler:innen

mit im Vordergrund steht und die Entlastung eher als erwünschtes Nebenprodukt erscheint (Standort 1). Dies wird darin sichtbar, dass die Entscheidung für die Umsetzung einer Schulinsel mit dem Wunsch verbunden war, die Schule hinsichtlich weiterer Alltagsprobleme und -herausforderungen entwickeln zu können (Pos. 19). An diesem Standort wird die Schulinsel als „erweitertes Klassenzimmer“ verstanden, was so gedeutet werden kann, dass die Schulinsel Lernfelder abdecken soll, die sonst unterrichtlich zu kurz kommen wie bspw. das soziale und emotionale Lernen, das als überfachlicher Kompetenzbereich seit 2014 im Deutschschweizer Lehrplan 21 verankert ist (D-EDK, 2016). Zudem lässt sich vermuten, dass diese Schulinsel für die Schüler:innen deutlich leichter zugänglich ist verglichen mit anderen Umsetzungen, weil die Schulinselleitung während den regulären Unterrichtseiten ständig und flexibel für die Bedürfnisse von Lehrpersonen und Schüler:innen zur Verfügung steht (Standort 1, Pos. 90).

Dies führt zur zweiten These: Die Entlastungsfunktion wird durch die Zuweisungskompetenz der Lehrpersonen überhaupt erst manifestiert. Solange also der Fokus der Schulinseln sehr klar auf der kurz- und mittelfristigen Entlastung der Lehrpersonen liegt, kann eine Öffnung der Schulinsel als Bildungs- respektive Lebensraum für Schüler:innen und Lehrpersonen nicht stattfinden.

Die Entlastungsfunktion ist konstituierend und legitimiert den Auftrag der Schulinsel. Gleichzeitig kann Entlastung speziell im Zusammenhang mit als auffällig oder störend wahrgenommenem Verhalten nur dann realisiert werden, wenn jene Schüler:innen, die die Entlastungsnot „verursachen“, kurzzeitig aus dem Nahbereich der Lehrperson ausgesondert werden. Dies kann die Schulinsel als kurzfristige Auffangmaßnahme ermöglichen. Die Entlastung der Lehrperson führt gleichzeitig zu einer Entmündigung der Schüler:innen, da es die in Not geratene Lehrperson ist, die über die Zuweisung, die Inanspruchnahme der Schulinsel entscheidet. Denkbar ist, dass der schulinterne Diskurs darüber, was eine integrative Schule sein soll, dadurch möglicherweise unterbrochen oder beendet wird.

Eine dritte These, die auf Basis des Datenmaterials herausgearbeitet werden kann, ist die Annahme, dass, sobald die Entlastungsfunktion in den Hintergrund und dafür Bildungsanliegen wie die Stärkung von sozio-emotionalen Fähigkeiten in den Fokus rücken, sich der Charakter der Schulinsel hin zu einem „alternativen Lernort“ (Widmer-Wolf et al., 2018) oder „einem erweiterten Klassenzimmer“ (Standort 1) verändern kann. In einem solchen Verständnis wird es bedeutsam, dass die Schüler:innen vermehrt eigenverantwortlich darüber entscheiden können, ob sie die Schulinsel nutzen möchten oder nicht. Die Eigeninitiative von Schüler:innen könnte in einem entsprechenden Rahmenkonzept zu Schulinseln eine notwendige Bedingung darstellen, die die Aushandlung der Lösung von Situationen, in denen die Lehrperson eine Entlastung benötigt, die Schüler:innen aber nicht, ständig erforderlich macht. Das bedeutet, dass die Schulinseln nicht nur eine reine Entlastungsmaßnahme für Lehrpersonen sein dürfen, sondern es weiterhin eine Diskussion darüber braucht, wie Lehrpersonen aller Stufen im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen ihrer Schüler:innen längerfristig gestärkt werden können. Zu untersuchen wäre hierbei, ob die Entlastung für die Lehrpersonen trotzdem noch spürbar bleibt. Eine Vermutung ist, dass Entlastung gerade deshalb ermöglicht wird, weil die Schüler:innen in der Entwicklung ihrer sozial-emotionalen Kompetenzen zusätzlich unterstützt werden. Um diesem Aspekt nachzugehen, der als vierte These festgehalten wird, ist es notwendig, die Adressierung der Zielgruppen von Schulinseln weiter zu untersuchen: Solange die Zielgruppen einer Schulinsel u. a. die Adressierung ‚verhaltensauffällig‘ oder ‚störend‘ erhält, wird die Zuweisung von Schüler:innen

eher aufgrund der Bedürfnislage von Lehrpersonen erfolgen, den Schüler:innen wird generell weniger Mitspracherecht eingeräumt und es werden zudem bestimmte Schüler:innen von der Maßnahme ausgeschlossen. Der ZLV (2022) hält im Positionspapier fest, dass Schulinseln *allen* Schüler:innen einer Schule offen stehen und dass sie unabhängig von einem Förderbedarf von diesem Angebot Gebrauch machen können sollen. Im Widerspruch dazu steht die im Positionspapier ebenfalls enthaltene Adressierung von Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten. Auch in den ausgewerteten Interviews zeigt sich diese Ambivalenz, da das Angebot in der Regel als allen Schüler:innen der Schulstufen zur Verfügung stehend beschrieben wird, dann aber entweder die Adressierung der Angebote an bestimmte Zielgruppen gerichtet ist oder sich dann die Zugänglichkeit der Maßnahme zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen markant unterscheidet. So lässt sich in den ausgewerteten Interviews nur ein Beispiel finden, wo die Eigeninitiative der Schüler:innen einen hohen Stellenwert erhält und diese auch unterstützt wird.

Das im Titel dieses Beitrags angebrachte Zitat „Es ist keine Ferieninsel [...] aber auch kein Alcatraz“ (Standort 2, Pos. 32) verdeutlicht, dass Schulinseln – wie auch Schule und (inklusive) Pädagogik allgemein – mit verschiedenen Antinomien und Dilemmata konfrontiert sind (Schweikert, 2017, S. 203-208; Dörpinghaus, 2009), die sich u.a. bei der Entlastungsfunktion zeigen. Eine Schulinsel soll zwar in den Augen der Erwachsenen kein ‚Ferienort‘ sein, trotzdem ist es möglich, dass Schüler:innen eine Art der Erholung von Unterricht erfahren und sich Entlastung für sie vielleicht so äußern kann. Auf der anderen Seite soll darin keine ‚Strafinsel‘ („Alcatraz“) gesehen werden. Wenn aber Schüler:innen zur Entlastung der Lehrpersonen kurzfristig exkludiert werden, könnte es von den betroffenen Schüler:innen dennoch so wahrgenommen werden.

Zumindest scheint es Lehrpersonen in der sprachlichen Assoziation zu „Alcatraz“ bewusst zu sein, dass die Ambivalenz zwischen anerkennenden und verletzenden (sonder-) pädagogischen Handlungen und Maßnahmen (Prenzel, 2019) auch im Kontext von Schulinseln sichtbar werden, oder sich gerade in diesen neuen Zwischenräumen, die sich durch die inklusive Transformation im Bildungssystem auf mehreren Ebenen manifestieren und ausdifferenzieren, zeigen und zu reflektieren sind.

Limitierend ist festzuhalten, dass aus dem qualitativ erhobenen Datenmaterial keine quantitativen Angaben abgeleitet werden können. Konstatiert werden muss auch, dass die Qualität des Datenmaterials u. U. von den Forschenden abhängig ist, da diese – bedingt durch den gewählten Forschungszugang – Einfluss auf die Ergebnisse nehmen. Bei den Ergebnissen der qualitativen Erhebung handelt es sich zudem um Aussagen von einzelnen Schulinselleitungen respektive Binnenperspektiven im jeweiligen schulischen Kontext, mit denen wiederum keine Repräsentativität geltend gemacht werden kann. Als weitere Limite ist festzuhalten, dass die Perspektive der Schüler:innen sowie der Lehrpersonen nicht direkt erfragt werden konnte. Äußerungen über die Perspektive von Schüler:innen oder Lehrpersonen durch Schulinselleitungen sind daher mit Wissen um subjektive Einflüsse seitens der berichtenden Person entsprechend vorsichtig zu interpretieren.

6 Ausblick

Perspektivisch wünschenswert ist es, ein Grundkonzept für Schulinseln zu entwickeln, das Anhaltspunkte zur Ausrichtung und pädagogischen Gestaltung der Maßnahme umfasst, um potenziell negativen Effekten wie bspw. Exklusion durch Inklusion (Stichweh, 2013) entgegenzuwirken. Dazu dürfte hilfreich sein, der Frage nachzugehen, wie Lehrpersonen ‚ihre‘ Schulinsel verstehen und benennen.

Offen bleibt weiter, ob die in diesem Beitrag adressierte erhoffte Entlastung kurzfristig eintritt, eine mittel- bis langfristige Wirkung einsetzt oder überhaupt eine solche Wirkung zu verzeichnen ist. Um dies zeigen zu können, sind entsprechende Wirkungsstudien im Sinne eines vergleichenden Einzelfallstudiendesigns notwendig, die der Tatsache Rechnung tragen, dass sich Schulinseln von Ort zu Ort in verschiedenen Merkmalen sehr unterscheiden, sowie unterschiedliche Funktionen für unterschiedliche Adressat:innen haben können. Im Sinne partizipativer Forschung wäre zudem die Berücksichtigung von Stimmen der Kinder und Jugendlichen, die eine Schulinsel besuchen, sowie deren Eltern wünschenswert. Denn einzelne Stimmen aus der Studie von Müller-Kuhn et al. (2022) weisen darauf hin, dass nicht alle Kinder die Schulinsel gerne besuchen. Um Gelingensbedingungen zu ermitteln, wäre es zudem hilfreich, Schulstandorte zu finden, deren Schulinselprojekte vorzeitig abgebrochen wurden und die Gründe und Erklärungen für das Scheitern zu erfragen. Sollten Schulinseln in der Schweiz künftig bildungsrechtlich verankert werden, und liegen entsprechende pädagogische Konzepte vor, könnte eine Konzeptanalyse mit einer vertieften vergleichenden Studie zu Maßnahmen der integrativen Erziehungshilfe vielversprechend sein. Darüber hinaus könnten auf Basis konkreter Praxisumsetzungen Dispositivanalysen (Langnickel, 2021) und tiefenhermeneutische Analysen (Hauß & Lohl, 2017) durchgeführt werden, um Machtdynamiken und die innere Logik und Sinnstruktur des Ortes sowie seine ‚Effekte‘ auf Ebene der Subjekt- und Institutionslogik sichtbar zu machen.

Literatur

- Ahrbeck, B. (2022). Schulische Inklusion. Ideal und Wirklichkeit. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 50(4), 257–261. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000857>
- Bohnsack, R. (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. (8.). Verlag Barbara Budrich.
- Brägger, M., & Schwendimann, B. A. (2022). Entwicklung der Arbeitszeitbelastung von Lehrpersonen in der Deutschschweiz in den letzten 10 Jahren. *Prävention und Gesundheitsförderung*, 17, 13–26.
- Bründel, H., & Simon, E. (2013). *Die Trainingsraum-Methode. Unterrichtsstörungen—Klare Regeln, klare Konsequenzen*. (3. Auflage). Beltz.
- Cohen, D. R., Lewis, C., Eddy, C. L., Henry, L., Hodgson, C., L. Huang, F., Reinke, W. M., & Herman, K. C. (2023). In-School and Out-of-School Suspension: Behavioral and Psychological Outcomes in a Predominately Black Sample of Middle School Students. *School Psychology Review*, 52(1), 1–14. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1856628>
- Cramer, C., Friedrich, A., & Merk, S. (2018). Belastung und Beanspruchung im Lehrerinnen- und Lehrerberuf: Übersicht zu Theorien, Variablen und Ergebnissen in einem integrativen Rahmenmodell. *Bildungsforschung*, 1, 1–23. <https://doi.org/10.25656/01:16575>
- Deutscheschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz (D-EDK). (2016). *Überfachliche Kompetenzen. Einleitung*. Lehrplan 21. <https://v-fe.lehrplan.ch/index.php?code=e|200|3>
- Dörpinghaus, A. (2009). Pathologisierungen schulischen Verhaltens. Über die biopolitische Umschrift pädagogischer Deutungsmuster. Ein Essay. In: Nießeler, A./ Uphoff, I. (Hrsg.): *Pädagogische Auffälligkeiten. Deutungsmuster von Verhaltensstörungen und Verhaltensauffälligkeiten - kritisch betrachtet*. Würzburg: Königshausen & Neumann, S. 15-30.

- Fachorganisation shelterSchweiz. (ohne Jahr). *Timeoutplatzierung* [Informationswebsite]. shelterWebsite - Wir stärken Familien. <https://www.shelterschweiz.ch/auftraggeber/platzierungsangebote/timeoutplatzierung/>
- Flick, U. (2022). Design und Prozess qualitativer Forschung. In U. Flick, E. von Kardorff, & I. Steinke (Hrsg.), *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. (14. Auflage, S. 252–265). Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- FSS. (2023, Februar 6). *Medienberichterstattung zu unserer Initiative*. [Medienberichterstattung der FSS Freiwillige Schulsynode Basel-Stadt]. Förderklassen-Initiative. <https://www.fss-bs.ch/foerderklassen-initiative/>
- Gage, N. A., Lee, A., Grasley-Boy, N., & Peshak George, H. (2018). The Impact of School-Wide Positive Behavior Interventions and Supports on School Suspensions: A Statewide Quasi-Experimental Analysis. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 20(4), 217–226. <https://doi.org/10.1177/1098300718768204>
- Gehrig, J. (2019, Mai 26). Das integrative Schulmodell bringt Lehrer an ihre Grenzen: Verbände fordern Kleinklassen – Bildungsforscher raten davon ab. *Tagblatt*. <https://www.tagblatt.ch/ostschweiz/das-integrative-schulmodell-bringt-lehrer-an-ihre-grenzen-verbaende-fordern-kleinklassen-bildungsforscher-raten-davon-ab-ld.1122379>
- Haubl, R. & Lohl, J. (2017). Tiefenhermeneutik als qualitative Methode. In: Mey, G., Mruck, K. (Hg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18387-5_57-1
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl., 4. Aufl.) [Computer software]. VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helfferich, C. (2014). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. (S. 559–574). Springer Fachmedien Verlag.
- Hövel, D. Ch., 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. <https://doi.org/10.3262/SZ0000001>
- Kelle, U. (2017). Die Integration qualitativer und quantitativer Forschung – theoretische Grundlagen von „Mixed Methods“. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69, 39–61. <https://doi.org/10.1007/s11577-017-0451-4>
- Kennedy, C., & Jolivet, K. (2008). The Effects of Positive Verbal Reinforcement on the Time Spent Outside the Classroom for Students With Emotional and Behavioral Disorders in a Residential Setting. *Behavioral Disorders*, 33(4), 211–221.
- Kronenberg, B. (2021). *Sonderpädagogik in der Schweiz: Bericht im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung, Forschung und Innovation (SBFI) und der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) im Rahmen des Bildungsmonitorings*. SBFI und EDK. <https://edudoc.ch/record/221116>
- Kunz, A., & Luder, R. (2019). *Projekt Challenge/SIRMa Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten Schlussbericht 2019*. Pädagogische Hochschule Zürich PHZH. https://phzh.ch/globalassets/phzh.ch/forschung/forschungszentren/iugids/sirma_challenge_schlussbericht_def.pdf
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative Sozialforschung. Lehrbuch*. (4. Auflage). Beltz.
- Langnickel, R. (2021). *Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts. Ein notwendiger Riss in der Sonderpädagogik*. Barbara Budrich.
- Leitner, S., & Thümmler, R. (2022). *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik*. Beltz Verlag.
- Luder, R., Ideli, M., & Kunz, A. (2020). Maßnahmen bei auffälligen Verhaltensweisen von Schülerinnen und Schülern. Eine Bestandsaufnahme der Praxis in Regelschulen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 89(3), 165–181. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2020.art23d>
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. (12. überarbeitete Auflage). Beltz Verlag.
- Muheim, V., Krauss, A., Link, P.-C., Röösl, P., & Hövel, D. Ch. (2022). „Schulinseln“ in der Schweiz – Ergebnisse der ersten Forschungsetappe einer explorativ angelegten empirisch-quantitativen Untersuchung zu Verbreitung, Funktion und Implementation im Bildungswesen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 67(4), 414–430.
- Müller, C. M. (2010). Beeinflussen sich erziehungsschwierige Kinder und Jugendliche negativ? – Vier Thesen zu den Risiken von negativem Peereinfluss in sonderpädagogischen Fördergruppen. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 79(1), 27–39.
- Müller, X., & Sigrist, M. (2019). *Bedarfsanalyse zum Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten in der Schule*. Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik. https://www.hfh.ch/sites/default/files/old/documents/Dokumente_Expertenwissenonline/Verhalten/Bedarfsanalyse_IVE_def.pdf
- Müller-Kuhn, D., Omlin, J., & Zala-Mezö, E. (2022). *Evaluation Schulinsel Primarschule Emmersberg. Abschlussbericht*. Pädagogische Hochschule Zürich PHZH. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7313628>
- Nevermann, C. (2013). Schulstationen – Emotionale Stützung und soziale Integration im Lernfeld Schule. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Schwierige Kinder—Schwierige Schule? Inklusive Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*. (2. Auflage, S. 127–141). Beltz.

- Pfändler, N. (2023, Januar 5). Die Zürcher Bevölkerung will wieder mehr Kleinklassen für verhaltensauffällige Kinder. *NZZ - Neue Zürcher Zeitung*. <https://www.nzz.ch/zuerich/nzz-umfrage-eltern-in-zuerich-wollen-kleinklassen-in-volksschule-ld.1719551?reduced=true>
- Prenzel, A. (2019). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. (2. überarbeitete Auflage). Barbara Budrich.
- Reiser, H., Willmann, M., & Urban, M. (2008). Organisationsformen. Integrierte schulische Erziehungshilfe. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius, & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. (S. 651–668). Hogrefe.
- Renwick, F., & Spalding, B. (2002). “A quiet place” project: An evaluation of early therapeutic intervention within mainstream schools. *British Journal of Special Education*, 29(3), 144–149.
- Sager, B. (2011). SchulINSEL Sarnen—Time-in statt Time-Out. In A. S. Lanfranchi (Hrsg.), *Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln*. (Fachportal Pädagogik; S. 305–311). Klinkhardt.
- Schweikert, B. (2017). *Prinzip Inklusion. Grundlagen einer interdisziplinären Metatheorie in religionspädagogischer Perspektive*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Sörensen, B. (2001). *Pädagogik für den Zwischenraum. Schülerclubs an Grundschulen*. Waxmann.
- Stein, R. (2012). Unlösbar oder gar kein Problem ...? Die inklusive Beschulung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher. In C. Breyer, G. Fohrer, W. Goschler, M. Heger, C. Kießling, & C. Ratz (Hrsg.), *Sonderpädagogik und Inklusion*. (S. 189–198). Athena Verlag.
- Stichweh, R. (2013). Inklusion und Exklusion in der Weltgesellschaft—Am Beispiel der Schule und des Erziehungssystems. *Zeitschrift für Inklusion-online.net*, 1. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/22/22>
- Wettstein, A., Ramseier, E., Scherzinger, M., & Gasser, L. (2016). Unterrichtsstörungen aus Lehrer- und Schülersicht. Aggressive und nicht aggressive Störungen im Unterricht aus der Sicht der Klassen-, einer Fachlehrperson und der Schülerinnen und Schüler. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 48(4), 171–183. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a0000159>
- Widmer-Wolf, P., Eschelmüller, M., & Kunz-Egloff, B. (2018). *Alternative Lernorte in der schule. Leitfaden zum Umgang mit Spannungsfeldern*. Pädagogische Hochschule FHNW. <https://www.schul-in.ch/myUploadData/files/leitfaden-a4-alternativer-lernort-phfnw-19-verlinkt.pdf>
- Wilkerson, K. L., & Afacan, K. (2022). Repeated School Suspensions: Who Receives Them, What Reasons Are Given, and How Students Fare. *Education and Urban Society*, 54(3), 249–267. <https://doi.org/10.1177/00131245211009854>
- Wilson, T. B. (1981). Theorien der Interaktion und Modelle Soziologischer Erklärung. In Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hrsg.), *Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit*. Westdeutscher Verlag.
- ZLV. (2022). *Schulinseln. Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten. Positionspapier*. ZLV. <https://www.zlv.ch/politik/standpunkte/standard-titel>
- ZLV. (2023). *Schulinseln* [Verbands-Website]. ZLV Zürcher Lehrerinnen- und Lehrerverband. <https://www.zlv.ch/politik/schulinseln>
- Zuffellato, A. (2008). Wenn Schülerinnen und Schüler „unmöglich“ sind: Auszeit als pädagogisches Konzept. *Bildung Schweiz. Zeitschrift des LCH*, 10, 11–13.

Reichweite einer mentalisierungsbasierten Pädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung – ein narratives Review

Nicola-Hans Schwarzer^{1}, Noëlle Behringer², Anna Beyer³,
Stephan Gingelmaier³, Melanie Henter⁴,
Lisa-Marie Müller³, und Pierre-Carl Link⁵*

¹Pädagogische Hochschule Heidelberg

²Duale Hochschule Baden-Württemberg Villingen-Schwenningen

³Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

⁴Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau

⁵Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich

*Korrespondenz:

Nicola-Hans Schwarzer

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Grundlagen der Sonderpädagogik im Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Keplerstr. 87, 69120 Heidelberg

email: Schwarzer@ph-heidelberg.de

Beitrag eingegangen: 15.12.2022

Beitrag angenommen: 17.01.2023

Onlineveröffentlichung: 19.06.2023

ORCID

Nicola-Hans Schwarzer

<https://orcid.org/0000-0003-4864-2283>

Noëlle Behringer

<https://orcid.org/0000-0002-6328-9863>

Stephan Gingelmaier

<https://orcid.org/0009-0001-0025-9405>

Pierre-Carl Link

<https://orcid.org/0000-0003-2018-2684>

Abstract

Ziel des vorgelegten narrativen Reviews ist die kriteriengeleitete Zusammenschau von Forschungsergebnissen, um die Relevanz des Mentalisierungskonzepts und dessen Reichweite für den FSP ESENT zu diskutieren. Unter Verweis auf die skizzierten Forschungsergebnisse erweist sich das Mentalisierungskonzept samt des Ansatzes einer mentalisierungsbasierten Pädagogik als anschlussfähig. Kritisch hervorzuheben ist, dass bis heute kaum empirische Ergebnisse vorliegen, die explizit auf Schüler:innen mit emotional-sozialem Förderbedarf und Lehrkräften im FSP ESENT fokussieren.

Schlüsselwörter

Mentalisieren, emotionale und soziale Entwicklung, narratives Review, mentalisierungsbasierte Pädagogik, Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

1 Hintergrund und Fragestellung

1.1 Einführung: Mentalisieren und das Mentalisierungskonzept

Die Mentalisierungsfähigkeit ist Kernmerkmal des Mentalisierungskonzepts, das seit den 1990er-Jahren von Peter Fonagy und Mary Target entwickelt wird (Fonagy et al., 1991) und Beiträge verschiedener Disziplinen (z.B. relationale Psychoanalyse, Neurowissenschaften, soziale Kognitionstheorie, Bindungstheorie, Kulturanthropologie) in einer umfassenden entwicklungspsychologischen Theorie vereint (Allen et al., 2008). Mentalisieren bezeichnet die sich ab dem frühen Kindesalter entwickelnde Fähigkeit, mentale Zustände wie Emotionen, Gedanken oder Überzeugungen bei sich selbst und anderen Menschen wahrnehmen, über diese nachzudenken und sie als Ursache für menschliches Verhalten erkennen zu können (Fonagy et al., 2002). Hierbei umfasst Mentalisieren selbstbezogene Komponenten wie Selbstreflexion und Emotionsregulation sowie interpersonelle Komponenten wie Empathie und Perspektivwechsel (Luyten et al., 2020). Folglich ist Mentalisieren eine fundamentale psychische und sozial-kommunikative Funktion, die von Kindern auf Basis sensitiver Interaktionen mit engen Bezugspersonen zunächst entwickelt werden muss und der insbesondere im klinischen Kontext eine zunehmende Bedeutsamkeit unterstellt wird (Allen et al., 2008; Luyten et al., 2020).

1.2 Mentalisieren im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FSP ESENT)

Seit 2014 erfolgt im deutschsprachigen Raum mit dem Herausgeberband *Das Mentalisierungskonzept in der Sozialen Arbeit* (Kirsch, 2014) eine erste konzeptionelle Verbindung zwischen der Mentalisierungstheorie und sozialpädagogischen Überlegungen. Im Zuge des Erscheinens der vom Netzwerk Mentalisierungsbasierte Pädagogik MentEd.net veröffentlichten Herausgeberbände *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (Gingelmaier et al., 2018), *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (Gingelmaier & Kirsch, 2020) und *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren* (Kirsch et al., 2022) wurde grundlegend dargestellt, dass eine Anwendung des Mentalisierungskonzepts in pädagogischen Handlungsfeldern – bezeichnet als mentalisierungsbasierte Pädagogik – sinnhaft begründbar und vielversprechend ist. In einschlägigen Beiträgen wird zudem immer wieder die Nähe zum FSP ESENT gesucht (z.B. Rauh, 2018). Gingelmaier und Ramberg (2018) formulieren hierbei die Reichweite und den Anspruch einer mentalisierungsbasierten Pädagogik, die präventiv und interventiv Beiträge zur Förderung der kindlichen Mentalisierungsfähigkeit und der damit korrespondierenden emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in elementar-, schul-, sozial- und intensivpädagogischen Settings leisten kann. Primärer Modus zur Initiierung dieser Entwicklungsprozesse ist die alltägliche Interaktion zwischen pädagogischer Fachkraft und den Heranwachsenden. Diese Interaktionen sollten mentalisierend erfolgen – demnach vom Versuch der Fachkraft geprägt sein, die hinter einem Verhalten stehenden psychischen Zustände bei Kindern und Jugendlichen als ursächlich und subjektiv sinnvoll verstehen zu wollen. Insbesondere gilt dies, so Gingelmaier und Ramberg (2018) weiter, bei psychosozial hochbelasteten Kindern und Jugendlichen, wie dies für Schüler:innen im FSP ESENT häufig zutrifft (Hennemann et al., 2020; Schmid et al., 2007; Schmid et al., 2008). Gerade hier ist die Erfahrung des Mentalisiert-Werdens in alltäglichen Interaktionen notwendig, da nur durch diese die Entwicklung der kindlichen Mentalisierungsfähigkeit samt der damit einhergehenden emotional-sozialen Fähigkeiten initiiert werden kann.

1.3 Fragestellung und Vorhaben

Unter Verweis auf die angeführte Argumentation kann von einer grundlegenden Relevanz des Mentalisierungskonzepts für die sonderpädagogische Arbeit im FSP ESENT ausgegangen werden. Dennoch fehlt eine übergeordnete Zusammenfassung von Forschungsergebnissen, die die vermutete Relevanz wissenschaftlich begründbar untermauern kann. Ziel des vorgelegten narrativen Reviews ist daher die kriteriengeleitete Zusammenschau von Forschungsergebnissen, um die postulierte Relevanz des Mentalisierungskonzepts und dessen Reichweite für den FSP ESENT zu prüfen und zu diskutieren. Die genutzten Kriterien wurden deduktiv bzw. theoriegeleitet aus einschlägigen Publikationen des Kontexts emotional-sozialer Entwicklung abgeleitet. Sie umfassen die Themenbereiche

„Mentalisieren

- und kindliche psychosoziale Entwicklung“ (Bolz et al., 2019)
- als innerpsychischer Verarbeitungsmechanismus“ (Ahrbeck, 2010)
- und erhöhtes Stresserleben“ (Bleher & Gingelmaier, 2019)
- und eingeschränkte Möglichkeiten zur Regulation emotionaler Zustände“ (KMK, 2000)
- und Einschränkungen der psychischen Gesundheit“ (Hennemann et al., 2020)
- Wirksamkeit mentalisierungsfördernder Interventionen im FSP ESENT“ (Schwarzer & Gingelmaier, 2019)

1.4 Methodik des narrativen Reviews

Es werden spezifische Befunde aus der Mentalisierungsforschung mit Bezug zu den oben hergeleiteten Kriterien aus dem FSP ESENT in Form eines narrativen Reviews extrahiert und interpretiert. Ausführliche Bezüge der sechs Kriterien zum FSP ESENT werden im Anschluss an die Darstellung der Studienergebnisse in der Diskussion gesondert hergestellt und vertiefend beleuchtet. Basierend auf der Darstellung der Studienergebnisse in den oben genannten sechs Kriterien erfolgt eine Beurteilung der Relevanz und Reichweite des Mentalisierungskonzepts für den FSP ESENT.

Narrative Reviews unterscheiden sich von systematischen Reviews durch ein weniger strukturiertes Vorgehen, wobei insbesondere der Anspruch einer vollständigen Aufarbeitung eines spezifischen Forschungsstandes aufgegeben wird (Ferrari, 2015). Stattdessen eignen sie sich, um übergeordnete, thematisch explorativ ausgerichtete Fragestellungen zu bearbeiten und zu diskutieren, die im Rahmen eines systematischen Reviews aufgrund der Weitläufigkeit und des Umfangs nicht sinnvoll und abschließend beurteilbar wären (Jahan et al., 2016). Für alle der sechs oben genannten Kriterien wurden veröffentlichte Forschungsergebnisse aus den Jahren 1990 bis 2022 (Einschlusskriterium) mithilfe der elektronischen Datenbank PubMed gesichtet. Eingeschlossen wurden empirische Originalarbeiten, deren Forschungsergebnisse in englischer oder deutscher Sprache in einer Fachzeitschrift mit einem peer-review-Verfahren veröffentlicht wurden (Einschlusskriterium). Die verwendete Suchstrategie umfasst die Suchbegriffe „reflect*“, „funct*“ und „mentali*“ (Einschlusskriterium). Ergänzend wurden anhand der Literaturangaben in den Publikationen weitere Studien gesichtet und – sofern diese den Kriterien des narrativen Reviews entsprachen – aufgenommen. Insgesamt ergab die Literaturrecherche 412 Treffer (ohne Dopplungen). Um ein ausreichendes Maß an wissenschaftlicher Objektivität zu gewährleisten, empfehlen Jahan und Kolleg:innen (2016) im Hinblick auf die finale Auswahl der in das narrative Review aufgenommenen Studien, dass mindestens zwei unabhängige Wissenschaftler:innen die Passung der aufgenommenen Studien basierend auf den Einschlusskriterien im Hinblick auf die Fragestellung bewerten. Dies

erfolgte für alle der sechs oben genannten Kriterien anhand der Titel und Abstracts je in separaten Abstimmungsprozessen als selektive Form des Interratings zwischen der zuständigen Autorin bzw. dem zuständigen Autor und dem Erstautor dieses Beitrags (Einschlusskriterium). Der letztlich aufgenommene Textkorpus umfasst 127 Originalstudien. Aufgrund der Vielzahl an zitierten Untersuchungen ist eine ausführliche Literaturliste online unter www.ese-zeitschrift.net hinterlegt – aus Platzgründen wurde in der Printversion auf eine Nennung der Originalstudien im Literaturverzeichnis verzichtet.

2 Ergebnisse

2.1 Kindliche Entwicklung und elterliche Mentalisierungsfähigkeit

Die Mentalisierungstheorie konzeptualisiert die Mentalisierungsfähigkeit als Entwicklungserrunggenschaft, die sich interaktionell und in Beziehungen zu engen Bezugspersonen auf Basis von mentalisierenden Affektspiegelungsprozessen entwickelt (Fonagy et al., 2002). Aversive und dauerhaft nicht-mentalisierende Beziehungserfahrungen hingegen werden als Entwicklungsraum beschrieben, der die Entwicklung von kindlicher Mentalisierungsfähigkeit nachhaltig erschwert (Allen et al., 2008).

Bereits frühe Studien untermauern die Bedeutung von elterlichen Mentalisierungsfähigkeiten für gelingende psychosoziale Entwicklungsprozesse von Kindern – bspw. zeigten Fonagy und Kolleg:innen (1991), dass die vor Geburt erfasste elterliche Mentalisierungsfähigkeit die kindliche Bindungssicherheit im Alter von 12 Monaten vorhersagen kann. Die dokumentierten Zusammenhänge zwischen kindlicher Bindungsklassifikation und elterlicher Mentalisierungsfähigkeit konnten in verschiedenen Studien repliziert werden (Berthelot et al., 2015; Sadler et al., 2013; Slade et al., 2005; Grienberger et al., 2005) und unterstreichen die elterliche Mentalisierungsfähigkeit als Merkmal, welches elterliche Emotionsregulation (Schultheis et al., 2019) und sensitives Fürsorgeverhalten insbesondere bei negativen kindlichen Affekten positiv beeinflusst (Dollberg et al., 2021; Rutherford et al., 2013; Rutherford et al., 2015) und so die Entwicklung sicherer kindlicher Bindungsklassifikationen begünstigt (Rosso, 2022; Stacks et al., 2014).

Auch weitere Studien bestätigen die entwicklungsförderliche Komponente elterlicher Mentalisierungsfähigkeiten. Bereits bei Säuglingen ist die mütterliche Mentalisierungsfähigkeit mit adaptiveren Formen der Selbstregulation assoziiert (Borelli et al., 2021; Heron-Delaney et al., 2016; Rutherford et al., 2013; Rutherford et al., 2015). Weiterhin existieren positive Zusammenhänge zwischen der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit und der kindlichen Fähigkeit zur Perspektivübernahme (Nijssens et al., 2021) sowie der Mentalisierungsfähigkeit von Kindern (Ensink et al., 2015, Ensink et al., 2016; Rosso & Airoldi, 2016), Jugendlichen (Benbasset & Priel, 2012; Quek et al., 2018) und jungen Erwachsenen (Jovancevic et al., 2021). Überdies ist die elterliche Mentalisierungsfähigkeit mit sprachlichen Fähigkeiten des Kindes (Shai et al., 2022), emotionalen und sozialen Kompetenzen (Ghanbari et al., 2022; Gordo et al., 2020), geringerem Stresserleben (Abraham et al., 2018) und einer insgesamt positiveren psychosozialen Entwicklung der Heranwachsenden (Benbasset & Priel, 2012; Benbasset & Shulman, 2016; Dollberg et al., 2021; Ensink et al., 2016) assoziiert. Umgekehrt dokumentieren Untersuchungen konsistente Zusammenhänge zwischen aversiven, nicht-mentalisierenden Entwicklungsumständen und eingeschränkten Mentalisierungsfähigkeiten. Beispielsweise korrelieren Misshandlungs- und Missbrauchserfahrungen in erheblichem Maße mit eingeschränkten Mentalisierungsfähigkeiten – sowohl bei Kindern (Ensink et al.,

2015; Ensink et al., 2016; Ensink et al., 2017), Jugendlichen (Penner et al., 2019; Taubner & Curth, 2013; Taubner et al., 2013; Taubner et al., 2016) und Erwachsenen (Berthelot et al., 2019; Huang et al., 2020; Li et al., 2020; Schwarzer et al., 2021a).

2.2 Mentalisieren als Verarbeitungsmechanismus

In jüngerer Vergangenheit wird die Mentalisierungsfähigkeit als „innerpsychisches Filtersystem“ konzeptualisiert, das an der Verarbeitung von aversiven Erfahrungen beteiligt ist (Fonagy et al., 2017). Hierbei wird angenommen, dass eine effektive Mentalisierungsfähigkeit betroffene Personen vor belastungsinduzierenden Erregungszuständen und der damit einhergehenden (psycho-)pathologischen Symptombildung schützt, indem diese zur Integration und Neubewertung aversiver Erfahrungen beiträgt und so die Aufrechterhaltung eines kohärenten Selbsterlebens begünstigt (Fonagy et al., 2017; Luyten et al., 2020).

Untersuchungen bestätigen die vermittelnde Funktion der Mentalisierungsfähigkeit und deren förderlichen Einfluss auf diverse Indikatoren von psychischer Gesundheit. Mehrere Studien zeigen, dass der negative Einfluss kindlicher Misshandlungserfahrungen auf die Bildung allgemeiner (psycho-)pathologischer Symptome über die Mentalisierungsfähigkeit vermittelt und dabei kompensatorisch beeinflusst wird (Berthelot et al., 2019; Chiesa et al., 2014). Dieses Ergebnis konnte in diversen Untersuchungen repliziert werden, die jedoch spezifischere Outcomes wie Aggression (Adler et al., 2020; Schwarzer et al., 2021a; Taubner & Curth, 2013; Taubner et al., 2016), Dissoziation (Huang et al., 2020), Wohlbefinden (Schwarzer et al., 2022b), externalisierenden und internalisierenden Verhaltensauffälligkeiten (Bizzi et al., 2020), Substanzkonsum (Macfie et al., 2019), Symptome von Persönlichkeitsstörungen (Duval et al., 2018), Symptome einer Posttraumatischen Belastungsstörung (Huang et al., 2020) oder depressive Symptome (Li et al., 2020) nutzten. Auch abseits klinisch relevanter Symptombereiche bestätigen Untersuchungen die intrapsychische Verarbeitungsfunktion einer effektiven Mentalisierungsfähigkeit – beispielsweise wurden die negativen Zusammenhänge zwischen Stress- und Beschwerdeerleben sowie aktuellem Kohärenzerleben (Schwarzer & Gingelmaier, 2020) und ungünstigem Copingverhalten (Borelli et al., 2018; Schwarzer et al., 2022a) gegenläufig über die Mentalisierungsfähigkeit der Proband:innen beeinflusst.

2.3 Mentalisieren und Stress

Das Mentalisierungskonzept beschreibt die Mentalisierungsfähigkeit als innerpsychischen Prozess, der in hohem Maße vom Stresserleben einer Person abhängig ist. Zunehmendes Stresserleben geht mit einem temporären Einbruch des mentalisierenden Reflexionsvermögens einher (Luyten et al., 2020). Während bei geringem und moderatem Stresserleben Zugriff auf explizite, bewusst steuerbare und langsame Mentalisierungsprozesse besteht, wandelt sich dies mit zunehmendem Stresserleben hin zu impliziten, rasch ablaufenden und nicht bzw. nur teilweise steuerbaren Zuschreibungen, die anfälliger für Verzerrungen sind. Bei starkem Stresserleben (z.B. bei Panik) kommt es zu einem vollständigen Zusammenbruch des Mentalisierens – stattdessen werden Reaktionsmuster und Verhaltensweisen aktiviert, die ohne eine Berücksichtigung innerpsychischer Zustände auskommen (z.B. Aggression, Flucht) (Allen et al., 2008).

Eine Reihe empirischer Studien bestätigen den postulierten Zusammenhang zwischen Stresserleben und eingeschränktem Mentalisieren. Basierend auf bildgebenden Daten konnten Nolte und Kolleg:innen (2013) die neuronalen Korrelate identifizieren, die mit der stressinduzierten neurophysiologischen Aktivierungsverlagerung assoziiert sind und die mit Einschränkungen der Mentalisierungsfähigkeit korrespondieren. Weitere Untersuchungen

zeigen, dass Zusammenhänge zwischen elterlichem Stresserleben und temporären Einschränkungen der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit bestehen – sowohl in Querschnitt- (Georg et al., 2018; Håkansson et al., 2019; Shai et al., 2017) und Längsschnitt- (Nijssens et al., 2018; Vismara et al., 2021) als auch in experimentellen Studien, die physiologische Parameter nutzten (Rutherford et al., 2013; Rutherford et al., 2015). Überdies konnten generationenübergreifende Zusammenhänge zwischen der elterlichen Mentalisierungsfähigkeit, erfasst im ersten Lebensjahr des Kindes, und dem kindlichen Stresserleben im Alter von sechs Jahren gezeigt werden (Abraham et al., 2018).

Weiteren empirischen Arbeiten gelang es, die Zusammenhänge zwischen Stresserleben und eingeschränkten Mentalisierungsfähigkeiten bei klinischen Populationen wie Patientinnen mit Essstörungen (Rothschild-Yaka et al., 2013), in gemischten Samples (Herrmann et al., 2018) und in nicht-klinischen Populationen wie Proband:innen aus der Allgemeinbevölkerung (Kealy et al., 2021; Parada-Fernandez et al., 2021), Studierenden (Schwarzer et al., 2022a), Lehrpersonen (Schwarzer et al., 2021c), angehenden Erzieher:innen (Schwarzer & Gingelmaier, 2020) und Kindern aus der Allgemeinbevölkerung (Borelli et al., 2018) nachzuweisen. Interessanterweise deutet eine Untersuchung zudem auf geschlechtsspezifische Unterschiede hin – während bei Frauen eine Zunahme der Selbst-Fremd-Differenzierung als Aspekt einer effektiven Mentalisierungsfähigkeit bei zunehmendem Stresserleben dokumentiert wurde, war bei Männern – übereinstimmend mit den konzeptionellen Annahmen der Mentalisierungstheorie – eine Abnahme der Mentalisierungsfähigkeit bei Stressinduktion beobachtbar (Tomova et al., 2014).

2.4 Mentalisieren und Emotionsregulation

Das Mentalisierungskonzept postuliert enge Zusammenhänge zwischen Mentalisierungsfähigkeiten und der Fähigkeit, Emotionen eigenständig zu regulieren (Luyten et al., 2020). Hierbei wird die Fähigkeit der primären Bezugspersonen, die kindlichen Affekte unter Bezugnahme auf mentale Befindlichkeiten zu spiegeln, als zentrale Lernerfahrung konzeptualisiert, die das Kind zunächst ko-regulierend bei der Modulation des emotionalen Erlebens unterstützt (Allen et al., 2008). Das wiederholte Erleben einer solchen externalen Repräsentanz, die sich auf den gleichzeitig erlebten inneren Zustand bezieht, führt in der Folge zu einer Sensibilisierung für den inneren Zustand, gestattet dem Kind ein Lernen über diesen Zustand und ermöglicht langfristig die eigenständige Regulation, die ohne die Anwesenheit der Bezugsperson auskommt (Fonagy et al., 2002).

Diese Annahme bestätigend berichten sowohl Querschnitt- (Borelli et al., 2021; Ghanbari et al., 2022; Gordo et al., 2020; Heron-Delaney et al., 2016) als auch Längsschnittstudien (Bozicevic et al., 2020; Gottman et al., 1996) Zusammenhänge zwischen elterlichen Mentalisierungsfähigkeiten und der kindlichen Fähigkeit zur Regulation von emotionalen Zuständen. Weiterhin dokumentieren Untersuchungen Zusammenhänge zwischen Mentalisierungsfähigkeiten und der Fähigkeit zur eigenständigen Emotionsregulation bei Jugendlichen (Sharp et al., 2011) und Erwachsenen (Euler et al., 2021; Innamorati et al., 2017; Parada-Fernandez et al., 2021), wobei eingeschränktes Mentalisieren offenbar insbesondere mit einer Tendenz zur Anwendung dysfunktionaler Emotionsregulationsstrategien assoziiert ist (Schwarzer et al., 2021b). Eine experimentelle Studie von Borelli und Kolleg:innen (2018) bestätigt den Zusammenhang zwischen adaptiver Emotionsregulation und der Mentalisierungsfähigkeit zudem auf Basis von physiologischen Parametern – hierbei war zunehmend effektiveres Mentalisieren bei Kindern mit einer rascheren Normalisierung des psychophysiologischen

Erregungsniveaus im Rahmen einer experimentellen Stressinduktion assoziiert. Zuletzt verweist eine Reihe von Studien auf den positiven Einfluss mentalisierungsfördernder Interventionen auf emotionsregulatorische Fähigkeiten in klinischen Settings bei Kindern und Jugendlichen (Griffiths et al., 2019; Halfon & Bulut, 2017), bei Erwachsenen (Barnicot & Crawford, 2019) und auch in pädagogischen Settings (Lombardi et al., 2022).

2.5 Mentalisieren und psychische Gesundheit

Effektiven Mentalisierungsprozessen wird eine zentrale Rolle im Kontext von psychischer Gesundheit zugeschrieben (Luyten et al., 2020). Die eingeschränkte Fähigkeit hingegen, eigenes psychisches Erleben und das psychische Erleben anderer Personen wahrnehmen und bedenken zu können, begünstigt eine Fülle von sozialen und emotionalen Problemen, die mit der Bildung von psychopathologischen Symptomen assoziiert sind (Allen et al., 2008; Fonagy et al., 2002).

Untersuchungen dokumentieren Einschränkungen der Mentalisierungsfähigkeit in klinischen Stichproben mit Borderline-Persönlichkeitsstörungen (Badoud et al., 2018; Bo & Kongerslev, 2017; Ha et al., 2013; Nemeth et al., 2018), mit Antisozialer Persönlichkeitsstörungen (Newbury-Helps et al., 2017), mit depressiven Störungen (Fischer-Kern et al., 2013; 2022; Rothschild-Yakar et al., 2019), ADHS (Perroud et al., 2017), Schizophrenie (Das et al., 2012), Sucht- (Handeland et al., 2019; Macfie et al., 2019) und somatoformen Erkrankungen (Agostini et al., 2019) sowie Essstörungen (Gagliardini et al., 2020; Konstantakopoulos et al., 2020; Rothschild-Yakar et al., 2013; 2018; Rothschild-Yakar et al., 2019; Sacchetti et al., 2019). Überdies werden positive Zusammenhänge zwischen eingeschränkten Mentalisierungsfähigkeiten und externalisierenden Symptomen (Bizzi et al., 2019), psychischen Beschwerden (Probst et al., 2018) und sozialen Schwierigkeiten (De Meulemeester et al., 2017; Euler et al., 2021) berichtet und sind mit erlebten Einschränkungen der sozialen Teilhabe assoziiert (Probst et al., 2018).

Auch abseits klinischer Populationen lassen Untersuchungen Zusammenhänge zwischen verschiedenen Indikatoren psychischer Gesundheit und der Mentalisierungsfähigkeit erkennen. In gemischten und nicht-klinischen Samples waren positive Zusammenhänge zwischen eingeschränktem Mentalisieren und externalisierenden Symptomen (Adler et al., 2020; Morosan et al., 2020; Schwarzer et al., 2021a; Taubner & Curth, 2013; Taubner et al., 2013; Taubner et al., 2016), internalisierenden Symptomen (De Coninck et al., 2021; Li et al., 2020), somatischen Beschwerden (Ballespí et al., 2019; Bizzi et al., 2019), Symptomen einer Persönlichkeitsstörung (Kahya & Munguldar, 2022; Salaminius et al., 2021), exzessivem Gaming-Verhalten (Cosenza et al., 2019), allgemeinem Belastungserleben (Schwarzer & Gingelmaier, 2020), Burnout-Symptomen (Manzano-García et al., 2020; Safiye et al., 2022) und psychopathologischen Symptomen (Arikan & Kumru, 2020; Berthelot et al., 2019; Peters & Schulz, 2022) identifizierbar. Weiterhin zeigen sich positive Zusammenhänge zwischen Mentalisieren und emotionaler Intelligenz (Rosso, 2022), Wohlbefinden (Brugnera et al., 2020; Schwarzer et al., 2021c; Schwarzer et al., 2022a), Resilienz (Kealy et al., 2021; Safiye et al., 2022) und Kohärenzgefühl (Schwarzer & Gingelmaier, 2020). Von besonderem Interesse sind zudem Ergebnisse einer prospektiven Längsschnittstudie von Borelli und Kolleg:innen (2019). Diese konnten zeigen, dass anhand der Mentalisierungsfähigkeit von Jugendlichen das acht Jahre später erfasste Wohlbefinden im jungen Erwachsenenalter vorhergesagt werden kann.

2.6 Wirksamkeit mentalisierungsfördernder Interventionen

Mentalisieren wird als erlern- und veränderbare Fähigkeit konzeptualisiert, die durch gezielte Interventionen beeinflussbar ist (Fonagy et al., 2002). Eine wachsende Anzahl von Studien dokumentiert die Veränderbarkeit der Mentalisierungsfähigkeit im Zuge psychotherapeutischer Maßnahmen (Ekeblad et al., 2022; Fischer-Kern et al., 2015; Katznelson et al., 2020; Kivity et al., 2019; Kivity et al., 2021; Levy et al., 2006). Basierend auf der aktuellen Datenlage gilt die Mentalisierungsbasierte Therapie (MBT) als ein wirksames, evidenzbasiertes Verfahren zur Behandlung von Borderline-Persönlichkeitsstörungen bei Erwachsenen (Storebø et al., 2020). Sowohl in randomisiert-kontrollierten (Bateman & Fonagy, 1999; Bateman & Fonagy, 2001; Bateman & Fonagy, 2008; Bateman & Fonagy, 2009; Bateman et al., 2016; Bateman et al., 2021; Jørgensen et al., 2013) als auch in nicht-randomisiert kontrollierten Studien (Bales et al., 2012; Bales et al., 2015) zeigten sich in Bezug auf psychopathologische, gesundheitsökonomische und psychosoziale Aspekte signifikante Unterschiede zugunsten der MBT. Sowohl bei Erwachsenen mit BPS als auch bei Jugendlichen mit selbstverletzendem Verhalten erwies sich die MBT gegenüber den Vergleichsbehandlungen als wirksamer (Rossouw & Fonagy, 2012). Die Effektivität des MBT-Settings wurde im Vergleich zu herkömmlichen Behandlungsangeboten (Treatment-as-usual) (Bateman & Fonagy, 1999; Bateman & Fonagy, 2001; Bateman & Fonagy, 2008), strukturiertem klinischen Management (Bateman & Fonagy, 2009; Bateman et al., 2021), einer Standardintervention bei adoleszenten Selbstverletzungen (Rossouw & Fonagy, 2012) und supportiver Psychotherapie (Jørgensen et al., 2013) dokumentiert. Darüber hinaus verzeichnen Studien einen Zusammenhang zwischen der Zunahme des mentalisierenden Reflexionsvermögens und einer Abnahme der Symptombelastung über die psychotherapeutische Behandlung hinweg (De Meulemeester et al., 2018; Katznelson et al., 2020).

Mittlerweile existieren zahlreiche adaptierte Fassungen der MBT für verschiedene Störungsbilder. Aussichtsreiche Ergebnisse liegen u.a. für Persönlichkeitsstörungen mit komorbiden Antisozialen Persönlichkeitsstörungen (Bateman et al., 2016), Substanzmissbrauch (Philips et al., 2018; Suchman et al., 2017) und Depressionen (Fonagy et al., 2019) vor. Daneben gibt es vielversprechende Belege für mentalisierungsbasierte Gruppentherapien (Brand et al., 2016) und systembezogene Interventionen, die sich auf den familiären Bereich und auch auf komplexere Gruppenprozesse in weiter gefassten sozialen Kontexten beziehen. Das Spektrum reicht von Interventionen für (hoch)belastete Familien (Hertzmann et al., 2016; Slade et al., 2020) und adoptierte Kinder und Jugendliche (Midgley et al., 2019) über spezifische Unterstützungsmaßnahmen für Angehörige von Menschen mit Borderline-Persönlichkeitsstörung (Bateman & Fonagy, 2019) bzw. Demenz (Jain et al., 2022) und elternzentrierte Trainings (Cox et al., 2020) bis hin zu einer mentalisierungsgestützten Systemintervention zur Prävention von Gewalt und Mobbing an Schulen (Fonagy et al., 2009). Die konzeptionelle Ausweitung der Mentalisierungstheorie spiegelt sich auch in neueren Studien wider, die eine Förderbarkeit der Mentalisierungsfähigkeit in nicht-klinischen Zusammenhängen belegen – bspw. im Rahmen eines Trainings für Lehrpersonen (Valle et al., 2016) oder eines Interventionsprogramms zur Förderung der Mentalisierungsfähigkeiten von Pflegeeltern (Adkins et al., 2021).

3 Diskussion: Reichweite einer mentalisierungsbasierten Pädagogik im FSP ESENT

Ziel des vorgelegten narrativen Reviews ist die Beurteilung der Reichweite einer mentalisierungsbasierten Pädagogik für den FSP ESENT. Dies erfolgt vor dem Hintergrund der wiederholt postulierten Relevanz des Konzepts im Zuge diverser Veröffentlichungen (Gingelmaier et al., 2018; Gingelmaier & Kirsch, 2020; Kirsch, 2014; Kirsch et al., 2022). Um diese Annahmen einer wissenschaftlichen Prüfung zu unterziehen, wurde im Zuge des vorgelegten narrativen Reviews kriteriengeleitet eine Auswahl thematisch relevanter Forschungsergebnisse dargestellt, die in der anschließenden Diskussion im Hinblick auf die Zielsetzung dieses Reviews – einer Beurteilung der Reichweite einer mentalisierungsbasierten Pädagogik im FSP ESENT – bewertet werden.

Unter Verweis auf die breit dokumentierten Zusammenhänge zwischen psychopathologischen Symptomen und einer eingeschränkten Mentalisierungsfähigkeit, die sowohl in klinischen, gemischten und nicht-klinischen Stichproben innerhalb verschiedener Altersgruppen nachweisbar waren, sind Einschränkungen der Mentalisierungsfähigkeit auch bei Schüler:innen mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im FSP ESENT zu erwarten. Begründbar ist dies unter Verweis auf Befunde, die ein erhöhtes Maß an psychopathologischen Symptomen innerhalb dieser Personengruppen dokumentieren (Hennemann et al., 2020; Schmid et al., 2007; Schmid et al., 2008). Ergänzend wachsen Schüler:innen mit Anspruch auf ein sonderpädagogisches Bildungsangebot im FSP ESENT überdurchschnittlich oft unter prekären psychosozialen Umständen auf (Bleher & Gingelmaier, 2019), sehen sich häufiger mit exkludierenden Erfahrungen und Konflikten im Schulunterricht konfrontiert (Krull et al., 2018) und werden von Lehrpersonen als Gruppe von Schüler:innen wahrgenommen, die als besonders schwer zu unterrichten gilt (Forsa, 2020). All diese Erfahrungen können – neben dem erlebten Ausmaß der psychopathologischen Symptomintensität – als zusätzliche Stressoren konzeptualisiert werden, die typisch für die bildungsbiographischen Laufbahnen von Schüler:innen im FSP ESENT sind und die unter Verweis auf die konzeptionellen Annahmen des Mentalisierungskonzepts weitere stressbedingte Einschränkungen der Mentalisierungsfähigkeit begünstigen.

Auch die dargestellten Befunde, die auf enge Zusammenhänge zwischen aversiven, fehlabgestimmten und wenig sensitiven Interaktionserfahrungen in der frühen Kindheit und eingeschränkten Mentalisierungsfähigkeiten verweisen, sind von Relevanz hinsichtlich der Reichweite des Konzepts für die sonderpädagogische Arbeit im FSP ESENT. Überdurchschnittlich häufig sehen sich Schüler:innen mit emotional-sozialem Förderbedarf bereits in frühen Bindungsbeziehungen mit fehlabgestimmten Interaktionserfahrungen konfrontiert (Hennemann et al., 2020; Julius, 2009; Schmid et al., 2008; Schmid et al., 2009), die in erhöhtem Maße durch Zurückweisung, Desinteresse, Demütigung, Verstrickung, Gewalt und Vernachlässigung gekennzeichnet sind. Derartige Erfahrungen wiederum begünstigen nicht nur die Entwicklung späterer psychosozialer Auffälligkeiten (z.B. Nelson et al., 2017), sondern tragen – wie die oben genannten Befunde andeuten – dazu bei, dass mit erhöhter Wahrscheinlichkeit eingeschränkte und verzerrte Mentalisierungsfähigkeiten entwickelt werden. Zusammenfassend kann demnach festgehalten werden, dass die bei der Schülerschaft des FSP ESENT häufig anzutreffende Kombination – bestehend aus (1) erhöhten psychopathologischen Symptomen, (2) vielfältigen stressinduzierenden psychosozialen Umständen und (3) oftmals wenig abgestimmten frühen Beziehungserfahrungen – das Risiko erhöht,

dass Teile dieser Gruppe Einschränkungen der Mentalisierungsfähigkeit aufweisen bzw. der Erwerb eines robusten mentalisierenden Verständnisses nachhaltig erschwert wurde – wenn gleich kurzschlüssige, typisierende oder gar pauschalisierende Zuschreibungen im Einzelfall zu vermeiden sind und diese stattdessen einer gründlichen Überprüfung unterzogen werden sollten.

Unter Verweis auf die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz ist ein zentrales Ziel der sonderpädagogischen Tätigkeit im FSP ESENT die spezifische Förderung der Fähigkeiten zum emotionalen Erleben und sozialen Handeln (KMK, 2000). Dies umfasst neben der Etablierung einer reifen Selbst- und Fremdwahrnehmung als Kernmerkmale der Mentalisierungsfähigkeit die eigenständige Möglichkeit zur gezielten und sozial verträglichen Regulierung und Modulation von emotionalen Zuständen. Unter Verweis auf die konzeptionellen Grundlagen der Mentalisierungstheorie repräsentiert die Mentalisierungsfähigkeit eine wichtige, über Beziehungserfahrungen erworbene Vorläuferfertigkeit, die schließlich eine gezielte, selbstgesteuerte Regulation emotionaler Zustände ermöglicht. Das hierfür von Fonagy und Kolleg:innen (2002) vorgeschlagene Konzept der mentalisierten Affektivität spezifiziert diesen Zusammenhang. Das Konzept umfasst die Facetten 1.) Erkennen eigener emotionaler Zustände, 2.) intrapsychische Emotionsmodulierung und 3.) Ausdruck des emotionalen Erlebens und ist anschlussfähig an aktuelle Konzeptualisierungen von emotionaler Kompetenz (z.B. Petermann & Wiedebusch, 2016). Unter Verweis auf das Mentalisierungskonzept kann demnach eine Beeinflussung emotionaler Zustände dann erfolgen, wenn dieser eine mentalisierende Wahrnehmung der eigenen emotionalen Verfasstheit vorausgeht. Eng verknüpft ist dieser Aspekt zudem mit der Annahme, dass die Mentalisierungsfähigkeit per se weniger ein symptombezogenes Merkmal psychischer Gesundheit darstellt, sondern stattdessen als aktiver innerpsychischer Verarbeitungsmechanismus konzeptualisiert wird, der die negativen Folgen von aversiven und stressinduzierenden Erfahrungen beeinflusst (Fonagy et al., 2017). Dies erfolgt, indem trotz der induzierten Erregungszustände ein zuverlässiger Zugang zu eigenem innerem Erleben erhalten bleibt und eine präzise Wahrnehmung des psychischen Erlebens möglich ist. In der Folge sind Gefühle von Verstehbarkeit und Handlungsfähigkeit länger verfügbar, was wiederum Kommunikation und plan- und sinnvolles Handeln ermöglicht, das überdies besser an die soziale Umgebung – beispielsweise die psychische Verfasstheit anderer Personen in einer sozialen Situation – angepasst ist.

Angesichts der dargelegten Ausführungen erweist sich der Ansatz, die Mentalisierungsfähigkeit bei Schüler:innen mit emotional-sozialem Förderbedarf im Zuge einer mentalisierungsbasierten Pädagogik gezielt zu fördern, als sinnvoll begründbar – insbesondere unter Verweis auf die empirisch dokumentierte Förderbarkeit der Fähigkeit durch psychotherapeutische und psychosoziale Interventionen. Folglich stellt die Mentalisierungstheorie neben profunden konzeptionellen Überlegungen und einer zunehmend robusteren Datenlage handlungsleitende Implikationen in Aussicht, die für die sonderpädagogische Tätigkeit im FSP ESENT vielversprechend und grundlegend anschlussfähig sind. Ein erheblicher Mehrwert des Mentalisierungskonzepts ist zudem die Betonung der Mentalisierungsfähigkeit der Pädagog:innen als Voraussetzung zur Gestaltung sozialer und entwicklungsförderlicher Interaktionen. Hierbei wird neben dem Kind, das die Fähigkeit zunächst entwickeln muss, auch den erwachsenen Interaktionspartner:innen eine maßgebende Rolle zugeschrieben. Folglich begrenzt sich die Reichweite einer mentalisierungsbasierten Pädagogik im FSP ESENT nicht auf die Kinder und Jugendlichen mit emotional-sozialem Förderbedarf, sondern fokussiert explizit die Lehrperson und deren Mentalisierungsfähigkeit als Voraussetzung für die Initiierung

kindlicher Entwicklungs- und Verarbeitungsprozesse. Alle oben berichteten Befunde lassen sich demnach also nicht nur auf Schüler:innen im FSP ESENT übertragen, sondern beanspruchen eine ebensolche Gültigkeit für das Lehrpersonal. Dies wiederum hat entscheidende Implikationen für die Ausbildung angehender Lehrpersonen, indem neben der Vermittlung unterrichtlicher, erzieherischer und diagnostischer Kompetenzen die Etablierung einer mentalisierenden Haltung als weiteres Ausbildungsziel abgeleitet werden kann.

Zusammenfassend und hinsichtlich der Zielsetzung des vorgelegten narrativen Reviews erweist sich das Mentalisierungskonzept samt des Ansatzes einer mentalisierungsbasierten Pädagogik als anschlussfähig für die sonderpädagogische Tätigkeit im FSP ESENT – sowohl mit Fokus auf die Schüler:innen, als auch im Hinblick auf die Lehrkräfte. Anzumerken ist allerdings, dass alle der oben erwähnten Befunde im Rahmen von quantifizierenden Forschungsdesigns erhoben wurden, deren methodologische Limitationen bei der Interpretation der Ergebnisse berücksichtigt werden sollten. In hohem Maße kritisch hervorzuheben ist überdies, dass bis heute kaum empirische Ergebnisse vorliegen, die explizit auf Schüler:innen mit emotional-sozialem Förderbedarf und Lehrkräften im FSP ESENT fokussieren. Zwar leistet das vorgelegte narrative Review eine profunde Zusammenschau einschlägiger Forschungsergebnisse – trotzdem bedarf es dringend empirischer Arbeiten, die jene Relevanz empirisch und im Rahmen einer adäquaten Stichprobenziehung prüfen. Weiterhin gilt es, in zukünftigen Arbeiten u.a. die Ebenen Gruppe, System und Organisation miteinzubeziehen – gleiches gilt zudem für die neueren Entwicklungen der Mentalisierungstheorie, die insbesondere die Bedeutung von sozialem Lernen und epistemischem Vertrauen betonen (Luyten et al., 2020).¹

Literatur

- Ahrbeck, B. (2010) Innenwelten: Störung der Person und ihrer Beziehungen. In B Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 138–147). Stuttgart: Kohlhammer.
- Allen, J. G., Fonagy, P., & Bateman, A. W. (2008). *Mentalizing in clinical practice*. Washington: American Psychiatric Publishing, Inc.
- 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*, 1, 92–100.
- 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.
- Ferrari, R. (2015). Writing narrative style literature reviews. *Medical writing*, 24. 230–255- <http://doi.org/10.1179/2047480615Z.000000000329>
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. & Target, M. (2002). *Affect regulation, mentalization, and the development of the self*. London: Karnac Books.
- Fonagy, P., Luyten, P., Allison, E., & Campbell, C. (2017). What we have changed our minds about: Part 1. Borderline personality disorder as a limitation of resilience. *Borderline personality disorder and emotion dysregulation*, 4, 11. <https://doi.org/10.1186/s40479-017-0061-9>
- Forsa (2020). *Inklusion an Schulen aus Sicht der Lehrkräfte in Deutschland. Meinungen, Einstellungen und Erfahrungen*. Berlin: forsa Politik- und Sozialforschung GmbH.
- Gingelmaier, S. & Kirsch, H. (Hrsg.) (2020). *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gingelmaier, S. & Ramberg, A. (2018). Reflexion als Reaktion. Die grundlegende Bedeutung des Mentalisierens für die Pädagogik. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 89–106). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

1 Der Beitrag ist entstanden im Rahmen des von *Movetia - Schweizerische Stiftung für die Förderung von Austausch und Mobilität* geförderten Projektes “MentEd.ch - Bringing mentalisation-based education to Switzerland” (Movetia-ProjektNr.: 022-1-CH01-IP-0046).

- Gingelmaier, S., Taubner, S. & Ramberg, A. (Hrsg.). (2018). *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hennemann, T., Casale, G., Leidig, T., Fleskes, T., Döpfner, M. & Hanisch, C. (2020). Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PEARL) - Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Handlungsstrategien. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71, 44–57.
- Julius, H. (2009). Bindung und familiäre Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & R. Kisgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 13–26). Göttingen et al.: Hogrefe.
- Jahan, N., Naveed, S., Zeshan, M., & Tahir, M.A. (2016). How to conduct a systematic review: A narrative literature review. *Cureus*, 8, e864. <https://doi.org/10.7759/cureus.864>
- Kirsch, H. (2014). *Das Mentalisierungskonzept in der Sozialen Arbeit*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kirsch, H., Nolte, T. & Gingelmaier, S., (Hrsg.) (2022). *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- KMK (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000) Bonn: KMK.
- Krull, J., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2018). Does social exclusion by classmates lead to behaviour problems and learning difficulties or vice versa? A cross-lagged panel analysis. *European Journal of Special Needs Education*, 33, 235–253. <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424780>
- Luyten, P., Campbell, C., Allison, E., & Fonagy, P. (2020). The Mentalizing Approach to Psychopathology: State of the Art and Future Directions. *Annual review of clinical psychology*, 16, 297–325. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-071919-015355>
- Nelson, J., Klumparendt, A., Doeblner, P., & Ehring, T. (2017). Childhood maltreatment and characteristics of adult depression: meta-analysis. *The British journal of psychiatry : the journal of mental science*, 210, 96–104. <https://doi.org/10.1192/bjp.bp.115.180752>
- Petermann, F. & Wiedebusch S. (2016). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02710-000>
- Rauh, B. (2018). Inklusion, Mentalisierung und emotional-soziale Teilhabe. In S. Gingelmaier, S. Taubner & A. Ramberg (Hrsg.), *Handbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik* (S. 268-278). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schmid, M., Fegert, J. M., Schmeck, K., Kölch, M. (2007). Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in Schulen für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58, 282–291.
- Schmid, M., Goldbeck, L., Nuetzel, J., & Fegert, J. M. (2008). Prevalence of mental disorders among adolescents in German youth welfare institutions. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 2, 2. <https://doi.org/10.1186/1753-2000-2-2>
- Schwarzer, N.H., & Gingelmaier, S. (2019): Mentalisierungsförderung als Bildungsziel im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Theorie, Empirie und Praxis. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 12, 652–661.

Hinweis:

Die ausführliche Literaturliste des Reviews findet sich auf der Homepage der ESE-Zeitschrift mittels QR-Code und verlinkt.

Diskrepanzen in der Lehrkraft- und Schüler:innenwahrnehmung der dyadischen Beziehung und damit verbundene Unterschiede der psychosozialen Probleme an Förderschulen für Emotionale und soziale Entwicklung – eine Mehrebenenanalyse

*Meike Vösgen^{*1}, Tijs Bolz², Gino Casale³,
Thomas Hennemann¹ und Tatjana Leidig¹*

¹Universität zu Köln

²Universität Duisburg-Essen

³Bergische Universität Wuppertal

*Korrespondenz:

Meike Vösgen
Universität zu Köln
Klosterstraße 79b, 50931 Köln
Tel.: 0221 – 470 1866
E-Mail: meike.voegen@uni-koeln.de

Beitrag eingegangen: 15.12.2022
Beitrag angenommen: 24.03.2023
Onlineveröffentlichung: 19.06.2023

ORCID

Meike Vösgen
<https://orcid.org/0000-0001-6135-6009>
Tijs Bolz
<https://orcid.org/0000-0001-9611-1239>
Gino Casale
<https://orcid.org/0000-0003-2780-241X>

Thomas Hennemann
<https://orcid.org/0000-0003-4961-8680>
Tatjana Leidig
<https://orcid.org/0000-0002-4598-917X>

Abstract

Die vorliegende Querschnittsstudie untersucht mit einem Mehrebenenanalysen-Design, inwiefern die dyadische Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung (LSB) sowie die Abweichungen der wahrgenommenen LSB aus Sicht von Lehrkräften und Schüler:innen an Förderschulen mit dem FSP EsE psychosoziale Probleme im externalisierenden und internalisierenden Bereich vorhersagen. Die Ergebnisse zeigen, dass *Konflikt* innerhalb der LSB ein Prädiktor für externalisierende Probleme (EP) ist und *Abhängigkeit*, *Nähe* sowie *Negative Erwartungen* innerhalb der LSB Prädiktoren für internalisierende Probleme (IP) darstellen. Perspektivenabweichungen des wahrgenommenen *Konflikts* hängen mit EP und IP und Perspektivenabweichungen der wahrgenommenen *Nähe* mit EP zusammen. Die Ergebnisse unterstreichen, dass beziehungsförderliche Maßnahmen problemspezifisch bestimmte Beziehungsaspekte fokussieren sollten.

Keywords

Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung, Externalisierende Probleme, Internalisierende Probleme, Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, Mehrebenenanalyse

1 Einleitung

Bei Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FSP EsE) ist aufgrund ihrer „vielfach komplex belasteten Entwicklungsbedingungen“ (Herz & Zimmermann, 2018, S. 155) von einer hohen psychosozialen Vulnerabilität und einer starken Ausprägung psychosozialer Probleme im externalisierenden sowie internalisierenden Bereich auszugehen (Hennemann et al., 2020). Eine tragfähige Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung (LSB) kann als sozialer Schutzfaktor gegenüber der Entstehung oder Manifestation psychosozialer Probleme fungieren, während eine belastete LSB als Prädiktor für ebendiese gilt (McGrath & Van Bergen, 2015).

Die Gestaltung der LSB am Lernort Schule unterstützt sowohl die Realisierung positiver Lern- und Lehrsituationen (Leidig & Hennemann, 2016) als auch die Förderung sozialer Einbindungsprozesse (Ricking & Wittrock, 2016) und bildet damit eine Infrastruktur, auf deren Basis Schüler:innen akademische, kognitive und sozial-emotionale Kompetenzen erwerben sowie (weiter-)entwickeln (Bolz, 2021).

Trotz dieser hohen Bedeutsamkeit liegen bislang kaum empirische Befunde zum Zusammenhang zwischen der Beziehungsqualität und psychosozialen Problemen im Kontext des FSP EsE vor (Bolz, 2022). Obwohl eine LSB durch wechselseitige Interaktionsprozesse zwischen Lehrkraft und Schüler:in konstituiert wird (Spilt et al., 2022) und von divergierenden Wahrnehmungen der Beziehungsqualität (Decker et al., 2007) sowie der Einschätzung psychosozialer Belastung auszugehen ist (Lüdeke & Linderkamp, 2018), fehlen vor allem Studien, die beide Perspektiven sowie ihre Abweichungen voneinander berücksichtigen.

Ausgehend von empirischen und theoretischen Einordnungen untersucht die vorliegende Studie, inwiefern an Förderschulen mit dem FSP EsE beurteilungsspezifische Zusammenhänge zwischen der LSB und psychosozialen Problemen bestehen. Auf Basis der Ergebnisse werden Implikationen für die Forschung und Praxis diskutiert.

2 Theoretische Einordnungen

Die dyadische LSB wird als interpersonales Phänomen zwischen einer individuellen Lehrperson und einem:einer individuellen Schüler:in verstanden (Wubbels et al., 2015). Sie lässt sich als dyadisches Mikrosystem beschreiben, das in eine Mehrebenen-Struktur eingebettet ist (Pianta, 2006): Die *individuellen Merkmale* der Akteur:innen wirken sich auf die *wechselseitigen Interaktionen* zwischen beiden aus. Durch regelmäßig stattfindende Interaktionen entstehen auf Seiten beider Partner:innen *Beziehungsrepräsentationen*, die über den unmittelbaren Interaktionsmoment hinaus in mentale Prozesse internalisiert werden. Sie umfassen mit den Interaktionen verknüpfte Erinnerungen und Emotionen sowie sich daraus entwickelnde Erwartungen und Überzeugungen mit Blick auf sich selbst, den Anderen und die Selbst-Andere-Beziehung (Spilt et al., 2022). Somit fungieren mentale Repräsentationen der LSB als Orientierungssysteme für zukünftige Interaktionen, welche durch ihre Gestaltung wiederum eine Aktualisierung der jeweiligen Beziehungswahrnehmungen bedingen können. Die Wechselseitigkeit zwischen individuellen Merkmalen, Interaktionen und Beziehungsrepräsentationen steht ihrerseits im reziproken Verhältnis mit *schulischen und außerschulischen Kontextbedingungen* (Pianta, 2006).

Die Einbettung der LSB als dyadisches Phänomen verdeutlicht, dass die individuellen Charakteristika, Selbst- und Fremdwahrnehmungen sowie Hintergründe der beteiligten

Akteur:innen zu je differenten Wahrnehmungen der LSB führen können. Es ist möglich, dass Lehrkraft und Schüler:in jeweils unterschiedliche LSB-Merkmale als beziehungsförderlich oder -hemmend beurteilen (Van Bergen et al., 2020). Zudem ist eine Lehrkraft parallel in mehrere Lehrer:in-Schüler:in-Dyaden involviert, während die Schüler:innen jeweils nur eine LSB-Dyade erleben, sodass hier „[...] eine Asymmetrie der Wahrnehmbarkeit [besteht]“ (Wettstein, 2013, S. 9). Mit diesen Annahmen einhergehend weisen Studienbefunde auf keine oder nur schwache Zusammenhänge zwischen der Lehrkraft- und Schüler:innenbewertung der LSB hin (vgl. zusammenfassend Gregoriadis et al., 2022). Für Forschung und Praxis erscheint es daher sinnvoll, zum einen die jeweiligen LSB-Einschätzungen von Lehrkraft und Schüler:in losgelöst voneinander und zum anderen in Verknüpfung zueinander – als Einschätzungsübereinstimmung oder -abweichung – zu erfassen und ihre Wirkungen im schulischen Kontext zu analysieren (Brinkworth et al., 2018).

An Förderschulen mit dem FSP EsE sind für die Entstehung und unterschiedlichen Wahrnehmungen der LSB psychosoziale Probleme auf Schüler:innenseite und der Umgang mit denselben auf Lehrkraftseite von essenzieller Bedeutung (Bolz, 2022).

Psychosoziale Probleme lassen sich innerhalb der empirisch gut bestätigten Dimensionen *externalisierend* und *internalisierend* verorten (Achenbach et al., 2016). Im schulischen Setting spiegeln sich *externalisierende Probleme* (EP) z.B. in oppositionellem, aggressivem oder hyperaktiv-impulsivem Verhalten wider. *Internalisierende Probleme* (IP) äußern sich beispielsweise durch soziale Ängstlichkeit, depressive Verstimmung und erhöhte Anhänglichkeit (Castello, 2017).

Auch wenn der sonderpädagogischen Diagnose des FSP EsE die Problematik der mangelnden Validität der Kategorie *sonderpädagogischer Förderbedarf* inhärent ist (Neumann & Lütje-Klose, 2020) und diese Diagnose nicht mit psychologisch orientierten Diagnosen von EP und IP gleichzusetzen ist, weisen Studien zu psychosozialen Auffälligkeiten bei Schüler:innen an Förderschulen mit dem FSP EsE darauf hin, dass diese vorrangig von EP sowie zum Teil von (komorbiden) IP betroffen sind (Hennemann et al., 2020; Schmid et al., 2007).

Das mit EP und IP einhergehende Erleben und Verhalten kann die Schüler:innen darin beeinträchtigen, eigeninitiativ tragfähige Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten, sodass sie in besonderer Weise auf lehrkraftinitiierte qualitativ hochwertige Beziehungsgestaltungen angewiesen sind (Bolz, 2022). Zugleich kann das mit den beschriebenen psychosozialen Problemen einhergehende Verhalten von den Lehrkräften als sehr herausfordernd erlebt werden und Lehrkrafthandeln hervorrufen, das Gegenteiliges – also eine Verschlechterung der LSB – bewirkt (McGrath & Van Bergen, 2015). Unterrichtsstörungen und Regelverletzungen im Rahmen von EP können zum Beispiel dazu führen, dass die Lehrkraft den:die Schüler:in häufig bestraft und diese:r sich wiederum ungerecht behandelt fühlt. Interessens- und Hoffnungslosigkeit sowie sozialer Rückzug im Rahmen von IP können beispielsweise bedingen, dass die Lehrperson nicht zum:zur Schüler:in „durchdringt“ und diese:r sich folglich wenig beachtet fühlt. Andererseits kann bei IP erhöhte Dependenz und ständiges Einfordern von Nähe zurückweisendes Lehrkraftverhalten bewirken (Castello, 2017; Nevermann & Reicher, 2020).

Gemäß der eingangs beschriebenen Konzeptualisierung einer dyadischen LSB können entsprechende Interaktionen in sich zunehmend stabilisierenden negativen Beziehungsrepräsentationen münden (Spilt et al., 2022). LSB-Repräsentationen können dabei als Filter beschrieben werden, die sich über Interaktionsprozesse legen und als selbsterfüllende Prophezeiung fungieren (Pianta, 1999): Wenn eine Lehrperson eine konfliktreiche LSB internalisiert hat,

ist es wahrscheinlich, dass sie entsprechendes Schüler:innenverhalten erwartet und es ihr schwer fällt, Gegensätzliches (z.B. regelkonformes Verhalten) bewusst wahrzunehmen. Ebenso könnte es einem:einer Schüler:in mit internalisierter Lehrkraftdistanz schwer fallen, distanzabbauendes Verhalten (z.B. Fürsorge) zu erkennen und mental zu integrieren.

Durch diese Dynamiken kann die LSB zum sozialen Risikofaktor werden, der die Ausmaße von EP und IP verstärkt. Andererseits kann eine tragfähige LSB jene Dynamiken durchbrechen und damit zum sozialen Schutzfaktor werden, der die Ausmaße von EP und IP mindert (McGrath & Van Bergen, 2015).

3 Forschungsstand und -desiderate

In empirischen Arbeiten zum Zusammenhang zwischen psychosozialen Problemen und dyadischer LSB wird die LSB zumeist entlang der affektiven Dimensionen *Nähe* (Wärme, Offenheit, gegenseitiges Vertrauen), *Konflikt* (Disharmonie, Unvorhersagbarkeit) und *Abhängigkeit* (übermäßige Anhänglichkeit) operationalisiert und überwiegend quantitativ aus Lehrkraftperspektive mit der *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS; Pianta, 2001) erfasst (Spilt et al., 2022). In Anlehnung an bindungstheoretische Annahmen fungiert die Lehrkraft in einer durch ein hohes Maß an *Nähe* gekennzeichneten LSB als *secure base and safe haven* (Verschueren, 2015, S. 79), durch welche der:die Schüler:in in Zeiten von Stress oder Unsicherheit Unterstützung sowie Fürsorge erfährt (*safe haven*-Funktion) und seine:ihre (Lern-)Umwelt folglich sicher explorieren kann (*secure base*-Funktion). Innerhalb einer konfliktreichen LSB kann der:die Schüler:in die Lehrperson nicht oder nur unzureichend als *secure base and safe haven* nutzen. Innerhalb einer LSB mit hoher *Abhängigkeit* wird die Lehrperson wiederum exzessiv, aber zugleich ineffektiv als *secure base and safe haven* genutzt (Spilt et al., 2022).

Auf psychometrischer Ebene stellen *Nähe* und *Konflikt* sowohl für die Erfassung der Lehrkraft- als auch der Schüler:innenwahrnehmung valide Konstrukte dar, während *Abhängigkeit* aus Schüler:innenperspektive bislang nur teilweise empirische Bestätigung findet (z.B. CARTS; Vervoort et al., 2015). Im Rahmen der Validierung der *Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale* (SPARTS) identifizierten Koomen und Jellesma (2015) stattdessen die Dimension *Negative Erwartungen*, welche auf ein mangelndes Vertrauen in die Verfügbarkeit der Lehrperson schließen lässt und beispielsweise mit unerfüllten Wünschen nach mehr emotionalem Austausch und mehr positiver Aufmerksamkeit einhergeht. Im Gegensatz zur *Abhängigkeit* manifestiert sich die *secure base and safe haven*-Analogie im Rahmen von *Negativen Erwartungen* nicht in einem exzessiven und zugleich ineffektiven, sondern in einem unzureichenden Nutzen (Koomen & Jellesma, 2015).

Metaanalysen weisen übereinstimmend darauf hin, dass *Nähe* innerhalb der dyadischen LSB negativ und *Konflikt* sowie *Abhängigkeit* positiv mit EP und IP zusammenhängen (z.B. Nurmi, 2012; Roorda et al., 2021). Studienergebnisse lassen sowohl darauf schließen, dass die Intensität psychosozialer Probleme über ein oder mehrere Schuljahre hinweg eine Abnahme der LSB-Qualität bewirkt (z.B. Pakarinen et al., 2018) als auch darauf, dass eine schwach ausgeprägte LSB-Qualität psychosoziale Probleme längsschnittlich verstärkt (z.B. Hamre & Pianta, 2001). Forschungen zeigen aber auch, dass eine tragfähige LSB vor der Entwicklung oder Verfestigung psychosozialer Probleme schützt (z.B. Skalická et al., 2015). Insgesamt scheinen *Konflikt*, *Nähe* und *Abhängigkeit* in niedriger sowie hoher Ausprägung als Schutz- bzw. Risikofaktoren zu wirken, wobei *Konflikt* am stärksten mit EP und *Abhängigkeit* am stärksten mit IP zusammenhängt (z.B. Nurmi, 2012).

Der Forschungsstand weist zwei zentrale Desiderate auf: Zum einen beziehen sich die vorliegenden Studien überwiegend auf den Grad von EP und IP innerhalb „unauffälliger“ Stichproben im Setting der Allgemeinen Schule und nicht auf bereits belastete Klientel an Förder- oder inklusiven Schulen. Zum anderen erfassen viele Studien ausschließlich die Lehrkraftperspektive der LSB (zur Kritik vgl. z.B. Van Bergen et al., 2020). Vereinzelt Studien, die sowohl die Wahrnehmung von Schüler:innen mit psychosozialen Problemen als auch die ihrer Lehrkräfte berücksichtigen, beziehen sich ausschließlich auf das inklusive Setting mit Stichproben, die gemäß Lehrkraftscreenings als auffällig gelten, aber keinen festgestellten FSP EsE innehaben. Die Ergebnisse ähneln Befunden im Kontext „unauffälliger“ Stichproben: Sie lassen darauf schließen, dass die dyadische LSB-Qualität quer- sowie längsschnittlich mit EP und querschnittlich mit IP zusammenhängt (Decker et al., 2007; Li et al., 2018; Murray & Zvoch, 2011).

Nach Murray und Zvoch (2011) fungiert die LSB nur dann als signifikanter Prädiktor für psychosoziale Probleme, wenn beides (LSB und psychosoziale Probleme) aus Lehrkraft- oder beides aus Schüler:innensicht eingeschätzt wurde. Diesbezüglich ist jedoch kritisch einzuordnen, dass die eingesetzten Skalen zur Erfassung der Lehrkraft- und Schüler:innensicht nicht kongruent zueinander und folglich nicht hinreichend vergleichbar sind: Während aus Schüler:innensicht mit Hilfe des IT-SR (Murray & Zvoch, 2009) die LSB-Dimensionen *Kommunikation*, *Vertrauen* und *Distanzierung* erhoben wurden, schätzten Lehrkräfte auf der STRS die Skalen *Nähe* und *Konflikt* ein. Überdies wurden beide LSB-Perspektiven jeweils einzeln – nicht jedoch als gemeinsames Bild mit Blick auf Perspektivenabweichungen – in ihrer Wirkung analysiert. Im Kontext von Stichproben mit psychosozialen Problemen berücksichtigten Decker et al. (2007) explizit Perspektivenabweichungen und ordneten Schüler:innen sowie Lehrkräfte gemäß 50%-Perzentilen der eingesetzten LSB-Instrumente (*Relatedness Scale* (Wellborn & Conell, 1987) und STRS) in Gruppen mit hoher oder niedriger LSB-Qualität ein. Daraus entstand eine dreistufige Beziehungsmustervariable zur Abbildung negativer Konkordanz (beide niedrige LSB-Qualität), Diskordanz (Lehrkraft niedrige, Schüler:in hohe LSB-Qualität oder andersherum) und positiver Konkordanz (beide hohe LSB-Qualität). Allerdings führt die Überführung der Lehrkraft- und Schüler:innenwerte in die drei Musterkategorien mittels 50%-Perzentilen dazu, dass Werte, die nur gering vom Median abweichen, genauso behandelt werden wie Werte, die stark über oder unter dem Median liegen. Ferner suggeriert die Abstufung, negative Konkordanz bilde eine geringere LSB-Qualität als Diskordanz ab. Da starke Verzerrungen zwischen Selbst- und Fremdsicht psychosoziale Probleme verstärken und zu unpassenden Förderentscheidungen führen können (De Los Reyes et al., 2022), ist jedoch zu hinterfragen, ob eine übereinstimmend gering wahrgenommene Beziehungsqualität tatsächlich dysfunktionaler ist als Wahrnehmungsabweichungen.

4 Forschungsfragen

Im deutschsprachigen Raum existiert bisher noch keine Studie, die in der Förderschule mit dem FSP EsE die dyadische LSB-Qualität und psychosoziale Probleme aus Lehrkraft- und Schüler:innensicht mit kongruenten Instrumenten erfasst und die jeweiligen Zusammenhänge analysiert. Ebenso fehlen Analysen zu Perspektivenabweichungen innerhalb der LSB.

In der vorliegenden Studie wird daher folgenden Forschungsfragen nachgegangen:

Inwiefern wirken

- 1) *Konflikt* aus Lehrkraft- und Schüler:innensicht sowie Abweichungen der *Konflikt*-Wahrnehmungen,
- 2) *Nähe* aus Lehrkraft- und Schüler:innensicht sowie Abweichungen der *Nähe*-Wahrnehmungen,
- 3) *Abhängigkeit* aus Lehrkraftsicht und *Negative Erwartungen* aus Schüler:innensicht

als Prädiktoren für EP und IP bei Förderschüler:innen mit dem FSP EsE im Lehrkraft- und Selbsturteil?

Wenngleich die Hypothesen der vorliegenden Studie aufgrund der bisher limitierten Forschungslage eher defensiv zu formulieren sind, ist vor dem Hintergrund der vorangegangenen Erläuterungen tendenziell zu vermuten, dass *Konflikt*, *Abhängigkeit* sowie *Negative Erwartungen* positiv und *Nähe* negativ mit EP und IP zusammenhängen. Darüber hinaus ist anzunehmen, dass Zusammenhänge zwischen Variablen, die aus gleicher Perspektive beurteilt wurden, stärker sind als Zusammenhänge zwischen Variablen, die aus unterschiedlichen Perspektiven beurteilt wurden.

5 Methodik

Stichprobe

Die nicht-probabilistische Gelegenheitsstichprobe wurde durch Anfragen an Förderschulen durch das Projektteam sowie durch Masterstudierende generiert und ist eine Teilstichprobe eines größeren Forschungsprojektes zur LSB. Sie besteht aus $n = 141$ Jugendlichen (44.7% männlich, 45.4% weiblich, 9.9% divers) im Alter zwischen 11 und 17 Jahren ($M = 13.9$; $SD = 1.76$) aus $n = 35$ Klassen aus $n = 10$ nordrhein-westfälischen und niedersächsischen Förderschulen mit dem FSP EsE. Die meisten Schüler:innen besuchten zum Zeitpunkt der Erhebung die Klassenstufen 5 ($n = 21$), 6 ($n = 37$), 7 ($n = 29$), 8 ($n = 15$) und 9 ($n = 26$). Aus Klasse 4 nahmen $n = 6$ Schüler:innen und aus Klasse 10 $n = 7$ Schüler:innen teil. Für $n = 38$ Schüler:innen (27%) liegt ein zusätzlicher Förderbedarf im Bereich Lernen vor.

Messinstrumente

LSB. Die dyadische LSB aus Lehrkraftperspektive wurde mit der deutschen Adaption (Bolz et al., 2017) der *Student-Teacher Relationship Scale* (STRS; Pianta, 2001) erhoben. Die STRS erfasst über drei Skalen die Wahrnehmung der Beziehungsdimensionen *Nähe* (11 Items), *Konflikt* (12 Items) und *Abhängigkeit* (5 Items). Die interne Konsistenz der Skalen liegt in der vorliegenden Studie bei Cronbach's $\alpha = .82$ (*Nähe*), $\alpha = .89$ (*Konflikt*) und $\alpha = .73$ (*Abhängigkeit*). Die Lehrkräfte schätzten die insgesamt 28 Items für jede:n teilnehmende:n Schüler:in auf einer fünfstufigen Likert-Skala ein (1 = *trifft gar nicht zu* bis 5 = *trifft vollkommen zu*). Im deutschen Sprachraum wurde bisher nur die zwei-faktorielle Lösung in *Nähe* und *Konflikt* psychometrisch bestätigt (Glüer, 2013).

Die Schüler:innenperspektive wurde mit der von Leidig et al. (2019) ins Deutsche übersetzten *Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale* (SPARTS; Koomen & Jellesma, 2015) erhoben. Kongruent zu der STRS können mithilfe der SPARTS die Skalen *Nähe* (8 Items) und *Konflikt* (10 Items) erfasst werden. Die dritte Beziehungsdimension der SPARTS wird im Unterschied zur STRS durch die Skala *Negative Erwartungen* (7 Items) abgebildet. Die interne Konsistenz der Skalen liegt in der vorliegenden Studie bei Cronbach's $\alpha = .87$ (*Nähe*), $\alpha = .83$ (*Konflikt*) und $\alpha = .68$ (*Negative Erwartungen*). Die Schüler:innen

schätzten die insgesamt 25 Items auf einer fünfstufigen Likert-Skala (1 = *Nein, das stimmt nicht* bis 5 = *Ja, das stimmt*) bezogen auf die Klassenlehrkraft ein. Für ein niederländisches Sample aus den Klassen vier bis sechs bestätigten Koomen und Jellesma (2015) die dreifaktorielle Lösung. Für den deutschen Sprachraum wird die SPARTS zurzeit validiert.

Psychosoziale Probleme. Psychosoziale Probleme (EP und IP) wurden aus Lehrkraft- und Schüler:innenperspektive mit der deutschen Fassung des *Strengths and Difficulties Questionnaire* (SDQ-Deu; Goodman, 2005) erfasst. Der Fragebogen besteht aus 25 Items, die sich mit jeweils fünf Items auf fünf Subskalen verteilen. Die Skala *externalisierende Probleme* ergibt sich aus den Summenwerten der Skalen *Verhaltensprobleme* und *Hyperaktivität*, die Skala *internalisierende Probleme* aus der Addition der Skalen *Emotionale Probleme* und *Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen*. Die interne Konsistenz der Skalen liegt in der vorliegenden Studie bei Cronbach's $\alpha = .84$ (EP-Lehrkraftbogen), $\alpha = .72$ (EP-Schüler:innenbogen), $\alpha = .79$ (IP-Lehrkraftbogen) und $\alpha = .62$ (IP-Schüler:innenbogen). Schüler:innen und Lehrkräfte beurteilten die Items auf einer dreistufigen Likert Skala (0 = *nicht zutreffend* bis 2 = *eindeutig zutreffend*). Die deutschsprachige Version weist sowohl in der Selbsteinschätzung (Kulawiak et al., 2020) als auch in der Lehrkraftversion (DeVries et al., 2017) eine gute interne Konsistenz und eine akzeptable Passung des 3-Faktoren-Modells auf.

Durchführung

Zur Rekrutierung der Stichprobe wurden Schreiben mit Ziel und Ablauf der Befragung versendet und bei Bedarf weiterführende Informationen gegeben. Nach Genehmigung durch die Schulleitung verteilten Klassenlehrkräfte Informationsschreiben und Einverständniserklärungen für die Sorgeberechtigten und vergaben für alle Schüler:innen mit schriftlichem Einverständnis IDs zur Sicherstellung der Pseudonymisierung und konkreten Zuordnung der LSB-Dyade. Zudem erstellten sie eine tabellarische Übersicht der IDs einschließlich soziodemografischer Daten. Die Schüler:innen wurden von geschulten Projektmitarbeitenden zwischen Juni 2021 und Oktober 2022 befragt. Die Lehrkräfteeinschätzung erfolgte ortsunabhängig online oder via Paper-Pencil Bogen.

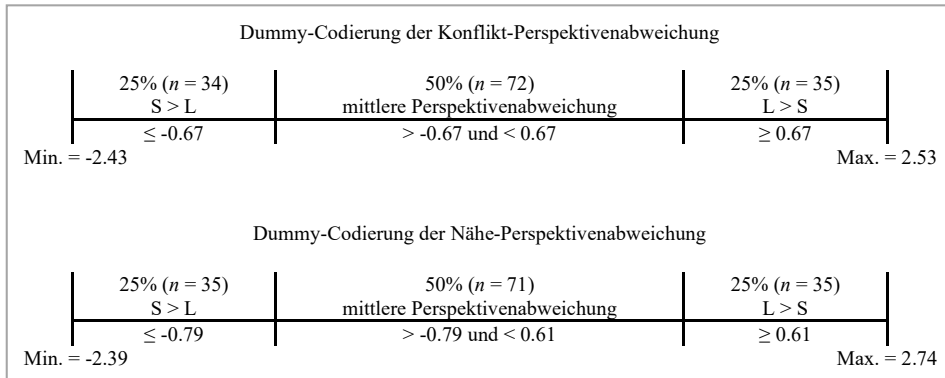
Datenanalyse

Die Daten wurden mit der Open Access Statistiksoftware Jamovi (The jamovi project, 2022) ausgewertet.

Im ersten Schritt erfolgten deskriptivstatistische Auswertungen sowie die Berechnung der Korrelationen aller metrischen Variablen.

Die Beantwortung der Forschungsfragen erfolgte durch mehrere Mehrebenenanalysen, da den Daten eine genestete Struktur zugrunde liegt (Schüler:innen in Klassen). Für jede abhängige Variable (EP und IP aus Lehrkraft- und Schüler:innensicht) wurde zunächst ein Null-Modell berechnet. Im Anschluss wurden pro abhängige Variable drei Random-Intercept-Modelle gerechnet, in welchen neben der Klassenzugehörigkeit als Random Effect demografische Angaben (Geschlecht, zusätzlicher FSP Lernen, Alter) sowie entweder (1) die schüler:innenbeurteilten LSB-Dimensionen (Schüler:innenmodell), (2) die lehrkraftbeurteilten LSB-Dimensionen (Lehrkraftmodell) oder (3) die *Konflikt-* und *Nähe-*Perspektivenabweichungen (Perspektivenmodell) als Fixed Effects aufgenommen wurden. Für die Perspektivenabweichungen von *Nähe* und *Konflikt* wurden zunächst die Diskrepanzen der *Konflikt-* und *Nähe-*Mittelwerte der jeweiligen Dyaden berechnet ($M_{\text{Konflikt-L}} - M_{\text{Konflikt-S}}; M_{\text{Nähe-L}} - M_{\text{Nähe-S}}$). Diskrepanz-Werte < 0 bedeuten, dass Schüler:innen *Konflikt* oder *Nähe* höher bewerten als Lehrkräfte, bei > 0 bewerten Lehrkräfte *Konflikt* oder *Nähe* höher. Es erfolgte eine

Unterteilung der Diskrepanz-Werte der Stichprobe in 25%-Perzentile. Die resultierenden Gruppenzugehörigkeiten wurden Dummy-codiert (0 = *mittlere Perspektivenabweichung*, 1 = *Schüler:innenwerte stark höher*, 2 = *Lehrkraftwerte stark höher*; vgl. Abb.1) und als Parameter in das Perspektivenmodell aufgenommen.



Anmerkungen: S > L = Schüler:innenwerte stark höher. L > S = Lehrkraftwerte stark höher.

Abb. 1: Dummy-Codierung der Konflikt- und Nähe-Perspektivenabweichungen gemäß 25%-Perzentilen.

Zum Vergleich der Modelle werden pro Modell R^2 -Marginal (Varianzaufklärung durch die Fixed Effects) und R^2 -Conditional (Varianzaufklärung durch die Fixed und Random Effects) (Nakagawa & Schielzeth, 2013) sowie das Akaike Information Criterion (AIC) berichtet. Umso kleiner der AIC-Wert ist, desto besser ist die Modellgüte (Rost, 2021). Es ist zwar umstritten, wie groß der Unterschied zwischen zwei AICs sein muss, um ein Modell gegenüber dem anderen zu präferieren (Rost, 2021), häufig wird aber bei einer Differenz ≥ 2 von einem bedeutsamen Unterschied gesprochen (z.B. Sakamoto et al., 1986).

6 Ergebnisse

Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen der metrischen Variablen sind Tabelle 1 zu entnehmen. Während *Nähe* aus Lehrkraftperspektive nicht signifikant mit EP oder IP im Fremd- oder Selbsturteil korreliert, hängt schüler:innenbeurteilte *Nähe* signifikant negativ mit EP aus Schüler:innensicht (EP-S) zusammen. *Konflikt* aus Lehrkraft- und Schüler:innenperspektive korrelieren signifikant positiv mit EP aus Lehrkraftsicht (EP-L) und EP-S. Darüber hinaus bestehen signifikant positive Zusammenhänge zwischen lehrkraftbeurteiltem *Konflikt* und IP aus Lehrkraftsicht (IP-L) sowie zwischen schüler:innenbeurteiltem *Konflikt* und IP aus Schüler:innensicht (IP-S). *Abhängigkeit* aus Lehrkraftperspektive korreliert signifikant positiv mit EP-L, EP-S und IP-L. Schüler:innenbeurteilte *Negative Erwartungen* korrelieren signifikant positiv mit EP-L, EP-S und IP-S.

Tab. 1: Mittelwerte, Standardabweichungen und Korrelationen aller metrischen Variablen.

	<i>M(SD)</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 Nähe-L	3.23(0.68)										
2 Konflikt-L	2.45(0.90)	-.28***									
3 Abhängigkeit-L	2.08(0.82)	.28***	.36***								
4 Nähe-S	3.31(1.00)	.35***	-.26**	-.03							
5 Konflikt-S	2.40(0.90)	-.11	.43***	.15	-.58***						
6 Negative Erw.-S	1.90(0.70)	-.06	.26**	.18*	-.33***	.63***					
7 EP-L	8.27(4.62)	-.07	.64***	.35***	-.13	.36***	.20*				
8 IP-L	6.55(4.19)	-.15	.17*	.28***	-.04	-.13	.01	.12			
9 EP-S	7.59(3.61)	.10	.18*	.19*	-.23**	.48***	.33***	.33***	-.04		
10 IP-S	6.52(3.42)	.16	-.13	.08	.00	.17*	.29***	-.04	.29***	.28***	
11 Alter	13.9(1.76)	.02	-.16	-.12	-.08	-.06	-.04	-.17*	.21*	-.28***	.14

Anmerkungen. L = Lehrkraftperspektive. S = Schüler:innenperspektive. Erw. = Erwartungen. EP = Externalisierende Probleme. IP = Internalisierende Probleme. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

EP. Die Mehrebenenanalysen mit EP-L und EP-S als abhängige Variablen sind in Tabelle 2 dargestellt. Gemäß der Nullmodelle werden 26.7% (ICC = 0.267) bzw. 10.5% (ICC = 0.105) der Varianz der EP-L bzw. EP-S durch die Klassenzugehörigkeit aufgeklärt.

EP-L. Sowohl im Schüler:innen- ($B = 0.21$; $\beta = .41$, $p < .001$) als auch im Lehrkraftmodell ($B = 0.27$; $\beta = .63$, $p < .001$) wirkt *Konflikt* als signifikant positiver Prädiktor zur Aufklärung von EP-L. Das bedeutet, umso höher Schüler:innen und Lehrkräfte *Konflikt* einschätzen, desto höher bewerten Lehrkräfte EP. Im Perspektivenmodell ist dies für die Variable *Konflikt-L>S* der Fall ($B = 3.32$, $p < .001$). Die Werte der Dummy-codierten Perspektivenabweichungen sind im Zusammenhang mit dem Intercept zu verstehen. Das Intercept ($B = 7.94$) repräsentiert den durchschnittlichen Wert der EP-L, wenn alle unabhängigen Variablen = 0 sind. Im Gegensatz zu Schüler:innen mit mittlerer Perspektivenabweichung liegen die EP für Schüler:innen der Gruppe *Konflikt-L>S* im Mittel um 3.32 Skalenpunkte über dem Intercept, d.h. bei 11.26 ($3.32+7.94$; unter Berücksichtigung der demografischen Angaben). Durch die Fixed Effects werden im Schüler:innenmodell 12.4%, im Lehrkraftmodell 41.1% und im Perspektivenmodell 13% der Varianz der EP-L aufgeklärt (R^2 -Marginal = 0.124, 0.411 und 0.130).

Gemäß AIC-Vergleich ist die Güte des Lehrkraftmodells bedeutsam besser als die der anderen Modelle.

EP-S. Im Schüler:innen- ($B = -0.55$; $\beta = -.27$, $p < .001$), Lehrkraft- ($B = -0.51$; $\beta = -.25$; $p < .05$) und Perspektivenmodell ($B = -0.66$; $\beta = -.32$, $p < .001$) zur Aufklärung der Varianz von EP-S wirkt das Alter als signifikant negativer Prädiktor: Umso älter die Schüler:innen sind, desto geringer schätzen sie ihre EP ein. Im Schüler:innenmodell wirkt zusätzlich *Konflikt* als signifikant positiver Prädiktor ($B = 0.18$; $\beta = .43$, $p < .001$). Demnach geht höherer bewerteter *Konflikt* aus Schüler:innensicht mit höheren selbstbeurteilten EP einher. Im Lehrkraftmodell wirken keine der LSB-Dimensionen signifikant. Im Perspektivenmodell geht die Zugehörigkeit zur Gruppe *Konflikt-S>L* signifikant positiv ($B = 2.66$, $p < .001$) und die Zugehörigkeit zur Gruppe *Nähe-S>L* signifikant negativ ($B = -1.68$, $p < .05$) mit EP-S einher: Wenn Schüler:innen *Konflikt* deutlich höher einschätzen als Lehrkräfte, bewerten sie ihre EP höher. Wenn sie *Nähe* deutlich höher einschätzen als Lehrkräfte, bewerten sie ihre EP geringer.

Das Schüler:innenmodell klärt durch die Fixed Effects 28.6%, das Lehrkraftmodell 13.1% und das Perspektivenmodell 27.9% der Varianz der EP-S auf (R^2 -Marginal = 0.286, 0.131 und 0.279). Bei bedeutsamen Unterschieden aller Modelle ist gemäß AIC-Vergleich die Güte des Schüler:innenmodells am besten, gefolgt vom Perspektiven- und Lehrkraftmodell.

Tab. 2: Externalisierende Probleme aus Lehrkraft- und Schüler:innensicht als abhängige Variablen.

	Externalisierende Probleme aus Lehrkraftsicht			Externalisierende Probleme aus Schüler:innensicht		
	Nullmodell	Schüler:innenmodell	Lehrkraftmodell	Nullmodell	Schüler:innenmodell	Lehrkraftmodell
	B (SE)	β	B (SE)	B (SE)	β	B (SE)
Intercept	8.80 (0.55)***	8.23 (0.85)***	8.36 (0.66)***	7.71 (0.37)***	7.50 (0.44)***	7.92 (0.57)***
Geschlecht-w ^a		0.44 (1.03)	0.62 (0.80)		0.07 (0.59)	-0.20 (0.72)
Geschlecht-d ^b		0.58 (1.79)	0.14 (1.37)		1.05 (1.02)	0.10 (1.24)
FSP Lernen ^a		0.53 (0.83)	-0.07 (0.68)		-0.32 (0.61)	-0.68 (0.68)
Alter ^b		-0.30 (0.28)	-0.11		-0.55 (0.16) ***	-0.51 (0.20) * -0.25* -0.66 (0.16) *** -0.32 ***
Konflikt-S ^b		0.21 (0.06) ***	.41 ***		0.18 (0.04) ***	.43 ***
Nähe-S ^b		0.03 (0.06)	.05		0.00 (0.04)	.00
Negative Er-S ^b		-0.09 (0.10)	-.10		0.04 (0.07)	.05
Konflikt-L ^b			0.27 (0.03) ***			0.06 (0.03)
Nähe-L ^b			0.05 (0.05)			0.09 (0.05)
Abhängigkeit-L ^b			0.08 (0.09)			0.05 (0.09)
Konflikt-S>L ^a						
Konflikt-L>S ^a						2.66 (0.69) ***
Nähe-S>L ^a						0.14 (0.65)
Nähe-L>S ^a						-1.68 (0.66) *
ICC ^d	0.267	0.236	0.224	0.105	0.000	0.103
R ² -Marginal	0.000	0.124	0.411	0.000	0.286	0.131
R ² -Conditional	0.267	0.331	0.542	0.105	0.286	0.279
AIC	824.174	812.384	755.697	765.375	724.951	754.811

Anmerkungen. ^a Dummy-codierte Variable, bei der die Codierung 0 als Referenzgruppe gewählt wurde (0 = männlich; 0 = kein FSP Lernen; 0 = mittlere Perspektivenabweichung). ^b Variable wurde am Mittelwert zentriert. ^c ICC bezieht sich auf $n = 141$ Schüler:innen in $n = 35$ Klassen. $w =$ weiblich, $d =$ divers. $S =$ Schüler:innensicht, $L =$ Lehrkraftsicht. $S>L =$ Schüler:innenwerte liegen stark über Lehrkraftwerten. $L>S =$ Lehrkraftwerte liegen stark über Schüler:innenwerten. ICC = Intraklassenkorrelation. AIC = Akaike Information Criterion. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

IP. Die Mehrebenenanalysen mit IP-L und IP-S als abhängige Variablen sind in Tabelle 3 dargestellt. Die Nullmodelle zeigen, dass 33.4% (ICC = 0.334) bzw. 4.4% der Varianz (ICC = 0.044) der IP-L bzw. IP-S durch die Klassenzugehörigkeit aufgeklärt wird.

IP-L. Im Schüler:innenmodell wirkt *Konflikt* als signifikant negativer Prädiktor ($B = -0.11$; $\beta = -.23$, $p < .05$) zur Aufklärung der Varianz von IP-L: Umso höher Schüler:innen *Konflikt* einschätzen, desto geringer beurteilen Lehrkräfte IP. Im Lehrkraftmodell ist *Nähe* ein signifikant negativer ($B = -0.17$; $\beta = -.30$, $p < .01$) und *Abhängigkeit* ein signifikant positiver Prädiktor ($B = 0.36$; $\beta = .35$, $p < .001$): Umso höher Lehrkräfte *Nähe* einschätzen, desto geringer bewerten sie IP und umso höher Lehrkräfte *Abhängigkeit* einschätzen, desto höher bewerten sie IP. Im Perspektivenmodell hängt die Zugehörigkeit zur Gruppe *Konflikt-L>S* signifikant positiv ($B = 1.80$, $p < .05$) mit IP-L zusammen. Das bedeutet, wenn Lehrkräfte *Konflikt* deutlich höher bewerten als Schüler:innen, werden IP-L ebenfalls höher bewertet.

Das Schüler:innenmodell klärt durch die Fixed Effects 7.8%, das Lehrkraftmodell 16.5% und das Perspektivenmodell 10% der Varianz von IP-L auf (R^2 -Marginal = 0.078, 0.165 und 0.100). Gemäß AIC-Vergleich ist die Güte des Lehrkraftmodells bedeutsam besser als die der anderen Modelle.

IP-S. Im Schüler:innenmodell wirkt *Negative Erwartungen* als signifikant positiver Prädiktor ($B = 0.21$; $\beta = .29$, $p < .01$) zur Aufklärung von IP-S: Umso höher Schüler:innen *Negative Erwartungen* einschätzen, desto höher bewerten sie ihre IP. Im Lehrkraft- und Perspektivenmodell wirkt keine der unabhängigen Variablen signifikant.

Das Schüler:innenmodell klärt durch die Fixed Effects 15.6%, das Lehrkraftmodell 9.2% und das Perspektivenmodell 13% der Varianz von IP-S auf (R^2 -Marginal = 0.156, 0.092 und 0.130). Bei bedeutsamen Unterschieden aller Modelle ist gemäß AIC-Vergleich die Güte des Schüler:innenmodells am besten, gefolgt vom Perspektiven- und Lehrkraftmodell.

Tab. 3: Internalisierende Probleme aus Lehrkraft- und Schüler:innensicht als abhängige Variablen.

	Internalisierende Probleme aus Lehrkraftsicht			Internalisierende Probleme aus Schüler:innensicht			Perspektivenmodell		
	Null-modell	Schüler:innenmodell	Lehrkraftmodell	Null-modell	Schüler:innenmodell	Lehrkraftmodell	Null-modell	Schüler:innenmodell	Lehrkraftmodell
	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>β</i>	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>β</i>	<i>b</i> (SE)	<i>b</i> (SE)	<i>β</i>
Intercept	6.69 (0.53)***	6.84 (0.82)***	6.68 (0.73)***	6.93 (0.90)***	6.15 (0.55)***	6.06 (0.45)***	6.54 (0.32)***	6.15 (0.55)***	6.38 (0.66)***
Geschlecht-w ^a									
Geschlecht-d ^a		-0.27 (0.98)	-0.26 (0.88)	-0.54 (0.93)					
FSP Lernen ^a		1.00 (1.70)	1.34 (1.50)	0.96 (1.59)					
Alter ^b		-0.40 (0.76)	-0.41 (0.72)	-0.22 (0.75)					
Konflikt-S ^b		0.38 (0.26)	0.48 (0.25)	0.43 (0.26)					
Nähe-S ^b		-0.11 (0.05)*	-0.23*						
Negative Erw-S ^b		-0.09 (0.05)	-0.17						
Konflikt-L ^b		0.10 (0.09)	.11						
Nähe-L ^b			-0.03 (0.04)	-0.08					
Abhängigkeit-L ^b			-0.17 (0.05)**	-0.30***					
Konflikt-S>L ^a			0.36 (0.10)***	.35***					
Konflikt-L>S ^a									
Nähe-S>L ^a				-0.58 (0.83)					
Nähe-L>S ^a				1.80 (0.80)*					
ICC ^d	0.334	0.294	0.267	0.271	0.044	0.099	0.044	0.099	0.053
R ² -Marginal	0.000	0.078	0.165	0.100	0.000	0.156	0.000	0.156	0.130
R ² -Conditional	0.334	0.350	0.388	0.343	0.044	0.239	0.044	0.239	0.176
AIC	790.133	788.018	772.458	786.368	751.587	738.125	746.360	738.125	744.023

Anmerkungen. ^a Dummy-codierte Variable, bei der die Codierung 0 als Referenzgruppe gewählt wurde (0 = männlich; 0 = kein FSP Lernen; 0 = mittlere Perspektivenabweichung). ^b Variable wurde am Mittelwert zentriert. ^c ICC bezieht sich auf *n* = 141 Schüler:innen in *n* = 35 Klassen. *w* = weiblich, *d* = divers. *S* = Schüler:innensicht. *L* = Lehrkraftsicht. *S*>*L* = Schüler:innenwerte liegen stark über Lehrkraftwerten. *L*>*S* = Lehrkraftwerte liegen stark über Schüler:innenwerten. *ICC* = Intraklassenkorrelation. *AIC* = Akaike Information Criterion. * *p* < .05; ** *p* < .01; *** *p* < .001

7 Diskussion

Der vorliegende Beitrag geht der Frage nach, inwiefern die LSB sowie die Abweichungen der wahrgenommenen LSB aus Sicht von Lehrkräften und Schüler:innen an Förderschulen mit dem FSP EsE psychosoziale Probleme im externalisierenden und internalisierenden Bereich vorhersagen.

Forschungsfrage 1 – Konflikt. Im Einklang mit bereits bestehenden Studienergebnissen (z.B. Nurmi, 2012; Roorda et al., 2021) hängt höherer schüler:innenbewerteter *Konflikt* signifikant mit höheren EP-S sowie EP-L und höherer lehrkraftbewerteter *Konflikt* mit höheren EP-L zusammen. Kongruent dazu geht die Zugehörigkeit zur Gruppe *Konflikt-L>S* mit höheren EP-L und die Zugehörigkeit zur Gruppe *Konflikt-S>L* und höheren EP-S einher. Dementsprechend scheint eine als konfliktreich wahrgenommene LSB (z.B. Streit, Ärger, empfundene Ungerechtigkeit) die Ausmaße von EP zu verstärken und somit als Risikofaktor zu fungieren (vgl. Kap. 2).

Auffällig ist, dass höherer schüler:innenbewerteter *Konflikt* mit geringeren IP-L einhergeht. Möglich ist, dass sich Schüler:innen mit hoher *Konflikt*wahrnehmung eher nach außen agierend und nicht „prototypisch“ internalisierend verhalten, sodass Lehrkräfte mit *Konflikt* geringe statt hohe IP assoziieren (Gander & Buchheim, 2013). Auffällig ist auch, dass *Konflikt* und IP-L nicht im Lehrkraftmodell, jedoch im Perspektivenmodell signifikant zusammenhängen: Wenn Lehrkräfte *Konflikt* deutlich stärker wahrnehmen als Schüler:innen (*Konflikt-L>S*), dann bewerten Lehrkräfte IP höher. Die hohe *Konflikt*-Perspektivenabweichung könnte bei Lehrkräften mit der Empfindung einhergehen, an den:die Schüler:in „nicht heran zu kommen“, was wiederum zur höheren Einschätzung IP führen könnte (vgl. Kap. 2).

Forschungsfrage 2 – Nähe. Gemäß aktuellem Forschungsstand (z.B. Nurmi, 2012) hängt höhere *Nähe* (z.B. wahrgenommenes herzliches Verhältnis, Vertrauen, Wertschätzung) aus Lehrkraftsicht mit geringeren IP-L zusammen. Dementsprechend ist anzunehmen, dass Lehrkräfte, die eine nahe Beziehung zum:zur Schüler:in empfinden, die IP des:dieselben geringer bewerten. Da jedoch weder signifikante Zusammenhänge zwischen schüler:innenbeurteilter *Nähe* und IP-L oder IP-S noch zwischen lehrkraftbeurteilter *Nähe* und IP-S bestehen, kann *Nähe* auf Basis der vorliegenden Studie nicht als Schutzfaktor gegenüber der Entwicklung von IP bezeichnet zu werden. Mit Blick auf die Ergebnisse scheinen *Abhängigkeit* und *Negative Erwartungen* relevantere Rollen für IP zu spielen (vgl. Diskussion zu Forschungsfrage 3). In Bezug auf die Wirkung von *Nähe* ist auffällig, dass *Nähe* im Schüler:innenmodell zur Aufklärung der Varianz von EP-S keinen signifikanten Prädiktor darstellt, während sich im Perspektivenmodell zeigt, dass Schüler:innen ihre EP signifikant geringer einschätzen, wenn sie zur Gruppe *Nähe-S>L* gehören. Ein ähnlicher – wenn auch nicht signifikanter – Zusammenhang zeigt sich im Perspektivenmodell zur Aufklärung von EP-L. Diese Ergebnisse könnten darauf zurückzuführen sein, dass Lehrkräfte zwar nicht das *Nähe*-Empfinden der Schüler:innen registrieren, das daraus resultierende Verhalten (geringe EP) jedoch schon. Ein Grund dafür könnte sein, dass das *Nähe*-Empfinden von Schüler:innen der Sekundarstufe im Gegensatz zu Schüler:innen der Primarstufe für Lehrkräfte schwerer erkennbar ist (z.B. Hargreaves, 2000).

Forschungsfrage 3 – Abhängigkeit / Negative Erwartungen. Höhere *Abhängigkeit* aus Lehrkraftsicht hängt mit höheren IP-L und höhere *Negative Erwartungen* aus Schüler:innensicht mit höheren IP-S zusammen. Diese Ergebnisse sind mit dem aktuellen Forschungsstand kongruent (z.B. Roorda et al., 2021; Jellesma et al., 2015) und deuten darauf hin, dass erhöhte *Abhängigkeit* (z.B. Anhänglichkeit, wahrgenommene Eifersucht) und *Negative Erwartungen*

(z.B. unerfüllter Wunsch nach mehr Zeit von der Lehrperson) Risikofaktoren für das Ausmaß von IP darstellen (vgl. Kap. 2).

Modellvergleiche. In Bezug auf die erfassten Perspektiven war zwar erwartbar, dass die Modellgüte am besten und die Varianzaufklärung am höchsten ist, wenn die unabhängigen und abhängigen Variablen aus der gleichen Perspektive erfasst wurden, Erklärungen hierzu lassen sich aus den bisherigen Veröffentlichungen jedoch nicht ableiten. Aus konstruktivistischer Sicht kann argumentiert werden, dass die subjektiv-individuelle Konstruktion der „Wirklichkeit“ über die LSB für die Selbstperspektive der psychosozialen Probleme leitend und für die Außenperspektive derselben von geringerer Bedeutung ist (z.B. Mutzeck & Melzer, 2007). Auffällig ist, dass schüler:innenbeurteilte LSB-Dimensionen sowohl für EP-L als auch für IP-L signifikante Prädiktoren darstellen, während die lehrkraftbeurteilte LSB weder signifikant mit EP-S noch mit IP-S zusammenhängt. Ein Grund hierfür kann sein, dass Lehrkräfte in ihrer professionellen Rolle (Koenen et al., 2022) sensibel auf die aus Schüler:innensicht wahrgenommene Beziehung achten und diese deshalb die lehrkraftbeurteilten Probleme beeinflussen, während Schüler:innen die aus Lehrkraftsicht wahrgenommene Beziehung nicht gleichermaßen intensiv berücksichtigen (können) und diese daher nicht mit den selbstbeurteilten Problemen zusammenhängt.

Dass der Anteil der aufgeklärten Varianz in einigen Modellen relativ gering ist, verweist auf das Vorliegen weiterer Einflussfaktoren auf EP und IP. Wie bisherige Studienergebnisse zeigen, könnten beispielsweise Bindungsrepräsentationen der Schüler:innen (z.B. O'Connor et al., 2014) oder konkretes Lehrkrafthandeln im Unterricht in Form von emotionaler Unterstützung (z.B. Bolz, 2022) als Prädiktoren für EP und IP fungieren.

Die Nullmodelle weisen darauf hin, dass die Klassenzugehörigkeit insbesondere die Einschätzungen der Lehrpersonen und weniger die der Schüler:innen beeinflusst, was auf die oben skizzierte „Asymmetrie der Wahrnehmbarkeit“ (Wettstein, 2013, S. 9) zurückzuführen sein könnte.

Limitationen

Das zugrundeliegende Querschnittsdesign lässt keine kausalen Interpretationen zu. Zudem kann vor dem Hintergrund der Gelegenheitsstichprobe nicht unmittelbar auf die Inferenzpopulation zurückgeschlossen werden.

Hinsichtlich des SDQ (Goodman, 2005) ist zu beachten, dass dieser als Screeninginstrument EP und IP zwar valide, aber vor allem IP nur oberflächlich abdeckt. In Bezug auf die STRS (Pianta, 2001) und SPARTS (Koomen & Jellesma, 2015) sind die noch ausstehenden vollständigen Validierungen für den deutschsprachigen Raum zu berücksichtigen. Überdies können mit den eingesetzten Ratingverfahren mögliche Antwortverzerrungen (z.B. sozial erwünschtes Antwortverhalten) einhergehen (Schmidt-Atzert & Amelang, 2012).

Die Mehrdimensionalität sowie dynamische Wechselseitigkeit des Konstrukts der LSB birgt einige methodische Herausforderungen, die hier unberücksichtigt blieben. Beispielsweise wurde die LSB nicht aus einer zusätzlichen Beobachter:innenperspektive erfasst (Leidig et al., 2021) oder als Moderator- sowie Outcomevariable (z.B. Pakarinen et al., 2018) analysiert. Ferner reduziert die Dummy-Codierung der Perspektivenabweichungen das dimensionale LSB-Verständnis auf ein kategoriales und führt somit zum Informationsverlust.

Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu bedenken, dass die verwendeten ordinalskalierten Variablen mit metrischen Analysemethoden, die normalerweise Intervallskalenniveau erfordern, analysiert wurden. Dieses Vorgehen kann zu einer Über- bzw. Unterschätzung von Effekten führen. Gleichzeitig ist die Verwendung metrischer Methoden bei ordinalskalierten

Variablen in der sozialwissenschaftlichen Forschung die Regel (Liddell & Krusche, 2018), was auf die allgemein angenommene Robustheit metrischer Analyseverfahren gegen Verletzungen der Skalenniveauannahme zurückzuführen ist (Bohrnstedt & Carter, 1971). Dennoch stellt die Möglichkeit der verzerrten Effektschätzungen eine Limitation dar.

Grundsätzlich besteht bei empirisch-quantitativen Verfahren die Gefahr, die Individualität der Forschungssubjekte auf statistische Kennzahlen zu reduzieren (von Kardorff, 1995). Bei der Interpretation der vorliegenden Studie und den daraus abzuleitenden Implikationen ist daher außerdem zu berücksichtigen, dass „Daten niemals für sich selbst sprechen können“ und nur einer von mehreren „Baustein[en] in einem wissenschaftlichen Argument sind“ (Grosche, 2017, S. 42).

Implikationen für Forschung und Praxis

In zukünftigen Studien könnten längsschnittliche Überprüfungen der hier untersuchten Effekte sowie statistische Analysen, die die Perspektivenabweichungen auf dimensionaler Ebene abbilden (z.B. Polynomiale Regression; Tackett et al., 2013) oder die Mehrdimensionalität der LSB umfassender berücksichtigen, tiefgreifendere Erkenntnisse liefern. Dabei könnten Instrumente dienlich sein, die EP und IP differenzierter erheben als der SDQ.

Vielversprechend ist zukünftig die Untersuchung der Implementation und Wirksamkeit beziehungsförderlicher Maßnahmen. Die vorliegenden Ergebnisse weisen darauf hin, dass innerhalb entsprechender Maßnahmen problemspezifisch bestimmte Beziehungsaspekte fokussiert werden sollten: Für EP scheint vor allem die Reduzierung von *Konflikt*, für IP in erster Linie die Reduzierung von *Abhängigkeit* und *Negativen Erwartungen* relevant. Gemäß der in Kapitel 2 vorgestellten Konzeptualisierung einer dyadischen LSB kann diese nachhaltig verbessert werden, wenn bestimmte positiv assoziierte Interaktionserfahrungen die bisher als negativ internalisierten Beziehungsrepräsentationen überlagern, sie damit verändern und wiederum auf zukünftige Interaktionen wirken (Spilt et al., 2022). *Konflikt* könnte durch Veränderungen des Lehrkraftverhaltens, beispielsweise durch eine Erhöhung positiven Feedbacks und verhaltensspezifischen Lobs (Kincade et al., 2020) gemindert werden. Sowohl die bewusste Reflexion des Schüler:innenverhaltens auf Lehrkraftseite als auch die intendierte Verhaltensverbesserung auf Schüler:innenseite könnten streitbehaftete Interaktionen verringern und folglich positivere Beziehungsrepräsentationen unterstützen (Poling et al., 2022). Eine Reduktion von *Abhängigkeit* könnte zum Beispiel durch ein klar rhythmisiertes Abwechseln zwischen selbstregulierten und eng betreuten Unterrichtsphasen erreicht werden. Dadurch könnte der:die Schüler:in verinnerlichen, dass er:sie sich ohne ständiges Nähe-Einfordern auf die Unterstützung der Lehrperson verlassen kann (Van Loan & Marlowe, 2013). *Negative Erwartungen* könnten mit Hilfe regelmäßiger und ritualisierter gemeinsamer Beziehungszeit für Lehrkraft und Schüler:in (z.B. Banking Time; Williford & Pianta, 2020) gemindert werden. Auf Schüler:innenseite könnte dadurch ein Gefühl von zugesicherter positiver Aufmerksamkeit von der Lehrperson entstehen, welches sich – sobald es mental internalisiert ist – auch auf den Unterrichtsalltag auswirken könnte (Spilt et al., 2022).

Dass die Abweichungen der LSB-Perspektiven als Prädiktoren für EP und IP fungieren, weist darauf hin, dass ein Austausch über die aus der jeweiligen Perspektive wahrgenommenen LSB im Förderschulsetting von Relevanz sein könnte (z.B. in Form von Dialogue Journals, Anderson et al., 2011). Ein solcher Austausch könnte vor allem die Lehrperson darin unterstützen, die aus den verschiedenen Perspektiven als positiv und belastend wahrgenommenen Beziehungsaspekte bewusst zur Kenntnis zu nehmen: Nimmt der:die Schüler:in die LSB negativer wahr, so kann im Rahmen von Förderung aktiv an dieser gearbeitet werden. Nimmt der:die

Schüler:in die LSB positiver wahr, so kann die Lehrperson diese positive Wahrnehmung in die eigene mentale Repräsentation integrieren und folglich Selbstwirksamkeit erfahren.

Resümierend ist der bisher vernachlässigte Einbezug der Schüler:innenwahrnehmung der LSB sowohl für die Forschung als auch für die schulische Praxis unabdingbar: Zum einen, um sich der Komplexität des LSB-Konstruktes adäquat zu nähern (Leidig et al., 2021), und zum anderen, um Schüler:innen als Expert:innen ihrer selbst ernst zu nehmen und ihre Perspektive in schulischen Prozessen – etwa innerhalb der Förderplanung (z.B. Mutzeck & Melzer, 2007) – zu berücksichtigen.

Acknowledgement

Wir bedanken uns bei Herrn Vertr.-Prof. Dr. Pawel Kulawiak für die statistische Beratung.

Literaturverzeichnis

- Achenbach, T. M., Ivanova, M. Y., Rescorla, L. A., Turner, L. V., & Althoff, R. R. (2016). Internalizing/Externalizing problems: Review and recommendations for clinical and research applications. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 55(8), 647–656. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2016.05.012>
- Anderson, D. H., Nelson, J. A. P., Richardson, M., Webb, N., & Young, E. L. (2011). Using dialogue journals to strengthen the student-teacher relationship: A comparative case study. *College Student Journal*, 45(2), 269–287.
- Bohrstedt, G. W., & Carter, T. M. (1971). Robustness in regression analysis. *Sociological methodology*, 3, 118–146.
- Bolz, T. (2021). Beziehung als Grundlage der Pädagogik bei Verhaltensstörungen?! In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 128–143). Kohlhammer.
- Bolz, T. (2022). *Schüler*innen-Lehrer*innen-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Dissertation, Universität Oldenburg. Abrufbar unter <http://oops.uni-oldenburg.de/5176/>
- Bolz, T., Vesterling, C., & Koglin, U. (2017). *Deutsche Adaption der Student-Teacher Relationship Scale (STRS)*. Fachgruppe Sonder- und Rehabilitationspädagogische Psychologie. Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Brinkworth, M. E., McIntyre, J., Juraschek, A. D., & Gehlbach, H. (2018). Teacher-student relationships: The positives and negatives of assessing both perspectives. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 55, 24–38. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2017.09.002>
- Castello, A. (2017). *Schulische Inklusion bei psychischen Auffälligkeiten*. Kohlhammer.
- Decker, D. M., Dona, D. P., & Christenson, S. L. (2007). Behaviorally at-risk African American students: The importance of student-teacher relationships for student outcomes. *Journal of School Psychology*, 45(1), 83–109. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.004>
- De Los Reyes, A., Talbott, E., Power, T. J., Michel, J. J., Cook, C. R., Racz, S. J., & Fitzpatrick, O. (2022). The needs-to-goals gap: How informant discrepancies in youth mental health assessments impact service delivery. *Clinical Psychology Review*, 92, 102114. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2021.102114>
- DeVries, J. M., Gebhardt, M., & Voß, S. (2017). An assessment of measurement invariance in the 3- and 5-factor model of the Strengths and Difficulties Questionnaire: New insights from a longitudinal study. *Personality and Individual Differences*, 119, 1–6. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.06.026>
- Gander, M., & Buchheim, A. (2013). Internalisierende Symptome bei depressiven Jugendlichen. Ausprägung und Möglichkeiten der Erkennung im schulischen Kontext. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 41(1), 11–22. <https://doi.org/10.1024/1422-4917/a000206>
- Glüer, M. (2013). *Beziehungsqualität und kindliche Kooperations- und Bildungsbereitschaft. Eine Studie in Kindergärten und Grundschule*. Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-19316-8>
- Goodman, R. (2005). *Fragebogen zu Stärken und Schwächen. SDQ-Deu*. Abrufbar unter sdqinfo.org
- Gregoriadis, A., Vatou, A., Tsigilis, N., & Grammatikopoulos, V. (2022). Examining the reciprocity in dyadic teacher-child relationships: One-with-many multilevel design. *Frontiers in Education*, 6, 811934. <https://doi.org/10.3389/feeduc.2021.811934>
- Grosche, M. (2017). Brücken bauen, statt einreißen! Introspektion der quantitativen-empirischen Sonderpädagogik zur Ermöglichung einer inter- und transdiskursiven Zusammenarbeit. In D. Laubenstein & D. Scheer (Hrsg.), *Sonderpädagogik zwischen Wirksamkeitsforschung und Gesellschaftskritik* (S. 41–63). Julius Klinkhardt.

- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*(2), 625–638. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00301>
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education 16*(8), 811–826. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00028-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7)
- Hennemann, T., Casale, G., Leidig, T., Fleskes, T., Döpfner, M., & Hanisch, C. (2020). Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PEARL). Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 71*, 44–57.
- Herz, B., & Zimmermann, D. (2018). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. Aufl., S. 150–177). Kohlhammer.
- Jellesma, F. C., Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2015). Children's perceptions of the relationship with the teacher: Associations with appraisals and internalizing problems in middle childhood. *Journal of Applied Developmental Psychology, 36*, 30–38. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.09.002>
- Kincade, L., Cook, C., & Goerd, A. (2020). Meta-analysis and common practice elements of universal approaches to improving student-teacher relationships. *Review of Educational Research, 90*(5), 710–748. <https://doi.org/10.3102/0034654320946836>
- Koenen, A-K., Spilt, J. L., & Kelchtermans, G. (2022). Understanding teachers' experiences of classroom relationships. *Teaching and Teacher Education, 109*, 103573. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103573>
- Koomen, H. M. Y., & Jellesma, F. C. (2015). Can closeness, conflict, and dependency be used to characterize students' perceptions of the affective relationship with their teacher? Testing a new child measure in middle childhood. *British Journal of Educational Psychology, 85*(4), 479–497. <https://doi.org/10.1111/bjep.12094>
- Kulawiak, P. R., Wilbert, J., Schlack, R., & Börner-Ringleb, M. (2020). Prediction of child and adolescent outcomes with broadband and narrowband dimensions of internalizing and externalizing behavior using the child and adolescent version of the Strengths and Difficulties Questionnaire. *PLOS ONE, 15*(10), e0240312. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0240312>
- Leidig, T., Bolz, T., Niemeier, E., 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: ESE, 3*, 30–51.
- Leidig, T., Casale, G., Bolz, T., & Laschet, E. (2019). *Deutsche Adaption der Student Perception of Affective Relationship with Teacher Scale (SPARTS)*. Lehrstuhl für Erziehungshilfe und Sozial-Emotionale Entwicklungsförderung. Department Heilpädagogik und Rehabilitation. Universität zu Köln.
- Leidig, T., & Hennemann, T. (2016). Effektive Förderung zwischen Prävention und Intervention. In A. Methner, K. Popp & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht – Förderung – Intervention* (S.106–122). Kohlhammer.
- Li, L., Lin, X., Hinshaw, S. P., Du, H., Qin, S., & Fang, X. (2018). Longitudinal associations between oppositional defiant symptoms and interpersonal relationships among Chinese children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 46*(6), 1267–1281. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0359-5>
- Liddell, T. M., & Kruschke, J. K. (2018). Analyzing ordinal data with metric models: What could possibly go wrong? *Journal of Experimental Social Psychology, 79*, 328–348. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2018.08.009>
- Lüdeke, S., & Linderkamp, F. (2018). Beurteilerdiskrepanzen als Indikatoren für Schulstress. Eine Studie zu Einschätzungen internalisierender und externalisierender Verhaltensprobleme aus Sicht von Jugendlichen und Lehrpersonen. *Empirische Sonderpädagogik, 10*(4), 353–369. <https://doi.org/10.25656/01:16780>
- McGrath, K. E., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review, 14*, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>
- Murray, C., & Zvoch, K. (2009). *The inventory of teacher-student relationships: Factor structure, reliability, and validity among African American youth in low-income urban schools*. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Murray, C., & Zvoch, K. (2011). Teacher-student relationships among behaviorally at-risk African American youth from low-income backgrounds: Student perceptions, teacher perceptions, and socioemotional adjustment correlates. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 19*(1), 41–54. <https://doi.org/10.1177/1063426609353607>
- Mutzeck, W., & Melzer, C. (2007). Kooperative Förderplanung – Erstellung und Fortschreibung individueller Förderpläne (KEFF). In W. Mutzeck (Hrsg.), *Förderplanung. Grundlagen, Methoden, Alternativen* (3. Aufl., S. 199–239). Beltz.

- Nakagawa, S., & Schielzeth, H. (2013). A general and simple method for obtaining R^2 from generalized linear mixed-effects models. *Methods in Ecology and Evolution*, 4, 133–142. <https://doi.org/10.1111/j.2041-210x.2012.00261.x>
- Neumann, P., & Lütje-Klose, B. (2020). Diagnostik in inklusiven Schulen – zwischen Stigmatisierung, Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma und förderorientierter Handlungsplanung. In C. Gresch, P. Kuhl, M. Grosche, C. Sälzer & P. Stanat (Hrsg.), *Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen. Einblicke und Entwicklungen* (S. 3–28). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27608-9>
- Nevermann, C., & Reicher, H. (2020). *Depressionen im Kindes- und Jugendalter. Erkennen, Verstehen, Helfen* (3. Aufl.). C.H. Beck.
- Nurmi, J.-E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 7(3), 177–197. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.03.001>
- O'Connor, E. E., Scott, M. A., McCormick, M. P., & Weinberg, S. L. (2014). Early mother-child attachment and behavior problems in middle childhood: The role of the subsequent caregiving environment. *Attachment & Human Development*, 16(6), 590–612. <https://doi.org/10.1080/14616734.2014.937817>
- Pakarinen, E., Silinskas, G., Hamre, B. K., Metsäpelto, R.-L., Lerkkanen, M.-K., Poikkeus, A.-M., & Nurmi, J.-E. (2018). Cross-lagged associations between problem behaviors and teacher-student relationships in early adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 38(8), 1100–1141. <https://doi.org/10.1177/0272431617714328>
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale: Professional manual*. Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C. (2006). Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. In C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of Classroom Management: Research, Practice, and Contemporary Issues* (S. 685–709). Lawrence Erlbaum Associates.
- Poling, D. V., Van Loan, C. L., Garwood, J. D., Zhang, S., & Riddle, D. (2022). Enhancing teacher-student relationship quality: A narrative review of school-based interventions. *Educational Research Review* 37, 100459. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100459>
- Ricking, H., & Wittrock, M. (2016). Schulabsentismus, Motivation und Engagement in der Schule. In A. Methner, K. Popp & B. Seebach (Hrsg.), *Verhaltensprobleme in der Sekundarstufe. Unterricht – Förderung – Intervention* (S. 188–211). Kohlhammer.
- Roorda, D. L., Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2021). Don't forget student-teacher dependency! A meta-analysis on associations with students' school adjustment and the moderation role of student and teacher characteristics. *Attachment & Human Development*, 23(5), 490–503. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751987>
- Rost, J. (2021). Informationstheoretische Maße. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch Lexikon der Psychologie*. Hogrefe. Abgerufen am 4. Dezember 2022 von <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/informationstheoretische-masse>
- Sakamoto, Y., Ishiguro, M., & Kitagawa, G. (1986). *Akaike Information Criterion Statistics*. D. Reidel Publishing Company.
- Schmid, M., Fegert, J. M., Schmeck, K., & Kölch, M. (2007). Psychische Belastungen von Kindern und Jugendlichen in Schulen für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 08, 282–290.
- Schmidt-Atzert, L. & Amelang, M. (2012). *Psychologische Diagnostik* (5. Aufl.). Springer.
- Skalická, V., Belsky, J., Stenseng, F., & Wichstrøm, L. (2015). Reciprocal relations between student-teacher relationship and children's behavioral problems: Moderation by child-care group size. *Child Development*, 86(5), 1557–1570. <https://doi.org/10.1111/cdev.12400>
- Spilt, J. L., Verschuere, K., Van Minderhout, M. B. W. M., & Koomen, H. M. Y. (2022). Practitioner Review: Dyadic teacher-child relationships: Comparing theories, empirical evidence and implications for practice. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(7), 724–733. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13573>
- Tackett, J. L., Herzhoff, K., Reardon, K. W., Smack, A. J., & Kushner, S. C. (2013). The Relevance of informant discrepancies for the assessment of adolescent personality pathology. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 20(4), 378–392. <https://doi.org/10.1111/cpsp.12048>
- The jamovi project (2022). Jamovi Version 2.3 [Computer Software]. Abgerufen am 26.11.2022 von <https://www.jamovi.org/>
- Van Bergen, P., Graham, L. J., & Sweller, N. (2020). Memories of positive and negative student-teacher relationships in students with and without disruptive behavior. *School Psychology Review*, 49(2), 178–194. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2020.1721319>
- Van Loan, C. L., & Marlowe, M. (2013). Understanding and fostering teacher-student relationships to prevent behavior problems. In S. W. Smith & M. L. Yell (Eds.), *A teachers guide to preventing behavior problems in the classroom: Strategies for elementary and middle school classrooms* (pp. 57–80). Pearson.
- Verschuere, K. (2015). Middle childhood teacher-child relationships: Insights from an attachment perspective and remaining challenges. In G. Bosmans & K. A. Kerns (Eds.), *Attachment in middle childhood: Theoretical advances and new directions in an emerging field* (pp. 77–91). Jossey-Bass.

- Vervoort, E., Doumen, S., & Verschueren, K. (2015). Children's appraisal of their relationship with the teacher: Preliminary evidence for construct validity. *European Journal of Developmental Psychology*, 12(2), 234–260. <https://doi.org/10.1080/17405629.2014.989984>
- Von Kardorff, E. (1995). Qualitative Sozialforschung – Versuch einer Standortbestimmung. In U. Flick, E. von Kardorff, H. Keupp, L. von Rosenstiel, & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (2. Aufl., S. 3–8). Beltz.
- Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1987). *Rochester assessment package for children*. University of Rochester.
- Wettstein, A. (2013). Die Wahrnehmung sozialer Prozesse im Unterricht. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7(8), 5–13.
- Williford, A. P., & Pianta, R. C. (2020). Banking Time: A dyadic intervention to improve teacher-student relationship. In A. Reschly, A. J. Pohl & S. L. Christenson (Eds.), *Student Engagement* (pp. 239–250). Springer.
- Wubbels, T., Brekelmans, M., den Brok, P., Wijsman, L., Mainhard, T., & van Tartwijk, J. (2015). Teacher-student relationships and classroom management. In E. T. Emmer & E. J. Sabornie (Eds.), *Handbook of Classroom Management* (2nd ed., pp. 363–386). Taylor & Francis.

II Tagungsbeiträge

„Der Ernst des Lebens ...
Frühpädagogik und Frühförderstellen im
Spannungsfeld (miss-)gelingender Transitionen“

Stephanie Blatz, Dorothea Ehr und Roland Stein*

Julius-Maximilians-Universität Würzburg

***Korrespondenz:**

Stephanie Blatz
stephanie.blatz@uni-wuerzburg.de

Beitrag eingegangen: 15.12.2022
Beitrag angenommen: 31.03.2023
Onlineveröffentlichung: 19.06.2023

ORCID

Roland Stein
<https://orcid.org/0000-0002-7577-0013>

Abstract

Der Übergang eines Kindes von der Kindertageseinrichtung¹ in die Schule stellt in der Reihe der Transitionen eine besondere Herausforderung für alle Beteiligten dar, denn das System der Kindertageseinrichtung ist mit dem der Schule nur bedingt kompatibel (Henkel, 2017, S. 68). Aktuell ist von einer verhältnismäßig großen Anzahl von Kindern auszugehen, die zwar Auffälligkeiten aufweisen, jedoch ohne Anspruch auf Hilfen im Rahmen der Eingliederungshilfe bleiben. Im Zusammenhang mit einem Modellprojekt zur Übergangsbegleitung in Bayern werden Desiderate und Hürden identifiziert, insbesondere für den Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen.

Keywords

Übergang, Frühförderung, Schule, Modellprojekt, Pädagogik bei Verhaltensstörungen

1 Der Begriff der Kindertageseinrichtung stellt einen Sammelbegriff dar für Krippen, Kindergärten, Kindertagesstätten und weitere Einrichtungen (Roßbach & Spieß 2019, S. 410).

1 Einleitung oder: Transition als Herausforderung

Das Leben eines Menschen ist über den gesamten Verlauf hinweg geprägt von Übergängen und Transitionen. Eine erste solche Transition ist der Eintritt eines Kindes in eine Kindertageseinrichtung und somit auch der erste Kontakt mit einer außerfamiliären Institution. Die nächste markante Transition stellt der Wechsel von der Kindertagesstätte in die Schule dar und es folgen viele weitere. Laut Krenz besitzt gerade der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule einen „lebensbestimmenden Bedeutungswert“ (2010, S. 1). Er stellt für Kinder eine Herausforderung dar, indem sie eine bislang bekannte und Sicherheit vermittelnde Institution mit den vertrauten Personen, Rahmenbedingungen und Ritualen verlassen und eintreten in eine neue, für sie unbekannte Institution mit eigenen Regeln, Anforderungen und zugleich einer zukunftsweisenden Allokationsfunktion (Trautmann & Wischer, 2011, S. 96). Positiv gesehen kann dieser Übergang ins Schulsystem als eine Zeit der Chancen, Bestrebungen, Erwartungen und Ansprüche charakterisiert werden, in der die Voraussetzungen für eine zukunftsfähige, nachhaltige Entwicklung geschaffen werden können (Dockett & Perry, 2007; Fabian & Dunlop, 2007; Peters, 2010; Sayers et al., 2012). Griebel und Niesel (2011) zeigen mit ihrem IFP-Transitionsmodell auf, dass bei der Einschulung nicht nur an das Kind Anforderungen gestellt werden, sondern, dass die Bewältigung dieser Transition ein Zusammenwirken aller Beteiligten voraussetzt. Das Modell fokussiert in erster Linie die Kinder und deren Eltern, da sie den Übergang aktiv zu bewältigen haben (ebd. S. 117). Aber auch Erzieher:innen, Lehrkräfte und Mitarbeitende helfender Dienste (ebd.) leisten einen entscheidenden Beitrag in diesem Übergangsprozess. „Die pädagogische Verantwortung der beteiligten Berufsgruppen beruht zwar auf unterschiedlichen Bildungsaufträgen. Im Übergangsprozess vom Kindergarten² in die Schule berühren sich diese jedoch und bedürfen somit des fachlichen Austauschs und der pädagogischen Abstimmung“ (ebd.).

Müller (2014) fasst die Bedeutung einer berufsgruppenübergreifend gestalteten Kooperation als Verpflichtung im doppelten Sinn – nämlich formell und ideell – wie folgt zusammen: „Zum einen sind Kindergärten und Grundschulen zur Kooperation mit der jeweils anderen Einrichtung verpflichtet. [...] Des Weiteren besteht ein kurz- und langfristiges wirtschaftliches Interesse darin, dass Kinder sich optimal entwickeln. Vor allem aber sollte eine optimierte Übergangsgestaltung vom Kindergarten in die Grundschule allen jungen Menschen eine geglückte, persönliche Erfahrung ermöglichen und im Sinn der Chancengleichheit bestmöglich dabei helfen, dass sie den Einstieg in ihre Bildungslaufbahn auf der Basis ihrer individuellen Bildungsfaktoren gut bewältigen“ (S. 12).

Die Hauptleistung der in Übergangsphasen in Kontakt stehenden Institutionen sowie Professionen besteht nach Liebers in der „Gestaltung von an den Bildungsbiografien der Kinder orientierte[n,] sowie an den Entwicklungs- und Kompetenzstand des Kindes anschlussfähigen und herausfordernden Bildungsprozessen“ (Liebers, 2013, S. 68f.). Diese Aufgabenstellung ist geprägt durch einen Balanceakt zwischen „Kontinuität wie z.B. das Anknüpfen an für Kinder aus der Kindergartenzeit vertraute Raum-, Zeit- und Lernsettings mit einer produktiven Diskontinuität, also bislang unbekanntem Raum-, Zeit- und Lernsettings (...)“ (ebd.). Von großer Bedeutung dürfte dies bei Übergangsprozessen im Kontext von Auffälligkeiten des Erlebens und Verhaltens sein.

2 Der hier und im folgenden Absatz in den wörtlichen Zitaten verwendete Begriff des „Kindergartens“ kann synonym für den Begriff der Kindertagesstätte gesetzt werden.

Dieser Übergang kann für Kind, Eltern und begleitende Institutionen gerade dann sehr anspruchsvoll und herausfordernd werden, wenn das Kind besondere Teilhabebedarfe aufweist. Bei Kindern mit einer Behinderung oder bei von einer Behinderung bedrohten Kindern sind neben Erzieher:innen und Lehrkräften weitere Akteure in den inklusiven Transitionsprozess involviert (Henkel, 2017, S. 74) bzw. sollten daran beteiligt werden. Je größer und professionell unterschiedlicher das unterstützende Netzwerk einer Familie ist, desto wichtiger ist die intensive Zusammenarbeit aller Beteiligten. Die Verantwortung für einen gelingenden Übergang liegt hier insbesondere bei den Erwachsenen, denen es erlaubt, möglich und ein Anliegen sein muss, in einen fachlichen Austausch und eine professionsübergreifende Kooperation zu gehen.

2 Frühförderstellen als Netzwerkpartner im Transitionsprozess?

Eine wichtige Rolle in diesem multiprofessionellen Netzwerk spielen in Deutschland die interdisziplinären Frühförderstellen. Alle Kinder, die durch eine Behinderung wesentlich in ihrer Fähigkeit, an der Gesellschaft teilzuhaben, eingeschränkt oder von einer solchen wesentlichen Behinderung bedroht sind (§ 53, SGB XII) und die noch nicht eingeschult sind (§ 55, SGB IX), können die Leistungen von Frühförderstellen in Anspruch nehmen. Dies umfasst also alle Kinder von Geburt bis zur Einschulung und auch diejenigen, die eine Entwicklungsgefährdung aufweisen, ohne (bereits) eine medizinische Diagnose erhalten zu haben. „Die Zielgruppe ist damit grundsätzlich erweitert von Kindern mit Behinderungen auf Kinder mit sehr unterschiedlichen Entwicklungs- und Verhaltensauffälligkeiten, die in Wechselwirkungen zwischen kindlichen Dispositionen, deprivierenden sozialen Entwicklungsbedingungen und dysfunktionalen Familienbeziehungen entstehen“ (Sarimski, 2022, S. 14).

Die Leistungen der interdisziplinären Frühförderstellen umfassen nichtärztliche therapeutische, psychologische, heilpädagogische, sonderpädagogische und psychosoziale Leistungen und die Beratung der Erziehungsberechtigten mit dem Ziel, eine drohende oder bereits eingetretene Behinderung zum frühestmöglichen Zeitpunkt erkennen zu helfen oder die eingetretene Behinderung durch gezielte Förder- und Behandlungsmaßnahmen auszugleichen und zu mildern (§ 46 (2), SGB IX).

Die beschriebenen Komplexleistungen der Frühförderstelle enden (meist abrupt) mit dem Schuleintritt, was gerade den Transitionsprozess für betroffene Kinder und Eltern in hohem Maße erschwert. Nicht nur die individuellen therapeutischen, psychologischen, heilpädagogischen und sonderpädagogischen Einheiten entfallen so für die Kinder. Die Familien verlieren auch meist über Monate und Jahre vertraute professionelle Begleiter:innen und Ansprechpartner:innen.

3 Ein Modell: Übergangsbegleiter:innen

Das Bundesland Bayern versucht diesem Problem eines abrupten Abbruchs der Arbeit der betreuenden Frühförderstellen im Rahmen des Übergangs Kindertageseinrichtung (KITA) und Schule durch ein Modellprojekt der Übergangsbegleitung (**siehe Abb. 1**) zu begegnen. Im Oktober 2017 wurde im Bayerischen Landtag beschlossen, dass „Modellprojekte für Schulstarthelfer (SSH)“ initiiert und deren Umsetzungen im Rahmen der vorhandenen Stellen und Mittel geprüft werden sollen. Als Vorbild diente hier das zu dieser Zeit bereits

angelaufene Projekt „Schulstarthelfer“ der interdisziplinären Frühförderung der Lebenshilfe Nürnberger Land (Bayerischer Landtag, Drucksache 17/18714). Ziele der „Modellprojekte für Schulstarthelfer“ sind die Förderung der Kinder (Konzentrationstraining, Ausdauer, Arbeitsorganisation), die Beratung und Begleitung der Eltern bei der Schulwahl und bei Beantragungen, die Beratung und Begleitung des Fachpersonals der Frühförderung (Kindergarten / SVE) sowie die Beratung der Lehrkräfte und Schulen (ebd.). Konkret heißt es:

Schulstarthelfer unterstützen Familien und ihre Kinder, um für jedes Kind die geeignete, bestmögliche Schulform zu finden und Schulabbrüche zu vermeiden; sie begleiten so den Übergang von der Frühförderung zur Schule. Neben Beratungsgesprächen mit den Eltern zur Wahl der geeigneten Schulform und Beantragung von speziellen Hilfen (z. B. Schulbegleiter) üben die Schulstarthelfer spielerisch Konzentrationsfähigkeit, Ausdauer und Arbeitsorganisation mit den Kindern. (Bayerischer Landtag, Drucksache 17/18714, S. 1)

Mittlerweile gibt es bereits neun Frühförderstellen, die an dem Modellprojekt „Schulstarthelfer“ teilnehmen. Dies sind neben den etablierten Standorten Lauf, Passau und Starnberg die neu hinzugekommenen Standorte Gerolzhofen-Haßfurt-Schweinfurt-Ebern, Tirschenreuth, Lichtenfels, Würzburg, Fürstenfeldbruck und Kempten.

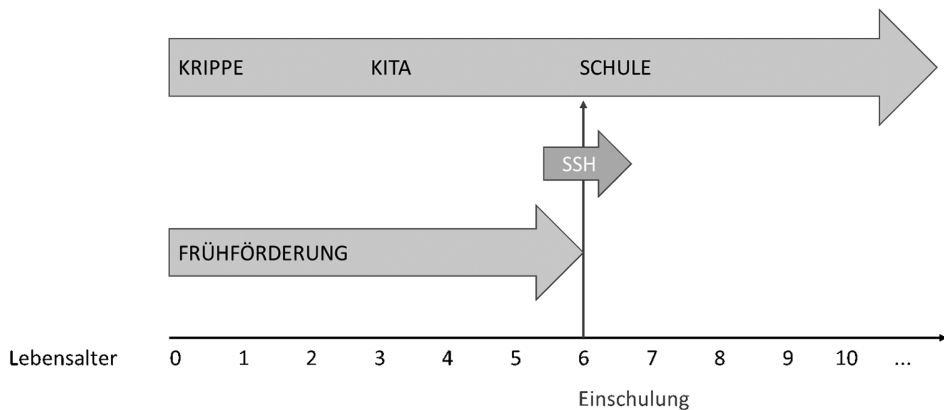


Abb. 1: Der Kontext Übergangsbegleitung Frühförderung - Einschulung

Mit der wissenschaftlichen Evaluation dieses Konzepts der Etablierung von „Schulstarthelfern“ wurden die Lehrstühle für Grundschulpädagogik der Universität Regensburg sowie Sonderpädagogik V der Universität Würzburg seit Herbst 2021 betraut. Im Rahmen der ersten Erhebungen konnte festgestellt werden, dass die einzelnen Projektstandorte deutliche Unterschiede in der Umsetzung ihrer Arbeit bezüglich der beteiligten Professionen, des Stundenkontingents und der Angebote, Maßnahmen und Zielsetzungen aufweisen. Differenzierte Ergebnisse der Evaluation werden im Herbst 2024 vorliegen und dann auch veröffentlicht werden.

Neben der erwähnten unterschiedlichen Ausgestaltung der Übergangsbegleitung an den einzelnen Projektstandorten zeigte sich, dass im Rahmen von Betreuung und Begleitung der Kinder am Übergang eine beträchtliche Teilgruppe Verhaltensauffälligkeiten aufweist, was im Folgenden näher betrachtet werden soll.

4 Kinder mit Auffälligkeiten des Erlebens und Verhaltens im Transitionsprozess

Obwohl aufgrund gesetzlicher Vorgaben die Möglichkeit gegeben ist, dass auch Kinder mit Entwicklungsgefährdungen ohne eine bestehende medizinische Diagnose im Rahmen der Frühförderung berücksichtigt werden können, bestehen zugleich Hemmnisse und Hindernisse, dass Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten, die in die Gruppe von Kindern mit Entwicklungsstörungen subsumiert werden können, tatsächlich aufgenommen und betreut werden. Dies betrifft allerdings nicht nur die adäquate Förderung durch die interdisziplinären Frühförderstellen.

Es handelt sich dabei um Kinder, die im Rahmen des Bayerischen Erziehungs- und Bildungsplans als „Risikokinder“ (Bayerischer Erziehungs- und Bildungsplan/ Leitgedanken, S. 141) mit „spezifische[n] Bedürfnisse[n]“, wie „spezifische[n] Belastungen (psycho-sozial)“ (ebd.) eingestuft werden, gleichzeitig jedoch gerade keinen eindeutigen Hilfsanspruch besitzen (Kiesel, 2021, S. 8).

Auf dieser Grundlage ergeben sich insbesondere Brennpunkte für die Gruppe von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten. Einer besteht darin, dass es weitgehend *keine gesicherte Diagnosestellung* bei Kindern mit auffälligem Verhalten im Vorschulalter gibt, da Erhebungen zu sonderpädagogischen Förderbedarfen im vorschulischen Bereich weitgehend fehlen (Statistische Veröffentlichungen KMK, 231-Januar 2022). Dadurch ist ein hoher Anteil an Schüler:innen mit unerkanntem sonderpädagogischem Förderbedarf beim Eintritt in die Regelschulen anzunehmen (ebd.). Es kann zudem davon ausgegangen werden, dass insbesondere diese „Dunkelziffer-Risikokinder“ (Bayerischer Erziehungs- und Bildungsplan/ Leitgedanken, S. 141) die bereits hoch belastende „Labilisierung des Person-Umwelt-Verhältnisses“ (Faust et al., 2012, S. 197) im Kontext des *Schuleintritts* als noch schwerwiegender erfahren. Ihre personalen Belastungen (z.B. Anpassungsproblematiken), die bereits vor dem Übergang in die Schule bestehen, können sich durch erlebte Verunsicherungen, die während des Transitionsprozesses hinzukommen, verschärfen. Zugleich bestehen aktuell keine verbindlichen Rahmenvereinbarungen, welche die Weitergabe von entsprechenden Informationen und Beobachtungen aus der Betreuungszeit der Kindertagesstätte an die Schule ohne eine ausdrückliche Entbindung von der Schweigepflicht durch die Eltern ermöglichen. Oftmals haben Eltern jedoch große Bedenken, dass belastende Informationen über ihr Kind dessen Start in der Schule negativ beeinflussen könnten und gestatten die Weitergabe daher nicht. Somit ist sowohl von einer Informationslücke im Übergangsprozess auszugehen als auch von einer daraus resultierenden Angebotslücke. Indem der aufnehmenden Schule wichtige Informationen zu einzelnen Schüler:innen fehlen, kann das pädagogische Personal auch nicht von Anfang an adäquate pädagogisch Unterstützungsangebote zur Begleitung des Kindes und seiner Eltern machen. Im Transitionsprozess werden somit Abbrüche, Rückstellungen und Schulwechsel (Statistisches Bundesamt, 2022) wahrscheinlicher, die wiederum die damit verbundenen Scham- und Schuldserfahrungen aller Beteiligten wahrscheinlicher werden lassen. Dies alles wird flankiert von dem Umstand, dass formal betrachtet die oben genannten „Risikokinder“ nicht zur Gruppe derer gehören, die Anspruch auf spezifische Hilfen im Rahmen der Eingliederungshilfe (SGB XII und IX) haben (Kiesel, 2021, S. 8).

Einen weiteren potenziellen Brennpunkt stellt das direkte familiäre Umfeld dieser Kinder dar. Ob nun mit Diagnose, oder Behandlungsplan (s. o.) – die primär Zugangssichernden zur Komplexleistung Frühförderung im Kontext Verhaltensstörungen und während der

Schuleingangsphase sind die Eltern (Griebel & Niesel, 2015, S. 113f.). Diese müssen die Frühförderstellen eigeninitiativ in irgendeiner Form aufsuchen und ihr Anliegen nicht nur formulieren (können), sondern auch eventuelle Hindernisse zum Zugang zu diesen Ressourcen frustrationstolerant bewältigen. Dies stellt nicht nur emotional-soziale Anforderungen, sondern bedarf insbesondere auch spezifischer Grundvoraussetzungen, z. B. in den Bereichen Problembewusstsein, Selbstüberwindung von möglichen Scham- und Schuldgefühlen, Handlungsorientierung und zudem die Kompetenz wie Performanz, Handlungsoptionen zu suchen, zu finden und insbesondere auch umzusetzen. Beispielsweise kann eine psychische Erkrankung eines Elternteils wie eine Depression all diese Anforderungsfelder individuell signifikant beeinflussen und zudem noch die Sorge entstehen lassen, dass eine Offenlegung von Problematiken den staatlich veranlassten Verlust der Kinder zur Folge haben könnte. All diese Voraussetzungen einer Inanspruchnahme der Komplexleistung Frühförderung können vor dem zum Teil hochbelasteten Hintergrund von Eltern aus dem Kontext Verhaltensstörungen als zumindest fraglich eingestuft werden.

Neben diesen emotional-sozialen Herausforderungen auf Seiten der Erziehungsberechtigten stellen das teilweise Fehlen von fachspezifischem Wissen und entsprechenden Betreuungsmöglichkeiten von Kindern und deren Familien weitere Brennpunkte dar, welche zumeist mit einem flächendeckend nicht gegebenen Zugang zu Beratungsangeboten interagieren können.

In der Konsequenz scheint eine Identifikation von Förderbedarfen in diesem Kontext zunächst eine Leistung zu sein, die vom Fachpersonal der Kintertagesstätte erbracht werden muss. Diese stellt nicht zuletzt vor dem Hintergrund des zunehmenden Fachkräftemangels eine erhebliche Herausforderung dar. Erzieher:innen müssen das eigene Handlungsfeld einschätzen können, in hohem Maße für Abweichungen und Auffälligkeiten bei Kindern und Familien aufmerksam sein und entsprechend dann an Fachdienste der Kinder- und Jugendhilfe, der Medizin und der Sonderpädagogik verweisen, wenn die eigenen Optionen professionellen Handelns den erhöhten Bedarfen eines Kindes und seiner Familie nicht mehr gerecht werden können.

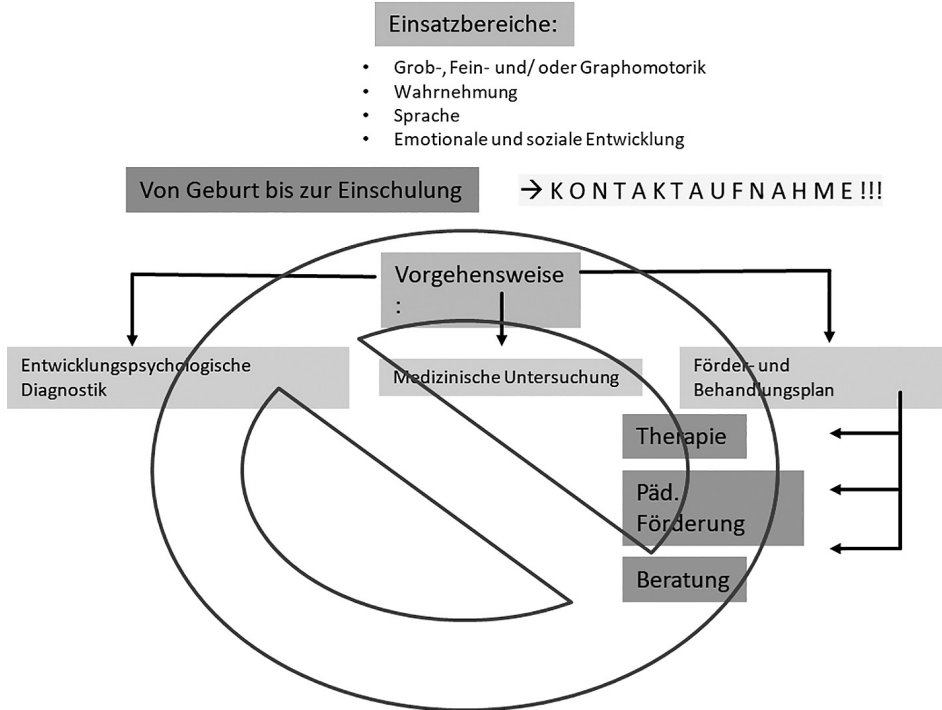


Abb. 2: Spezifische Problemstellung eines Zugangs auf die Komplexleistung „Frühförderung“ im Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen

Nur wenn eine Kontaktaufnahme zu Fachdiensten und daraus resultierend fachspezifische Beratung und Hilfestellung stattfinden, können Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Kontext Pädagogik bei Verhaltensstörungen frühzeitig erkannt werden und es kann in der Folge ein unterstützendes Netzwerk aufgebaut werden, in dem die Frühförderstelle mit ihren Komplexleistungen eine sehr wichtige Rolle spielt. Findet dies nicht statt, ist der Zugang von Kindern und ihren Familien zu eben dieser Komplexleistung kaum möglich. Wenn also die Eltern eines Kindes aufgrund fehlender Eigeninitiative, der Angst vor Offenlegung belastender familiärer Bedingungen und/oder der Angst vor Beschämung keinen Kontakt zu einer Frühförderstelle aufnehmen oder dieser durch pädagogisches oder medizinisches Fachpersonal nicht initiiert wird, so können auch die spezifischen Leistungen dieser systemischen Ressource nicht greifen. In Abbildung 2 ist die Kontaktaufnahme daher markiert und mit mehreren Ausrufezeichen versehen. Sie stellt die unabdingbare Voraussetzung dafür dar, dass der Unterstützungsprozess durch die Frühförderstellen überhaupt aufgenommen werden kann. Was ohne diese Kontaktaufnahme wegfällt, veranschaulicht die Streichung in der Abbildung. Werden Eltern jedoch angeleitet und unterstützt, einen Kontakt zu helfenden Diensten wie der interdisziplinären Frühförderstelle aufzunehmen, können deren Angebote den Kindern zugutekommen. Gerade die enormen Chancen präventiven pädagogischen Handelns für Kinder mit Entwicklungsrisiken sollen hier deshalb nochmals ausdrücklich genannt werden. Sofern eine Kindertageseinrichtung über ausreichend qualifiziertes Personal verfügt und in ein Netzwerk weiterer professioneller Fachdienste eingebunden ist, ist davon

auszugehen, dass Verhaltensauffälligkeiten frühzeitig erkannt und ihrer Verfestigung durch qualifizierte präventive pädagogische Angebote entgegengewirkt werden kann.

5 Aufgaben sowie Potentiale von Sonderpädagog:innen (MSH/ MSD) im Transitionsprozess

Bislang wurde die interdisziplinäre Frühförderstelle als eine besonders wichtige Komponente und ein sehr wertvolles Angebot beschrieben, Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten therapeutisch und heilpädagogisch adäquate Angebote zu machen und die Eltern durch professionelle Beratung zu begleiten und zu unterstützen. Zugleich muss aber auch die Frage nach spezifischen sonderpädagogischen Angeboten gestellt werden. In Bayern existiert das Angebot des Mobilen Sonderpädagogischen Dienstes (MSD) für Regelschulen. Dieser wird von Sonderpädagog:innen geleistet und umfasst das Diagnostizieren und Fördern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sowie das Beraten von Kind, Eltern und schulischen Partner:innen, das Koordinieren der Fallarbeit für das Kind und das Fortbilden pädagogischer Fachkräfte im Kontext sonderpädagogischer Anforderungen und Fragestellungen (BayEUG Art.21 Abs. 1 Satz 1 und 2). Für den vorschulischen Bereich gibt es in Bayern darüber hinaus das Angebot der Mobilen Sonderpädagogischen Hilfe (MSH). „Für noch nicht schulpflichtige Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die zur Entwicklung ihrer Fähigkeiten, ihrer Gesamtpersönlichkeit und für ein selbständiges Lernen und Handeln auch im Hinblick auf die Schulreife spezielle sonderpädagogische Anleitung und Unterstützung benötigen, können die fachlich entsprechenden Förderschulen bei anderweitig nicht gedecktem Bedarf Mobile Sonderpädagogische Hilfe in der Familie, in den Kindertageseinrichtungen und im Rahmen der interdisziplinären Frühförderung (z. B. Frühförderstellen) leisten“ (BayEUG Art.22 Abs. 2).

Somit ist also die Einbeziehung fachspezifischer sonderpädagogischer Expertise im Bereich der Kindertagesstätten und der interdisziplinären Frühförderstellen ausdrücklich möglich. Worin die fachspezifischen Angebote und Schwerpunktsetzungen der Pädagogik bei Verhaltensstörungen bestehen können, soll im Folgenden dargestellt werden.

Im Rahmen von konkreten Möglichkeiten der Begleitung und Unterstützung in diesem spezifischen inklusiven Transitionsprozess ist das Thema Kontaktaufbau zentral (Gunter, 2013, S. 91). Wie deutlich wurde, kann dieser, wenn er allein auf Initiative der Eltern fußen soll, insbesondere für Kinder und Familien im Kontext Verhaltensstörungen mit zum Teil großen Hürden, Barrieren und Hindernissen verbunden sein (siehe Abb. 2). So kann beispielsweise der Anruf bei einer fremden Person und die Notwendigkeit, dieser die persönliche Situation mit vorhandenen (Über-)Forderungen und spezifischen, belastenden Erfahrungen des Misslingens und Scheiterns zu schildern, eine schier unüberwindbare Hürde für manche Eltern darstellen.

In diesem Sinn scheint es sinnvoll und notwendig, die Perspektiven und Chancen spezifischer, aufsuchender Angebote etwa durch die Frühförderstelle, Mobile Sonderpädagogische Hilfen oder auch Erziehungsberatung in den Blick zu nehmen und zu diskutieren.

Besonders bedeutsam ist diesbezüglich die Kommunikationsverbesserung im Übergabeprozess (Liebers, 2013, S. 70f.). Eine zentrale Rolle spielen dabei die Prinzipien Transparenz, Wertschätzung und bestmögliches Verstehen. Insbesondere im Zentrum der Schuleingangsphase steht unter den oben skizzierten spezifischen Bedingungen die Schulwahlberatung. Gerade im Sinne eines Verständnisses von Inklusion im Rahmen einer ganzheitlichen Persön-

lichkeitsentwicklung kann und sollte hier „erfolgreicher Übergang“ nicht nur am Übergang zu einer Regelschule festgemacht werden. Vielmehr sollte an individuelle Lösungen in einem kollektiv konzipierten System gedacht, danach gesucht und diese praktikabel gefunden werden – die am besten passende Beschulungsform für ein Kind.

Ein entsprechendes, offenes Inklusionsverständnis geht mit der Einbindung notwendiger und sinnvoller sonderpädagogischer Fachexpertise einher, z. B. im Bereich der Haltung (Müller & Stein, 2018, S. 269). Im Kern dieser *anderen* Haltung steht „das grundsätzliche Anerkennungsmoment auch schwierigster Verhaltens- und Erlebensweisen als Ausdruck eines subjektiv bedeutsamen, wenn auch oft kontraproduktiv wirkenden Weltzugangs“, der gefordert ist, in konstruktive Auseinandersetzung mit dem „Leistungs- und Verhaltensverständnis der Allgemeinen Schulen“ zu treten (ebd.).

Entwicklung vollzieht sich im Spannungsfeld von Kontinuität und Diskontinuität (Liebers, 2013, S. 68ff.). Da sich der Mensch grundsätzlich in Beziehung entwickelt, geht es gerade auch vor dem Hintergrund der dargestellten Kontexte immer auch um Entwicklung, Aufbau und Konstanz tragfähiger Beziehungen. Daher bedarf es im herausfordernden Prozesskontext „Frühförderung“, „Schuleintritt“ und „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ einer Beziehungsanbahnung im Sinne einer konstanten Ansprechperson sowie Begleitung in „verbindlichen Teamstrukturen“ (Gunter, 2013, S. 96). Wenn es von einem der Kooperationspartner geleistet werden kann, diese Begleitung möglichst überdauernd zu gewährleisten, so werden Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und deren Familien in besonderer Weise davon profitieren. Die Ausdehnung der Betreuung durch die interdisziplinären Frühförderstellen in den Umsetzungen der „Modellprojekte für Schulstärkender“ bis zum Halbjahr der ersten Klasse kann hier als ein wichtiger Schritt in die richtige Richtung angesehen werden. In diesem Zeitraum wird es allerdings zugleich wichtig sein, das Netzwerk für Kinder und Familie zu stabilisieren, indem neue Netzwerkpartner vertrauensvoll eingeführt werden, um den Abbruch der Komplexangebote durch die Frühförderstellen nicht nur zeitlich zu verschieben, sondern möglichst in dieser Phase zu kompensieren.

Konkret betrifft dies insbesondere den Ausbau von Netzwerkarbeit der verschiedenen pädagogischen Fachdienste sowie die Auftragsklärung der jeweiligen, betreffenden Professionen, z. B. in Form von „Kooperationsvereinbarungen“ (Berry, 2013, S. 42ff.). Maßgeblich für gelingende Übergänge und Austauschprozesse sind insbesondere der Ausbau eines flexiblen und verstehensorientierten Kompetenztransfers bzw. fachspezifischer Beratungsangebote (Müller, 2014, S. 19f.). Im konkreten pädagogischen Alltag erhalten gerade hier individuell unterstützende Maßnahmen ihre besondere Bedeutung. Angebote aus dem Bereich der Jugendhilfe, wie bspw. Schulbegleiter:innen, Sozialpädagogische Familienhilfen und Heilpädagogische Betreuungsangebote können hier ergänzend zu schulischen und sonderpädagogischen Maßnahmen genannt werden.

Chancen der multiprofessionellen Zusammenarbeit: ein Fazit

Zunächst soll auf ein „spannungsreiches“ Verzahnungsmoment der zwei Systeme „Frühförderung“ und „Schule“ hingewiesen werden. Allein die Begrifflichkeiten beider Systeme sind nur bedingt kompatibel. Während in Bayern beispielsweise im Bereich der Frühförderung von „Teilhabebeeinträchtigungen“ die Rede ist, wird im schulischen System von „sonderpädagogischen Förderbedarfen“ gesprochen. Unabhängig von der Bezeichnung der beim Kind und seiner Familie wahrgenommenen Bedarfe sollte es jedoch gemeinsames Ziel sein, Auffälligkeiten des Erlebens und Verhaltens zu erkennen und klar zu bezeichnen, um auf dieser Grundlage tragfähige Hilfsangebote zu ermitteln und anzubinden.

In der Zusammenarbeit beider Systeme stellt sich außerdem die Frage nach der notwendigen Rolle der Mobilen Sonderpädagogischen Hilfen (MSH) sowie nach den grundsätzlichen Rollen und Aufgaben der beteiligten Fachkräfte im Übergang.

Die Einschränkung im Artikel 22 des Bayerischen Erziehungs- und Unterrichtsgesetzes, dass „die fachlich entsprechenden Förderschulen bei anderweitig nicht gedecktem Bedarf“ Mobile Sonderpädagogische Hilfe (MSH) leisten können, ist hier als bedenklich zu erachten. Gerade die professionelle und fachspezifische sonderpädagogische Beratung wird auf diese Weise nur als Option und nicht als Voraussetzung gehandhabt. Die einzelnen Netzwerkpartner sollten in diesem Sinne nicht bezüglich vorhandener Ressourcen gegeneinander ausgespielt, sondern einander ergänzend in der Zusammenarbeit gesehen werden.

Natürlich kann und muss an dieser Stelle formuliert werden, dass die *Frühförderstellen* rein institutionell dem Sozialministerium zugeordnet sind – und damit nicht Teil des Schulsystems. Sehr kritisch kann daher die Frage gestellt werden, inwiefern es sich bei den oben angeregten Auseinandersetzungs- und angesprochenen Bewältigungsversuchen um die Auslagerung von Leistungen handelt, die im Schulsystem erbracht werden müssten (siehe Transitionsprozess). Das Ziel jeglicher Bemühungen sollte eine gut konfigurierte Netzwerkarbeit der verschiedenen Beteiligten sein, die möglichst überdauernd und in vertrauensvoller Kommunikation mit den Kindern und Familien gestaltet wird. Ein professionsübergreifendes Verständnis der Zielsetzung, nämlich der adäquaten Unterstützung der Kinder und Familien im (inkluisiven) Transitionsprozess, sollte hier als Grundlage und letztlich auch als individuelle Handlungsanleitung für die Zusammenarbeit der verschiedenen Akteure:innen gesehen werden.

Die Herausforderung einer so fundierten Handlungs- und Zielperspektive besteht darin, das Spezifische eines Person-Umwelt-Bezugs im Kontext Übergang Frühförderung-Schule zu denken, jenseits der klassischen Kategorien von Behinderung. Dies bedeutet, sowohl personale als auch situative Faktoren zu berücksichtigen als auch, auf dieser Basis Unterstützungsmöglichkeiten zu identifizieren und diese zu aktivieren.

Ziel aller gemeinsamen Bemühungen sollte es sein, sich professionsübergreifend auf den Weg einer besseren Gestaltung des Überganges zu machen, wie es z. B. die „Modellprojekte für Schulstarthelfer“ tun.

Literatur

- Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG). Abgerufen am 25. November 2022, von <https://www.gesetze-bayern.de/Content/Document/BayEUG>
- Bayerischer Erziehungs- und Bildungsplan/ Leitgedanken. Abgerufen am 25. November 2022, von <https://www.ifp.bayern.de/veroeffentlichungen/books/bildungs-erziehungsplan/>
- Bayerischer Landtag, Drucksache 17/18714. Abgerufen am 25. November 2022, von https://www1.bayern.landtag.de/www/ElanTextAblage_WP17/Drucksachen/Basisdrucksachen/0000012500/0000012761.pdf
- Berry, G. (2013). *Was Kita-Kinder stark macht. Den Übergang in die Schule erfolgreich meistern*. Cornelsen Verlag.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). *Transitions to School: Perceptions, Expectations, Experiences*. UNSW Press.
- Fabian, H., & Dunlop, A.-W. (2007). *Outcomes of Good Practice in Transition Process for Children Entering Primary School*. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Faust, G., Kratzmann, J., & Wehner, F. (2012). Schulintritt als Risiko für Schulanfänger? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 26(3), 197–212.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2011). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern*. Cornelsen Schulverlage.
- Griebel, W., & Niesel, R. (2015). *Übergänge verstehen und begleiten. Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern* (3. aktual. Aufl.). Cornelsen Schulverlage.
- Gunter, O. (2013). Gelingensfaktoren für die Schulen zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 89-103). Waxmann Verlag.
- Henkel, J. (2017). Der Übergang von der Kita in die Schule – status quo und Herausforderungen aus inklusiver Perspektive. In A. Tures & N. Neuß (Hrsg.), *Multiprofessionelle Perspektiven auf Inklusion* (S. 67-81). Verlag Barbara Budrich.
- Kiesel, H. (2021). *Inklusion an den Schulen. Zwischenbericht zur allgemeinen und pandemiebedingten Situation des Beauftragten der Bayerischen Staatsregierung für die Belange von Menschen mit Behinderung*. Bayerische Staatsregierung, Bayerischer Landtag, Ausschuss für Bildung und Kultus. https://www.behindertenbeauftragter.bayern.de/imperia/md/content/stmas/behindertenbeauftragte/bayerische_staatsregierung_zwischenbericht_inklusion_an_schulen.pdf
- Krenz, A. (2010). *Schulfähigkeit und Schulbereitschaft bei Kindern – Hinweise zur Erfassung und Beurteilung schulfähigkeitsrelevanter Merkmale*. www.niesel.homepage.t-online.de/sn-schulfachigkeit.pdf
- Liebers, K. (2013). Schulanfang - passgenau und flexibel. In G. Bellenberg & M. Forell (Hrsg.), *Bildungsübergänge gestalten. Ein Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis* (S. 67-77). Waxmann Verlag.
- Müller, U. B. (2014). *Kinder im verzahnten Übergang vom Elementar- zum Primarbereich*. Budrich UniPress Verlag.
- Müller, T., & Stein, R. (2018). Schulische Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung – quo vadis? In R. Stein & T. Müller, *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 263-269). Kohlhammer.
- Peters, O. (2010). *Distance education in transition: developments and issues* (Bd. 5., rev., extended and updated ed.). BIS-Verl. der Carl-von-Ossietzky-Univ.
- Roßbach H.-G., & Spieß C.K. (2019). Frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen: Rahmenbedingungen und Entwicklungen. In Köller, O., Hasselhorn, M., Hesse, F.W., Maaz, K., Schrader, J., Solga, H., Spieß, C.K. & Zimmer, K. (Hrsg.), *Das Bildungswesen in Deutschland – Bestand und Potenziale* (S. 409–440). Julius Klinkhardt.
- Sarimski, K. (2022). *Handbuch interdisziplinäre Frühförderung* (2. Aufl.). Ernst Reinhardt Verlag.
- Sayers, M., West, S., Lorains, J., Laidlaw, B., Moore T. G., & Robinson, R. (2012). Starting school: A pivotal life transition for children and their families. *Family matters*, 90, 45-56.
- Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Dokumentation Nr. 231 – Januar 2022. Abgerufen am 25. November 2022, von https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok231_SoPaeFoe_2020.pdf
- Statistisches Bundesamt. Abgerufen am 25. November 2022, von <https://www.genesis.destatis.de/genesis/online?la nguage=de&sequenz=tabelleErgebnis&selectionname=21111-0010#abreadcrumb>
- Trautmann, M., & Wischer, B. (2011). *Heterogenität in der Schule*. VS Verlag.

Zur Relevanz sprachsensiblen Unterrichts im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Pascal Schreier und Moiken Jessen*

Julius-Maximilians-Universität Würzburg

***Korrespondenz:**

Pascal Schreier
pascal.schreier@uni-wuerzburg.de

Beitrag eingegangen: 14.12.2022
Beitrag angenommen: 31.03.2023
Onlineveröffentlichung: 19.06.2023

ORCID

Moiken Jessen
<https://orcid.org/0000-0003-1311-7059>

Abstract

Sprachsensibilität gilt als etabliertes Qualitätsmerkmal von Unterricht. Die Bedeutung von Sprachsozialisation und Bildungssprache wird in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen bisher jedoch kaum rezipiert. Der Beitrag soll aufzeigen, warum diese Leerstelle geschlossen werden sollte. Er skizziert theoretische Überschneidungen von Sonderpädagogik und Sprachwissenschaft, indem er zunächst fachspezifische sowie linguistische Hintergründe darstellt und anschließend Konsequenzen dieses interdisziplinären Blicks auf den Unterricht im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (FS esE) ableitet.

Keywords

Sprachsensibilität, Bildungssprache, integrierte Förderung

1 Einleitung

Kommunikation und Sprache wird nicht nur im schulischen Kontext eine große Bedeutung zugesprochen, sie sind zentrale Bestandteile des allgemeinen menschlichen Zusammenlebens (Kresić, 2016, Tomasello, 2010). In der Schule hat Sprache eine Doppelfunktion: Sie stellt „gleichermaßen Mittel und Ziel des Unterrichts“ dar (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 7). Sprachkompetenzen werden als notwendige Bedingung für schulischen und fachunterrichtlichen Bildungserfolg gesehen (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 7). Die hierbei relevante Bildungssprache wird jedoch selten explizit thematisiert und taucht meist unkommentiert im (Fach-) Unterricht auf. Oftmals wird sie verwendet und vorausgesetzt, ohne dass sich die Lehrkraft Gedanken bezüglich Unklarheiten und Verständigungsproblemen macht (Di Venanzio & Niehaus, 2023). Als Resultat wird Sprache in Schule und Unterricht eine zusätzliche Herausforderung für Schüler:innen mit Problemen im sprachlichen Bereich und zwar nicht nur auf der Ebene der Sprachproduktion, sondern bereits beim Verstehen und Bewältigen von Aufgaben oder dem Verstehen der von der Lehrkraft benutzten Sprache im Unterricht. Sprachauffälligkeiten, sprachliche Defizite und damit verbundene schulische Schwierigkeiten können auf eine Vielzahl unterschiedlicher Ursachen zurückzuführen sein. So wirkt sich z.B. Anrengungsarmut negativ auf die Sprachentwicklung aus, die wiederum ein Einflussfaktor auf emotionale Regulationsfähigkeit darstellt (von Salisch & Wübker, 2021; Langer et al., 2022). Ebenso kann eine andere Muttersprache eine vorübergehende Beeinträchtigung darstellen. Daher sind Auffälligkeiten in der sprachlichen Entwicklung ein Phänomen, das auch die Pädagogik bei Verhaltensstörungen betrifft und aufgrund der hohen Komplexität des Gegenstandes sowie der nötigen interdisziplinären Herangehensweise auch in ihren Aufgabenbereich fällt.

Eine dezidierte Auseinandersetzung der Pädagogik bei Verhaltensstörungen mit der Thematik Mehrsprachigkeit, Bildungssprache und sprachsensibler Unterricht steht noch aus. Diese erscheint nötig, da die Komorbidität von Sprachdefiziten und Verhaltensstörungen zwar empirisch gut belegt ist (Helland et al., 2022; Langer et al., 2022; Zwirnmann et al., 2022), die genauen Zusammenhänge in Genese und Fördermöglichkeiten aus Perspektive der Pädagogik bei Verhaltensstörungen jedoch noch unterbestimmt sind. Ältere Arbeiten in diesem Kontext beziehen sich fast ausschließlich auf die Diskussion der Kategorien „Kultur“ und „Migration“, während „Sprache“ und ihre Facetten randständig behandelt werden (u.a. Pütter, 1997; Schmidtke, 1993). Neuere Arbeiten werden aus der Perspektive der Sprachheilpädagogik entworfen (u.a. Dobsflaff, 2007; Rißling et al., 2015; Rißling et al., 2016) und beziehen sich auf Komorbiditäten von Sprachdefiziten, spezifischen Sprachentwicklungsstörungen (SES) und (späteren) Verhaltensstörungen. Wir nehmen ausdrücklich eine Abgrenzung zwischen einer diagnostizierbaren Sprachentwicklungsstörung, die therapiebedürftig ist, und einer auffälligen sprachlichen Entwicklung, die förderbedürftig ist, vor und beziehen die Überlegungen in diesem Artikel ausschließlich auf nicht therapiebedürftige sprachliche Auffälligkeiten und Defizite (zur Abgrenzung der Konzepte SES und Sprachauffälligkeiten, s. Noterdaeme, 2020).

Der folgende Beitrag soll ein Anstoß sein, sich zunächst theoretisch und anschließend auch empirisch mit diesem Themenkomplex zu nähern und somit (fachfremde) Ansätze zu integrieren.

2 Annäherung: Drei Grundlagen für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Die Erziehung und Bildung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (FS esE) basiert in weiten Teilen auf der Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen im Kontext einer interaktionistischen Auffassung von Verhaltensauffälligkeiten (Hennemann, Ricking & Huber, 2018; KMK, 2000; Müller, 2021; Stein, 2006; 2019). Diese Triangulierung kann als eine Annäherung verstanden werden, ohne dabei den Fokus im Gesamtdiskurs auf Kompetenzen verengen oder gar einen exklusiven und beschränkenden Erklärungsansatz darstellen zu wollen. Sie soll vielmehr als eine mögliche Perspektive auf das komplexe Bedingungsgefüge aufgefasst und als Ausgangslage weiterer Überlegungen genutzt werden. Als Grundlage und Bezug der Triangulierung können exemplarisch verschiedene Modelle herangezogen werden.

Erstens, gilt bezogen auf die *emotionale Kompetenz* das Konzept von Saarni (1999) als etabliert. Dieses beinhaltet acht Fertigkeiten und schließt neben dem Emotionsausdruck, der Emotionswahrnehmung und der Emotionsregulation auch die Kommunikation über Emotionen und eine „emotionale Selbstwirksamkeit“ (Saarni, 2002, S. 22ff.) mit ein. Die beiden letztgenannten Punkte erweisen sich als stark sprachbasiert (Saarni, 2002, S. 6f.), wenn spezifiziert wird: „Die Fähigkeit, das Vokabular der Gefühle und die Ausdruckswörter zu benutzen, die in der eigenen (Sub-) Kultur gemeinhin verwendet werden“ (Saarni, 2002, S. 13). Saarni betont in ihren Arbeiten die Eingebundenheit des Individuums in einen Kontext, also in soziale Beziehungen und kulturelle Hintergründe (Saarni, 2002, S. 15ff.). Sprache produziert und reproduziert soziale Handlungen und Haltungen. „Emotionale Kompetenz hängt daher ... eng mit moralisch positiv bewerteten Fähigkeiten wie Empathie, Selbstkontrolle, Gerechtigkeit und Reziprozität zusammen“ (Klinkhammer & von Salisch, 2015, S. 26). Der Erwerb dieser Kompetenzen ist in einem hohen Maße von einer Bezugsperson abhängig, zu der eine tragfähige Beziehung besteht. Sprache ist mehr als ein rein objektiver Austausch von Informationen. Sie stellt die, häufig mit einer Bewertung besetzte, Versprachlichung des gesellschaftlichen Normalitätsverständnisses dar (Kresić, 2016). In diesem Zusammenhang nimmt Sprache einen Einfluss auf die Identitätsbildung insbesondere junger Menschen. Äußerungen, die sich auf die Identität eines Menschen beziehen, können das Selbstbild formen. Bestätigen diese ein Kind in seinem Handeln, Wirken und Sein, können sie zum Aufbau eines positiven Selbstkonzeptes beitragen. Äußerungen, die mit einer abwertenden Botschaft der eigenen Identität oder Aspekte dieser einhergehen, können stattdessen das Selbstkonzept junger Menschen negativ beeinflussen (Kresić, 2016).

Im Kontext der *sozialen Kompetenz*, zweitens, kann das Modell von Kanning (2002) herangezogen werden, das zunächst die Struktur und anschließend den Steuerungsprozess der sozialen Kompetenz beschreibt. Er nennt vier Faktoren zweiter Ordnung (soziale Orientierung, Offensivität, Selbststeuerung, Reflexibilität), denen er insgesamt 17 Verhaltensweisen bzw. konkrete Kompetenzen zuordnet (Kanning, 2014, S. 119ff.). Hier sind u.a. Kompromissbereitschaft, Entscheidungsfreudigkeit, Selbstkontrolle und Selbstdarstellung subsummiert. Kanning betont sowohl den sozialen als auch den evaluativen Bezugspunkt des Verhaltens (Kanning, 2002, S. 155f.), wobei der erste die Relation zum jeweiligen Kontext meint und der zweite die Bewertung als „richtig/gut“ oder „falsch/schlecht“. Diese Bezugspunkte stellen die Einbettung in den (gesellschaftlichen und situativen) Rahmen dar und werden auch

durch Sprache als direkte, explizite wie indirekte, implizite Rückmeldung und Bearbeitung vermittelt. Der Prozess der sozialen Kompetenz beinhaltet die Analyse der Situation, die Analyse der Verhaltensoptionen, das Verhalten selbst und dessen Evaluation. Diese Schritte werden ebenso durch Sprache beeinflusst, also vermittelt, erprobt und vertieft; auch wenn deren Erwerb und Umsetzung vermutlich nicht im gleichen Umfang sprachbasiert ist wie die der emotionalen Kompetenz (Kanning, 2002, S. 159ff.).

Abschließend und drittens stellt eine mögliche Grundlage der pädagogischen Arbeit das interaktionistische Modell der *Genese von Verhaltensstörungen* nach Seitz (1992, modifiziert nach Stein, 2019, S. 65) dar. Dieses Modell verschränkt bei der Erklärung der Auffälligkeit Person- und Umweltfaktoren und geht deshalb von ihr als einer Störung des Person-Umwelt-Bezugs aus. Das Gesamtphänomen kann wiederum aus vier Perspektiven betrachtet werden, die gemeinsam den interaktionistischen Ansatz ausmachen: Die personorientierte, die situationistische und die interaktionistische Perspektive sowie die der Beobachter-Wahrnehmung (Stein, 2019, S. 64ff.). Sprache kommt in diesen Perspektiven nicht explizit vor, wirkt jedoch implizit und als distaler Faktor (z.B. bei Zuschreibung eines niedrigeren Gruppenstatus durch übermäßige Verwendung von Jugendsprache). Festzuhalten ist, dass auch Verhalten eine Kommunikation ist, eine Mitteilung an die Umwelt und ein Ausdruck der Emotion. Fokussiert man nun die personorientierte Sichtweise, spielt hier die Sozialisation und auch das elterliche Erziehungsverhalten eine große Rolle. Ein niedriges Bildungsniveau der Eltern gilt, ebenso wie maladaptive familiäre Kommunikationsformen und inkonsistentes Erziehungsverhalten, als Risikofaktor für das Entstehen von kindlichen Verhaltensauffälligkeiten. Neuere linguistische Theorien gehen davon aus, dass Sprache in Abhängigkeit von der Umwelt durch Gebrauch gelernt wird und daher Teil der sozialen Kognition ist.

3 Sprache aus Sicht der gebrauchsbasierten Linguistik

Die Grundannahme der gebrauchsbasierten Linguistik besagt, dass Sprache hauptsächlich dazu dient, soziale Bedürfnisse und Ziele zu verfolgen (Tomasello, 2003). Spracherwerb wird als sozialer Prozess betrachtet, bei dem Kinder Sprache durch Zusammenarbeit und gemeinsame Problemlösung lernen: „language structure emerges from language use“ (Tomasello, 2003, S. 5). In der Interaktion mit Anderen müssen Kinder Sprache verwenden, d.h. für andere verständliche Bedeutungen konstruieren, um ihre Bedürfnisse und Erfahrungen mitzuteilen. Daher wird in gebrauchsbasierten Ansätzen Spracherwerb als eine Form des kulturellen Werkzeugaufbaus betrachtet, bei dem Kinder die gemeinsamen Konventionen der Kommunikation in einem bestimmten kulturellen Kontext erlernen. So wird Sprache mehr als nur ein Mittel zur Kommunikation, sie ist Mittel, um Beziehungen zu schaffen und zu erhalten. Sprache ist demnach Teil der sozialen Kognition (Tomasello et al., 2005).

Spracherwerb erfolgt weitgehend implizit und beiläufig. Sozial kontextualisierte Interaktion bietet dabei den Input, aus dem Bedeutung gewonnen werden kann (Behrens, 2009). In der sozialen Interaktion prägen sich wiederkehrende sprachliche Äußerungen nach und nach ein, so dass eine kognitive Verfestigung entsteht (*entrenchment*). Im Laufe der weiteren aktiven und passiven Sprachverwendung werden diese zunächst unanalysierten Einheiten (*chunks*) immer weiter analysiert und generalisiert, bis Muster für Form- und Funktion-Assoziationen entstehen (*Schemabildung*; Langacker, 2000). Grammatische Strukturen entstehen ebenfalls aus dem Gebrauch heraus, quasi als Epiphänomen. Die klassische Unterscheidung von Lexikon auf der einen Seite und Grammatik auf der anderen Seite wird damit aufgehoben

(Lexikon-Grammatik-Kontinuum). Kommunikative Akte wie Nachfragen, Modifikation, Elaboration und Feedback tragen zum Spracherwerb bei, indem sie auf Lücken, Kontraste und alternative Ausdrücke hinweisen, die beiläufige Sprachlerngelegenheiten im Kontext einer sinnvollen Inhaltsvermittlung bieten (Mackey, 2012).

Der Zweitspracherwerb (L2-Erwerb) ist ebenso abhängig vom Kontakt der Lernenden mit dem sprachlichen Input aus ihrer Umwelt und der Gelegenheiten, eigene Bedürfnisse und Ziele auszudrücken. Auch L2-Lernende leiten sich sprachliche Bedeutungen und Regelmäßigkeiten aus dem Input ab (Ellis & Wulff, 2020). Das Erlernen einer weiteren Sprache folgt also denselben Prinzipien, unterscheidet sich aber darin, dass die Lernenden bereits über sprachliches Vorwissen verfügen. Zahlreiche Möglichkeiten und Gelegenheiten sinnvoller Kommunikation sind daher unerlässlich, damit L2-Lernende Sprache in ihrer Funktion und ihren Regelmäßigkeiten verwenden und erwerben können. Dabei kann eine Hilfestellung in Form von z.B. sprachsensiblen Unterricht diesen Prozess beschleunigen.

Aus soziolinguistischer Perspektive unterscheidet man innerhalb einer Sprache außerdem verschiedene Sprachregister, die von den Sprecher:innen situationsabhängig eingesetzt werden und ebenfalls durch Gebrauch erworben werden. Ein bekanntes Register ist die Jugendsprache. Andere Register, die sich besonders in der Ebene konzeptionell mündlich vs. konzeptuell schriftlich unterscheiden, sind Alltagssprache, Fachsprache und auch Bildungssprache, wobei Bildungssprache das Register ist, das im Zusammenhang mit Schulerfolg und Bildung steht (Gogolin, 2008; Koch & Oesterreicher, 2007).

Bildungssprache

Bildungssprache ist die Sprache, die in Institutionen dazu verwendet wird, fachliche Kenntnisse und Wissen zu vermitteln. Darüber hinaus wird auch von Schüler:innen Bildungssprache beim Beantworten von Fragen erwartet. Es wird angenommen, dass sie diese bildungssprachlichen Kompetenzen außerhalb der Schule erlernt haben, bzw. dass fehlende Kompetenzen implizit in der Schule gelernt werden können (Gogolin et al., 2013). Dabei werden fachsprachliche Begriffe häufig explizit eingeführt, bildungssprachliche Elemente hingegen nicht, was die Gefahr der Benachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Familien oder aus Familien mit Migrationshintergrund birgt (Vollmer & Thürmann, 2010). „In der Schule dient Sprache somit der Kommunikation, der Instruktion, dem Verstehen und ist zugleich Lerngegenstand. Sämtliche Bildungsprozesse sind hier sprachlich determiniert, weshalb sprachliches Können und Lernerfolg auf die eine oder andere Weise miteinander verwoben sind“ (Wildemann & Fornol, 2016, S. 53).

Bildungssprache ist in ihrer konzeptionellen Schriftlichkeit nicht ausschließlich an Texte gebunden, sondern findet sich auch im Unterrichtsgespräch wieder. Hiervon abzugrenzen ist die Unterrichtssprache selbst, die einen Zwischenschritt von Alltags- hin zur Bildungssprache darstellt und mit zunehmendem Alter und Wissensgrad der Schüler:innen einen höheren Anteil bildungssprachlicher Elemente aufweist.

Sprachsensibler Unterricht

Um dem Anspruch gerecht zu werden, dass Kinder ungeachtet ihrer Sprachsozialisation auch Bildungssprache erwerben sollen, sollte Unterricht sprachsensibel gestaltet sein. „Sprachsensibler Unterricht“ steht für unterschiedliche Unterrichtskonzepte, die mittels Sprache fachliches und sprachliches Lernen verknüpfen. Ein wesentliches Element ist die in den Unterricht integrierte, gezielte sprachliche Unterstützung der Schüler:innen in Begleitung zur Vermittlung von Fachwissen. Durch die Formulierung eines sprachlichen Lernziels und den damit

verbundenen Hilfestellungen kann das fachliche Lernziel leichter erreicht werden. Langfristig können zudem die bildungssprachlichen Kompetenzen fachübergreifend ausgebaut werden und Handlungsfähigkeit, Teilhabe und Chancengleichheit im Bildungskontext verbessert werden (Gogolin & Duarte, 2016; Woerfel & Giesau, 2018). Um sprachsensibel unterrichten zu können, bedarf es jedoch eines gewissen Grundwissens über Sprache und Spracherwerb sowie Kenntnis geeigneter didaktisch-methodischer Konzepte. Die theoretischen Annahmen und empirischen Befunde der kognitiven Linguistik unterstreichen, dass diese Art der Verknüpfung von bildungssprachlichem Wissen und Fachwissen im gemeinsamen unterrichtlichen Handeln gewinnbringend ist. Viele Methoden des sprachsensiblen Unterrichts setzen hier an: Scaffolding und Translanguaging sind nur zwei Beispiele (Gantefort, Giesau & Socha, 2018). Allen Methoden des sprachsensiblen Unterrichts ist gemein, dass neben fachlichem Vorwissen insbesondere auch das sprachliche Vorwissen in die Planung miteinbezogen wird.

4 Implikationen

Diese Ausführungen ermöglichen einen ersten Einblick in die Rolle von Sprache für den Erwerb emotionaler und sozialer Kompetenzen und in die Bedingungen des (Bildungs-) Spracherwerbs. Zusammengeführt kann eine hohe Relevanz eines sprachsensiblen Unterrichts angenommen werden, dessen Planung und Durchführung vor den Herausforderungen der Milieusensibilität und der Sprachsozialisation der Kinder und Jugendlichen steht.

Die unterschiedlichen sprachlichen Ressourcen der Schüler:innen, abhängig von deren jeweiligen Sprachlernbiografien, erfordern eine genaue Analyse, um passende didaktisch-methodische Maßnahmen für die sprachliche Unterstützung zu gestalten und die Unterrichtsmaterialien entsprechend aufzubereiten (Michalak et al., 2015, S. 138f.). Dies erfordert eine intensive Beschäftigung mit dem Themenbereich des sprachsensiblen Unterrichtes und ein umfangreiches Wissen der Lehrkräfte bezüglich der oben angeführten Aspekte. Oftmals muss, bevor Sprache als Mittel verwendet werden kann, eine ausreichende Sprachhandlungsfähigkeit hergestellt werden. „Umfassend sprachhandlungsfähig“ zu sein bedeutet, „alles sagen, fragen, verstehen, ausdrücken können, was in einer Unterrichtssituation erforderlich ist“ (Tajmel & Hägi-Mead, 2017, S. 6). Für Schüler:innen mit dem FS esE ist dies nicht nur für fachliche Inhalte interessant, sondern insbesondere auch für emotionale und soziale Thematiken und die Integration des biografischen Hintergrundes.

Wie bereits dargestellt wurde, führen mangelnde Sprachkompetenzen, insbesondere im Bereich der Bildungssprache, zu Bildungsbenachteiligung. Insbesondere ein- oder mehrsprachige Kinder und Jugendliche aus bildungsfernen Familien stoßen im Unterricht auf sprachliche Barrieren, da ihr Sprachstand und sprachlicher Unterstützungsbedarf nicht in der Planung und Durchführung berücksichtigt wird. Um mit dem Unterrichtsfortschritt und der im Verlauf der Schule zunehmend komplexer werdenden Bildungssprache mithalten zu können, reichen ihre Alltagssprachlichen Fähigkeiten nicht aus. So entstehen bei Übergängen in weiterführende Schulen und Ausbildungsabschnitte große Hindernisse (Michalak et al., 2015). Der sprachliche Input im Unterricht spielt somit eine bedeutende Rolle, da „jede angemessene Nutzung von Sprache im Unterricht ... die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen“ (Michalak et al., 2015, S. 10) erweitert. Zur fachlichen Nutzung von Sprache im Unterricht kommt noch dazu, dass Sprache ebenfalls Zugang zu den eigenen Emotionen erlaubt, der nötigen Verbalisierung dieser Emotionen zugrunde liegt und der

Emotionsregulation dienlich ist. Sie erweist sich als die Grundlage vieler emotionaler und sozialer Kompetenzen, die wiederum eine Bedingung von Teilhabe sind. Missverständnisse können in gravierenden Fällen zu Unsicherheit, Stress, Missachtung, Ohnmacht, Versagen von Zugehörigkeit und sozialem Rückzug führen. Zusammengeführt stellt Sprache in diesem Kontext die Grundlagen für eine umfassende nachschulische und außerfamiliäre Teilhabe dar.

Die Integration von Bildungssprache und der Sprachsozialisation als teils gegensätzliche Erfahrungen der Schüler:innen dient auch der Steigerung von Milieusensibilität (Oevermann, 1973; Steinig, 2016). Lehrkräfte sollten hier reflektieren, welche Sprache sie in ihrem (pädagogischen) Umgang gebrauchen und dabei sowohl ihre eigene Sprachsozialisation als auch die der Klasse berücksichtigen, ohne dabei das sprachliche Niveau zu stark zu nivellieren und den sprachlichen Input zu stark zu vereinfachen: „Ein Absenken sprachlicher und fachlicher Ansprüche führt dazu, dass sich der ohnehin vorhandene sozial bedingte sprachliche Abstand zwischen den Schülern verstärkt. Jede Unterrichtsstunde muss vielmehr genutzt werden, um bildungssprachliche Mittel erwerben zu können“ (Steinig, 2016, S. 93). Ein solcher Erwerb erfolgt also bestenfalls unterrichtsimmanent und zugleich möglichst schüler:innenorientiert. Es ist davon auszugehen, dass die Familien mit Kindern und Jugendlichen mit dem FS esE (keinesfalls ausschließlich, jedoch signifikant) aus bildungsferneren Milieus stammen und das Register der Bildungssprache nur teilweise beherrschen. Zwar gibt es keine belastbaren Daten, die sich auf den sonderpädagogischen Bereich beziehen, der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und dem Bildungserfolg bleibt jedoch nach wie vor sehr stark ausgeprägt, was die Chancen für alle Kinder und Jugendlichen auf eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und eine selbstbestimmte Lebensführung verringert. Schüler:innen aus benachteiligten sozialen Milieus besuchen nach der Grundschule weitaus seltener höherqualifizierende Schulen und Bildungsgänge und erreichen bei ihren Abschlüssen häufiger das untere Ende des Spektrums (Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022). Kastner benennt solch eine Personengruppe als „bildungsbenachteiligte Erwachsene mit Basisbildungsbedarf“ (Kastner, 2016, S. 3), da sie durch „behindernde und verhindernde Strukturen und Mechanismen [in ihren] Bildungschancen und Lernvoraussetzungen negativ beeinflusst“ (Kastner, 2016, S. 3) wurden. Diese familiäre (Sprach-) Sozialisation gilt es dann aufzugreifen.

Sprachsensibilität kann sich hiermit als Möglichkeit erweisen, dass die Lehrkräfte die relevanten Unterrichtsprinzipien wie Verlässlichkeit, Strukturierung und die Schaffung von Sicherheit adäquat umsetzen können und diese damit (bildungs-) sprachlich benachteiligte Schüler:innen wie intendiert erreichen. So stellt die Strukturgebung, z.B. durch Wiederholung, einen wichtigen Faktor zum Spracherwerb und zugleich ein wichtiges Grundprinzip von Unterricht (Stein, 2019, S. 203f.) dar. Kinder und Jugendliche im FS esE, die häufig wenig Struktur und Ordnung in ihrem Leben erfahren, können durch einen strukturierten Unterricht Sicherheit und Orientierung erleben. Eine weitere Verschränkung lässt sich in der Gestaltung von Beziehungen finden. „Ein intakter Spracherwerb ist wichtige Voraussetzung für eine gelingende emotionale/soziale und kognitive Entwicklung. Sprache ermöglicht den Austausch von Gedanken und Gefühlen und damit auch den Aufbau von sozialen Beziehungen und gegenseitiges Verstehen“ (Schönauer-Schneider, 2018, S. 7). Langer, Meindl und Jungmann (2022) konnten jüngst Befunde zum Zusammenhang bzw. der Komorbidität von Verhaltensauffälligkeiten und sprachlichen Auffälligkeiten bestätigen und verweisen auf die Notwendigkeit einer dahingehenden Professionalisierung.

Zur Erklärung der Verschränkung kann ein „transaktionales Modell“ (Rice, 1993) herangezogen werden, das die Entstehung von Verhaltens- und Sprachstörungen als dynamische, komplexe Wechselwirkung beschreibt. So könnte eine psychische Erkrankung der Mutter zu einem auffälligen und gestörten Mutter-Kind-Verhältnis führen, das wiederum aufgrund geringer Zuwendung und dysfunktionalen Zusammenlebens negative Auswirkungen auf den Spracherwerb hat. „Dadurch entwickelt das Kind ein schwieriges Verhalten, das sich wiederum negativ auf sprachliche Interaktionen auswirkt. Im weiteren Verlauf werden sprachgestörte Kinder seltener von Gleichaltrigen akzeptiert und werden Außenseiter. Dadurch können sie im Umgang mit Gleichaltrigen weniger soziale und kommunikative Kompetenz erwerben“ (Schönauer-Schneider, 2018, S. 9f.). Mehrsprachigkeit, Deutsch als Zweitsprache und geringe Kenntnisse der Bildungssprache können zwar für sich genommen nicht die Genese von Verhaltensauffälligkeiten erklären oder als Kausalzusammenhang von Sprache und Störung dienen. Sie pointieren jedoch bestehende Modelle, indem sie die einzelnen Perspektiven erweitern und dem Modell somit einen weiteren Aspekt hinzufügen. Sprache reiht sich in dieser Sichtweise in das multifaktorielle Bedingungsgefüge von Verhaltensauffälligkeiten ein. So kann das oben genannte Modell nach Seitz (1992, modifiziert nach Stein, 2019, S. 65.) in jeder der vier Perspektiven um Sprache als Verunsicherung oder Missverständnis ergänzt werden. Fragen nach der Sprachsozialisation und dem Sprachmilieu (Personorientierung), nach voraussetzungsreicher Bildungssprache und Unkenntnis von Begriffen (Situationsorientierung), nach Überforderung und Provokation (interaktionistische Perspektive) und nach diskriminierendem Sprachgebrauch (Beobachter-Wahrnehmung, Etikettierung) fügen sich in die Erklärung auffälligen Verhaltens und Erlebens ein. So sind vorschnelle Urteile über das Verhalten gerade bei Sprachdefiziten problematisch, da es zunächst unklar ist, ob das auffällige Verhalten nicht auch durch ein Nicht-Verstehen und anderes Erleben der Situation hervorgerufen wird. Es zeigt sich erneut die Gefahr eines Teufelskreises zwischen Sprachbarriere und Verhaltensauffälligkeit. Bei Unverständnis können viele negative Verhaltensweisen verstärkt werden. Das Gefühl keine Sprache zu haben um sich auszudrücken, sollte nicht unterschätzt werden, sodass Sprache als eine mögliche Ursache für auffälliges Verhalten mitgedacht werden muss.

Anders gewendet *ist* die Berücksichtigung von sprachlicher Heterogenität (und eben hierin auch Bildungssprache) ein Bestandteil von Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen. Des Weiteren wird deutlich, dass emotionale, soziale und sprachliche Förderung kaum zu trennen sind und weder singular noch separierend anzubahnen sind (Gasteiger-Klicpera, Knapp & Kucharz, 2010; Wildemann & Bien-Miller, 2022).

Sprachsensibilität als zusätzliches Merkmal des pädagogischen Umgangs mit Verhaltensauffälligkeiten beschränkt sich nicht nur auf den angepassten Umgang mit den Schüler:innen selbst. In einem zweiten Schritt fokussiert er auch die eigene Sprachpraxis der Lehrkräfte und kann zu einer weiteren Professionalisierung im Umgang mit Erziehungsberechtigten führen. So können sprachliche Differenzen aufgrund unterschiedlicher (soziokultureller) Erfahrungen die Kooperation erschweren, weshalb das Medium Sprache aufseiten der Lehrkraft reflektiert und sensibel eingesetzt werden muss. Auf eine umfassende Reflexion des teils problematischen – weil ableistischen, klassistischen und diskriminierenden – Sprachgebrauchs muss in dieser Kürze leider verzichtet werden, ebenso wie auf die zahlreichen Möglichkeiten der Schulentwicklung.

5 Fazit

Aufgrund der bisherigen Überlegungen kann aus der Perspektive der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ein hoher Zusammenhang zwischen der Sprachentwicklung, der emotional-sozialen Kompetenz und der Prävention von bzw. Intervention bei Verhaltensauffälligkeiten vermutet werden. Sprachsensibilität, die die bildungssprachlichen Anteile reflektiert und die sprachlichen Voraussetzungen der Schüler:innen integriert, sollte zukünftig als verstärkt relevantes Prinzip des Unterrichts gelten. Zum einen kann hierdurch die Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen auch im Fachunterricht erleichtert werden. Zum anderen dient es als Kriterium einer umfassenderen Analyse der (familiären, biografischen) Ausgangslagen der Schüler:innen und pointiert damit auch bestehende Modelle und Konzepte des Unterrichts. Kern einer entsprechenden pädagogischen Auseinandersetzung sind das Erleben und Verhalten der Kinder und Jugendlichen, je im unterrichtlichen Kontext. Der zu erwartende Mehrwert rechtfertigt eine genauere Auseinandersetzung und in einem weiteren Schritt die empirische Erfassung und Überprüfung der in diesem Beitrag skizzierten theoretischen Grundlagen und Thesen. Eine Beteiligung der Pädagogik bei Verhaltensstörungen in der Theoriebildung sowie in der Praxis der Prävention von und Förderung bei Sprach- und Verhaltensauffälligkeiten als professionsbezogener Schnittbereich ließe sich so noch deutlicher legitimieren.

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (2022). *Bildung in Deutschland kompakt 2022. Zentrale Befunde des Bildungsberichts*. <https://www.bildungsbericht.de/de>
- Behrens, H. (2009). Usage-based and emergentist approaches to language acquisition. *Linguistics*, 47(2), 383–411. <https://doi.org/10.1515/LING.2009.014>
- Di Venanzio, L., & Niehaus, K. (2023). „Bildungssprache ist immer noch wichtig, aber wenn man sich [...] so nicht ausdrücken kann, gelten natürlich andere Standards für diese Kinder.“ Zwischen Standardorientierung und Individualbezug: Antinomien in Kontexten mehrsprachiger und inklusiver Sprachbildung. Eine Erhebung von Einstellungen angehender und praktizierender Grundschullehrkräfte. *QfI – Qualifizierung Für Inklusion*, 5(1). <https://doi.org/10.21248/qfi.89>
- Dobslaff, O. (2007). Sprach- und Kommunikationsprobleme bei Schülern mit Störungen im emotionalen und sozialen Handeln. In W. Mutzeck & K. Popp (Hrsg.), *Professionalisierung von Sonderpädagoginnen. Standards, Kompetenzen und Methoden* (S. 129–140). Beltz.
- Ellis, N. C., & Wulff, S. (2020). Usage-Based Approaches to L2 Acquisition. In B. VanPatten, G. D. Keating & S. Wulff (Hrsg.), *Theories in Second Language Acquisition. An Introduction* (3. Auflage) (S. 63–82). Routledge.
- Gantefort, C., Giesau, M., & Socha, M. (2018). *Methodenpool für sprachsensiblen Fachunterricht*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. <http://www.unterrichtsmethoden-sprachsensibel.de/>
- Gasteiger-Klicpera, B., Knapp, W., & Kucharz, D. (2010). *Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung des Programms „Sag‘ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“* Baden-Württemberg Stiftung.
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2. Auflage). Waxmann.
- Gogolin, I., Lange, I., Michel, U., & Reich, H. H. (Hrsg.). (2013). *Herausforderung Bildungssprache – und wie man sie meistert*. Waxmann.
- Gogolin, I., & Duarte, J. (2016). Bildungssprache. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 478–499). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296358-025>
- Helland, W. A., Posserud, M.-B., & Lundervold, A. J. (2022). Emotional and behavioural function in children with language problems – a longitudinal, population-based study. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 177–190. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1857930>
- Hennemann, T., Ricking, H., & Huber, C. (2018). Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotional-sozialer Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. Auflage) (S. 115–149). Kohlhammer.
- Kanning, U. (2002). Soziale Kompetenz – Definition, Strukturen und Prozesse. *Zeitschrift für Psychologie*, 210(4), 154–163. <https://doi.org/10.1026//0044-3409.210.4.154>

- Kanning, U. (2014). Soziale Kompetenz. In J. Grabowski (Hrsg.), *Sinn und Unsinn von Kompetenzen: Fähigkeitskonzepte im Bereich von Sprache, Medien und Kultur* (S. 115–132). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.2307/j.ctvddzg18.7>
- Kastner, M. (2016). *Alphabetisierung und Basisbildung für Erwachsene*. <https://erwachsenenbildung.at/themen/basisbildung>
- Klinkhammer J., & Salisch, M. v. (2015). *Emotionale Kompetenz bei Kindern und Jugendlichen. Entwicklung und Folgen*. Kohlhammer.
- Koch, P., & Oesterreicher, W. (2007). Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 35, 346–375.
- Kresić, M. (2016). Sprache und Identität. In J. Kilian, B. Brouër & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 122–140). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296358-008>
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000). https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf
- Langacker, R.W. (2000). A dynamic usage-based model. In M. Barlow & S. Kemmer (Hrsg.), *Usage-based models of language* (S. 1–63). CSLI.
- Langer, J., Meindl, M., & Jungmann, T. (2022). Fachbeitrag: Zusammenhänge sprachlicher und emotional-sozialer Kompetenzen im Kontext der Professionalisierung pädagogischer Fachkräfte. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91(3), 185–199. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art25d>
- Mackey, A. (2012). *Input, Interaction, and Corrective Feedback in L2 Learning*. Oxford University Press.
- Michalak, M., Lemke, V., & Goeke, M. (2015). *Sprache im Fachunterricht*. Narr Francke Attempto.
- Müller, T. (2021). *Basiswissen Pädagogik bei Verhaltensstörungen*. Ernst Reinhardt Verlag.
- Noterdaeme, M. (2020). Definition und Klassifikation von Sprachstörungen. In S. Sachse, A.-K. Bockmann & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung* (S. 239–252). Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-60498-4_11
- Oevermann, U. (1973). *Sprache und soziale Herkunft. Ein Beitrag zur Analyse schichtspezifischer Sozialisationsprozesse und ihrer Bedeutung für den Schulerfolg*. Suhrkamp.
- Pütter, I. (1997). Probleme des Erlebens und Verhaltens bei Migranten, Ressourcen und Lösungswege. In H. Noormann & G. Lang-Wojtasik (Hrsg.), *Die Eine Welt der vielen Wirklichkeiten. Pädagogische Orientierungen* (S. 245–258). IKO-Verlag.
- Rice, M. L. (1993). Social consequences of specific language impairment. In H. Grimm & H. Skowronek (Hrsg.), *Language acquisition problems and reading disorders: Aspects of diagnosis and intervention* (S. 111–128). De Gruyter.
- Riffling, J., Melzer, J., Menke, B., Petermann, F., & Daseking, M. (2015). Sprachkompetenz und Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter. *Gesundheitswesen*, 77(10), 805–813. <https://doi.org/10.1055/s-0035-1564080>
- Riffling, J.-K., Ronniger, P., Petermann, F., & Melzer, J. (2016). Psychosoziale Belastungen bei Sprachentwicklungsstörungen. *Kindheit und Entwicklung*, 25(3), 145–152. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000198>
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
- Saarni, C. (2002). Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen. In M. v. Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (S. 3–30). Kohlhammer.
- Salisch, M. v., & Wübker, M. (2021). Sprache und Emotionswissen. In M. v. Salisch, O. Hormann, P. Cloos, K. Koch & C. Mähler (Hrsg.), *Fühlen Denken Sprechen. Alltagsintegrierte Sprachbildung in Kindertageseinrichtungen* (S. 33–40). Waxmann.
- Schmidtko, H.-P. (1993). Pädagogik bei Verhaltensstörungen mit Kindern nicht-deutscher Muttersprache. In H. Goetze & H. Neukäter (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (2. Auflage) (S. 301–320). Wissenschaftsverlag Spiess.
- Schönauer-Schneider, W. (2018). Sprache und Verhalten – zwei Seiten einer Medaille? Hängen Sprach- und Verhaltensstörungen voneinander ab? *spuren*, 61(4), 6–14.
- Stein, R. (2006). Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung. In G. Hansen & R. Stein (Hrsg.), *Kompodium Sonderpädagogik* (S. 25–39). Klinkhardt.
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (6. Auflage). Schneider.
- Steinig, W. (2016). Sprache, Bildung und soziale Herkunft. In J. Kilian, B. Brouer & D. Lüttenberg (Hrsg.), *Handbuch Sprache in der Bildung* (S. 68–98). De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110296358-006>
- Tajmel, T., & Hägi-Mead, S. (2017). *Sprachbewusste Unterrichtsplanung. Prinzipien, Methoden und Beispiele für die Umsetzung*. Waxmann.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: a usage-based account of language acquisition*. University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv26070v8>

- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and brain sciences*, 28(5), 675–691. <https://doi.org/10.1017/S0140525X05000129>
- Tomasello, M. (2010). *Origins of human communication*. MIT Press.
- Vollmer, H. J., & Thürmann, E. (2010). Zur Sprachlichkeit des Fachlernens: Modellierung eines Referenzrahmens für Deutsch als Zweitsprache. In B. Ahrenholz (Hrsg.), *Fachunterricht und Deutsch als Zweitsprache* (2. Auflage) (S. 107–132). Gunter Narr Verlag.
- Wildemann, A., & Bien-Miller, L. (2022). Warum lebensweltlich deutschsprachige Schülerinnen und Schüler von einem sprachenintegrativen Deutschunterricht profitieren – empirische Erkenntnisse. *Zeitschrift für Grundschulforschung*, 15, 151–167. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00133-8>
- Wildemann, A., & Fornol, A. (2016). *Sprachsensibel unterrichten in der Grundschule. Anregungen für den Deutsch-, Mathematik- und Sachunterricht*. Klett Kallmeyer. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00133-8>
- Woerfel, T., & Giesau, M. (2018). *Sprachsensibler Unterricht*. Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache.
- Zwirnmann, S., Lüke, C., & Stein, R. (2022). Sprachliche und emotional-soziale Beeinträchtigungen. *Vierteljahrschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (VHN^{plus}), 91, 1–21. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2022.art44d>

„Wie so'n Sieb und die großen Steine sind so
die Guten und die kleinen sickern durch“.
Hegemoniekritische Perspektiven auf sonder-
pädagogische VerÄnderung im Förderschwerpunkt
Emotionale und Soziale Entwicklung

*Susanne Leitner**

Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

***Korrespondenz:**

Susanne Leitner
susanne.leitner@ph-ludwigsburg.de

Beitrag eingegangen: 15.12.2022
Beitrag angenommen: 20.01.2023
Onlineveröffentlichung: 19.06.2023

ORCID

Susanne Leitner
<https://orcid.org/0000-0002-1423-3847>

Abstract

In diesem Beitrag werden Diskriminierungserfahrungen junger Menschen als relevantes Aufgabengebiet der reflexiven Auseinandersetzung für Pädagog:innen im sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (ESENT) thematisiert. Insbesondere wird das VerÄnderungspotential sonderpädagogischer Differenzherstellung adressiert und mit Verweis auf Critical Whiteness Studies und Mad Studies für eine verÄnderungssensible Haltung als Teil (sonder-) pädagogischer Theoriebildung und Praxis plädiert.

Keywords

Diskriminierung, VerÄnderung, Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

1 Intersektionale Diskriminierungserfahrungen als relevante Dimension für den Förderschwerpunkt ESENT

Als breiter Konsens innerhalb der von Kontroversen durchzogenen Pädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung (im Folgenden: ESENT) kann die Annahme gelten, dass sich die sonderpädagogisch adressierten jungen Menschen häufig mit schweren Nöten und Belastungen konfrontiert sehen. Dies gilt unabhängig davon, ob diese Nöte als Störungsbilder, sequentielle Traumatisierungen oder andere Konzepte gefasst und auf welche Ursachen (etwa gewaltvolle respektive vernachlässigende Beziehungserfahrungen, bio-medizinische Phänomene oder andere) sie zurückgeführt werden (Bleher & Gingelmaier, 2019). Eine Dimension, die ebenfalls zu massiv empfundenen psychischen Belastungen führen kann, jedoch recht selten im Mittelpunkt der pädagogischen Aufmerksamkeit steht, liegt in den Auswirkungen von Diskriminierungserfahrungen. Schüler:innen, denen der Förderbedarf in ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung zugeschrieben wird, gehören auch außerhalb des schulischen Zugriffs schon nicht selten zu sozial benachteiligten Gesellschaftsgruppen, die intersektional wirkende strukturelle Diskriminierung erfahren (Pfahl & Powell, 2016). So erleben etwa Menschen, die in Armut leben, potentiell *klassistische Diskriminierung* (Weiß, 2022), Menschen mit der Diagnose einer psychischen Erkrankung *Sanismus* (Le Francois, 2013), Menschen, deren kognitive Leistungen als eingeschränkt gelesen werden, *Ableismus* (Birk, 2021), migrationsveränderte Menschen *Rassismus* (Mecheril & Melter, 2011) – die Aufzählung ließe sich weiter fortführen. Die intersektionale Perspektive zeigt auf, dass Diskriminierungen an verschiedenen Differenzlinien nicht lediglich additiv, sondern vielmehr komplex verschränkt wirken (Walgenbach, 2015). Kollender (2020) zeigt auf, dass Diskriminierungen häufig neoliberale Umdeutungen erfahren und so nicht zuletzt durch Pädagog:innen selbst etwa als *Bildungsferne* umschrieben und damit tabuisiert werden. Mecheril und Melter (2011) bezeichnen Rassismus „wissenschaftlich, politisch und alltäglich-lebensweltlich umstrittenes und umkämpftes, ein schwieriges Thema“ (o.S.). Rassistisch markierte Personen berichten, dass *Outcalling* von rassistischen Aussagen oder Verhaltensweisen als unangemessen, gar als Frechheit gedeutet wird (Mecheril & Melter, 2011; Thoen-McGeehan & Kacmaz, 2022). Dennoch konnte in den letzten Jahren herausgearbeitet werden, dass rassistisches Wissen ubiquitär ist und gesellschaftliche Strukturen prägt (Fereidooni, 2018; Mecheril, 1999; Mecheril et al., 2010; Messerschmidt, 2008; Messerschmidt, 2016; Terkessidis, 2004). Dies hat z.B. zur Folge, dass rassistisch markierte junge Menschen permanenten Mikroaggressionen ausgesetzt sind, die von den Ausübenden zum Teil nicht als solche wahrgenommen oder intendiert werden, die sich aber kumulativ auf das psychische Wohlergehen auswirken (Nguyen, 2013). Velho (2015) weist darauf hin, dass das wiederholte Erleben von rassistischer Diskriminierung als kumulativer traumatischer Prozess wirkt, der nachhaltige Folgen auf körperliche und psychische Gesundheit zeitigen kann. Dies gilt insbesondere dann, wenn diese Erfahrungen verschwiegen oder sogar tabuisiert werden. Der Schwarz gelesene Psychoanalytiker Davids (2019) beschreibt:

In einer weißen Welt schwarz zu sein, ist eine Qual. Dies ist so, weil die weiße Welt rassistisch ist – wenn du schwarz bist, ist es dir selten erlaubt, ein einfacher, gewöhnlicher Mensch zu sein. Stattdessen wirst du auf Schritt und Tritt mit versteckten Klischees konfrontiert, die wie ein Blitz zum Leben erwachen, mit Gewalt in dich gedrückt werden, dich destabilisieren und dich dazu bringen, dass du etwas in einer Art und Weise denkst, tust und fühlst, die völlig von der Außenwelt bestimmt wird, so als ob du in dieser Sache nichts zu sagen hättest. (Davids, 2019, S. 23)

Dass es komplexe Wechselwirkungen zwischen traumatischen Erfahrungen und (rassistischer) Diskriminierung gibt, zeigen auch Schlachzig et al. (2020) bezogen auf junge Menschen mit Fluchterfahrungen.

Was bedeutet das nun für den Förderschwerpunkt ESENT, eine Disziplin, die sich doch als besonders verantwortlich dafür zeichnet, sich Nöten und psychischen Belastungen junger Menschen anzunehmen? Bisher in der Theoriebildung offensichtlich nicht viel. Der Umgang mit alltagsrassistischen und anderen diskriminierenden Verletzungen, die junge Menschen außerhalb, aber auch in der Schule erleben, scheinen noch lange nicht systematisch Teil des Aufgabenverständnisses zu sein. Da sich schulische Konzepte, die gezielt zum selbstermächtigenden Sprechen über Diskriminierungserfahrungen auffordern, wie El-Mafaalani (2021) sie aus Kanada berichtet, aus mehreren Gründen nicht ohne weiteres auf Deutschland übertragen lassen, müsste über passende Ansätze für diesen Kontext nachgedacht werden. Eine hilfreiche Referenz könnte dabei die Traumapädagogik als stark rezipierte pädagogische Teildisziplin im Förderschwerpunkt ESENT sein. Auch dort steht ein achtsamer Umgang mit erfahrenen Verletzungen und das Wiedergewinnen von Selbstermächtigung im Vordergrund (Zimmermann, 2016).

Wie in der Traumapädagogik könnte es bei einer diskriminierungssensiblen Pädagogik um das Ausbilden und Kultivieren einer spezifischen Haltung gehen, die aus dem Wissen um und einem sensibilisierten Bewusstsein für Prozesse, die Verletzungen erzeugen, entspringt. Was in der Traumapädagogik neben dem Wissen um neurobiologische, körperliche und psychische Reaktionsweisen auf traumatischen Stress das Bewusstsein für (re-)traumatisierende und Unsicherheit erzeugende Lebenssituationen, Umweltbedingungen und Triggerreize ist, könnte bezogen auf diskriminierungssensible Pädagogik ein erhöhtes Bewusstsein für die Positioniertheit der Schüler:innen innerhalb einer diskriminierenden Gesellschaftsstruktur sein. Dies würde beispielsweise bedeuten, Diskriminierungserfahrungen und -risiken beim Erstellen von Anamnesen, Förderplänen usw. verstärkt und gezielter in den Blick zu nehmen. Pädagog:innen hätten dann die Aufgabe, sensibel nach innen und außen zu werden, um dem eigenen unweigerlichen Involviertsein in das in aller Regel vermutlich nicht intendierten aber dennoch wirksamen Reproduzieren von Diskriminierungsdynamiken (Nassir-Shanian, 2020) auf die Spur zu kommen. Diese müssen als wirksame Belastungsfaktoren erkannt und adressiert werden, die wann immer möglich zu unterbrechen sind. Erst dann könnten Schüler:innen Angebote (wie etwa *Safer Spaces* und Antidiskriminierungsberatung) gemacht werden, die eine Bewältigung dieser Erfahrungen und Empowerment ermöglichen (Leitner, 2022a).

2 Diskriminierungserfahrungen und der *sonderpädagogisierende Blick*

Zusätzlich zu Diskriminierungskategorien, die gesamtgesellschaftlich hervorgebracht und performt werden, könnte zudem vermehrte Aufmerksamkeit auf die Verletzungen gerichtet werden, die an der Differenzlinie entstehen können, die entlang der Zuständigkeit oder Nicht-Zuständigkeit des Förderschwerpunkts selbst verläuft. Auch durch das Erkennen und Markieren dieser jungen Menschen wird eine „machtvolle Unterscheidungspraxis“ (Mecheril & Melter, 2011, o.S.) vollzogen. Damit sei nicht nur eine formale Feststellungsdiagnostik gemeint – denn häufig hört man auch von jenen Schüler:innen, die nicht offiziell, aber doch *eigentlich ESENT-Kinder* seien –, sondern auch ein spezifischer *sonderpädagogisierender Blick* (Schuhmann, 2016). Diese These in den Fachdiskurs einzubringen, sorgt erfahrungsgemäß

bisweilen für Empörung. Dabei sei sie zunächst abgekoppelt von der Frage zu verstehen, ob die Konsequenzen für den jeweiligen jungen Menschen mehrheitlich förderlich oder schädlich seien – oder womöglich bisweilen beides zur gleichen Zeit und im gleichen Ausmaß. Wie Hoanzl (2002) eindrücklich gezeigt hat, ist das Aushalten von Ambivalenz schließlich ein essentieller Teil des pädagogischen Verstehens nicht nur, aber insbesondere im Förderschwerpunkt ESENT. Nicht geleugnet werden sollte jedoch, dass dieser Blick so oder so stets ein machtvoll- *markierender* ist. Dabei geht es zunächst einmal nicht um eine positive oder negative Konnotation der Markierung. Es handelt sich jedoch um einen Unterscheidungsprozess, der markiert, dass die Kinder und Jugendlichen *anders* sind, unabhängig davon, ob wir dieses Anderssein als wie auch immer konzeptualisierte Verhaltensstörung bezeichnen oder im Klang freundlicher, gleichsam in der Grundidee ähnlich, einen Förderbedarf attestieren. Es handelt sich um einen Vorgang, der als *VerÄnderung* bzw. *Othering* (Said, 1978/2019) beschrieben werden kann. Schuppener (2022) spricht sogar von einer organisationalen Diskriminierung, die mit der Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs einhergeht. Demnach sei ein

„sonderpädagogischer Schwerpunkt“ als ein systembedingter Hinweis auf ein Nichterfüllen schulischer Anforderungen einzustufen, der für die Schüler*innen selbst weniger befähigungsorientiert, als vielmehr stigmatisierungsrisikant auf der interaktionalen Ebene und diskriminierungsrisikant auf der institutionellen Ebene wirkt (S.168).

Verdeutlicht wird dies im Folgenden anhand einer Interviewsequenz, in der zwei Schüler der achten Klasse an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum (SBBZ) im Förderschwerpunkt ESENT – sie werden hier Louis und Matthias genannt – nach ihren Erfahrungen und Gedanken zu ihrem Schüler-Sein befragt wurden. Dabei beschreibt einer von ihnen in seinen Worten das Ressourcen-Etikettierungsdilemma (Kornmann, 1994). Auf die darauffolgende Frage, ob er rückblickend lieber an einer allgemeinen Schule geblieben wäre oder denke, dass es ihm an der Sonderschule besser gehe, antwortete Louis:

Louis: Ich würd auf diese Schule hier [also das SBBZ] geh'n, aber mit nem anderen Ruf. [Auslassung: Louis beschreibt einen Polizeieinsatz in der Schule aufgrund einer - sich als falsch herausstellende Beobachtung - einer Anwohnerin, ein Schüler habe eine Waffe dabei]. Die Leute kennen ja dann auch diese Schule, so, das ist nich nur ne Hauptschule, sondern hier kommen die Problemkinder hin. Des' wie so'nldes' wie so'n Sieb und die großen Steine sind so die Guten und die kleinen sickern durch und wir sickern so durchs feinste Sieb durch, so des feinste von allen, so richtig. Die Leute, die an der normalen Schule so komplett ausrasten, so Lehrer schlagen, die kommen hier hin. (Matthias: Ich aber nich). Du jetzt nich. (Matthias: Du auch nich) Und des hört man natürlich auch. Und des checken die und (I: das is so das Bild) und dann ham sie das Bild von jedem Schüler (unveröffentl. Interviewmaterial).

In Louis' (wie ich finde: hochreflektierter) Ausführung wird deutlich, dass er nicht die schulische Exklusion per se als Kernproblem ansieht – er kommt eigentlich gerne ins SBBZ. Vielmehr kritisiert er die Diskreditierung derer, die an der als „normal“ gelesenen Schule „komplett ausrasten“. Sie werden als *Problemkinder* angesehen, denen man schnell zutraut, Waffen auf dem Schulhof mit sich zu führen. Diese Diskreditierung wird, so könnte seine Äußerung verstanden werden, nicht allein durch das Schulsystem vorgenommen, sondern eben durch die „Leute“, also die Gesellschaft. Die (Sonder-) Schule jedoch macht die Differenz sichtbar, mit dem Betreten des Schulhofes findet gewissermaßen ein öffentlicher Markierungsprozess statt. Später im Interview spricht Louis von Abwägungen, ob er bei einer Feier im entfernten Bekanntenkreis seiner Familie den Namen seiner Schule nennen könne, oder lieber nicht.

Dies wird dann für möglich befunden, sofern die Anwesenden nicht in der Region wohnen und daher nicht wissen, um was für eine Art Schule es sich handelt. Aufgrund von Prozessen der Kumulation und Generalisierung wird das subjektiv empfundene Diskreditierungsrisiko durch den Besuch einer Sonderschule also verstärkt. Die eigentliche Unterscheidung scheint aber viel früher zu beginnen: nämlich in der Annahme, dass es *solche* und *solche* Kinder gibt: solche, die Lehrer:innen schlagen und solche, die es nicht tun. Diese Differenzherstellung mag im Vergleich zu professioneller sonderpädagogischer Diagnostik zugegebenermaßen stark einseitig und unterkomplex sein. Im Kern erkennt Louis aber den Vorgang eines machtvollen Einsortierens von jungen Menschen in eine „aus binären Kategorien bestehende Matrix“ (Pfahl & Powell 2016, S. 70). Interessant ist, dass Louis es aber nicht bei einer Essentialisierung belässt. Vielmehr benennt er eine strukturelle Unterscheidungspraxis und beschreibt diese mit dem metaphorischen Sieb, durch das diejenigen, die nicht zu den „Guten“ gehören, durchrutschen müssen.

Wie Herz (2021) betont, kommt pädagogischen Institutionen bei der Hervorbringung der Unterscheidung zwischen den *Guten* und den *Anderen* jedoch eine bedeutsame Rolle zu: „sie setzen machtvoll die hegemonialen Normalitätsimperative durch“ (S. 172). Haas (2012) betont, dass die Sonderpädagogik als gesellschaftliche Akteurin fungiert und, es gelte, „sowohl performative Bedeutungsproduktionen in der pädagogischen Praxis als auch die Wissensproduktion der Disziplin mit Blick auf die Herstellung von Differenzkategorien zu beleuchten“ (S. 410). Bärmig et al. (2021) fordern, Sonderpädagog:innen mögen diese Beteiligung „endlich anerkennen“ (S. 139) und sich ihr entgegenstellen, selbst wenn dies mit tiefgreifenden Veränderungen der eigenen Disziplin verbunden sei.

3 VerAnderungssensible Perspektiven auf den Förderschwerpunkt ESENT

Die oben angestellten Überlegungen werfen die Frage auf, ob sich die Sonderpädagogik ESENT nicht noch immer zu sehr über ihr verAnderndes Expert:innenwissen über junge Menschen, deren Verhalten auffällt, definiert und noch zu wenig über besondere Kompetenzen in der, um im Bild zu bleiben, Siebabdichtung. Einen wertvollen Beitrag zu einem in diese Richtung zielenden Diskurs könnten in den Postcolonial Studies (Castro Varela & Dhawan, 2015) gefunden werden, die in der Allgemeinen Erziehungswissenschaft bereits seit einigen Jahren verstärkt rezipiert werden. Dabei spielt die Reflexion von Prozessen des Anders-Machens, des *Otherings* (Said, 1978/2019) eine zentrale Rolle. Dazu gehört auch ein wesentlich von *Critical Whiteness Studies* inspirierter dekonstruierender Blick auf die unsichtbare und als scheinbar neutral legitimierte Normalität des *Weißseins* im Unterschied zum *Anderssein* (Tißberger, 2022). Wendet man diesen Blick auf den Förderschwerpunkt ESENT an, könnte dies zur Folge haben, dass scheinbar eindeutige Grenzzlinien (oder: Siebstrukturen), die gezogen werden, damit dessen Tun überhaupt erst beschrieben werden kann, hochgradig fluide werden. Ein Konzept, mit dem häufig operiert wird, um die Not der adressierten jungen Menschen zu verstehen, sind psychische Krankheiten. So macht die Sonderpädagogik im Förderschwerpunkt ESENT intensive Anleihen in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Fickler-Stang und Weiland (2022) attestieren eine „verstärkte Tendenz, die Anforderungen und Bedürfnisse, die die Kinder und Jugendlichen bewusst wie unbewusst an die Institutionen herantragen, zu ‚psychiatrisieren‘ und den einschlägigen diagnostischen Klassifikationssystemen ICD-10 und DSM-V zuzuweisen“ (S. 114). Das Stellen so einer Diagnose ist, wie Boger und Textor (2016) betonen, ein wirklichkeitsschaffender Sprechakt, der dazu geeignet

sein kann, diffus wahrgenommenen Zuständen einen Namen, in der psychoanalytischen Sprache: ein Objekt und damit Klarheit zu geben. Ergänzen möchte ich an dieser Stelle, dass diese Funktion vielleicht nicht nur Klarheit hinsichtlich der Diagnostizierten, sondern auch der Diagnostizierenden schaffen soll. Während in anderen Förderschwerpunkten das Selbst-Betroffensein bei Pädagog:innen entweder kaum vorkommt (wie viele Bildungsfachkräfte mit sogenannter geistiger Behinderung arbeiten an Schulen?) oder aber offen und pro-aktiv betont wird und so vielleicht sogar als besonders innovative Form des Empowerments gelten kann (man denke an Lehrer:innen mit Sinnesbeeinträchtigungen oder Erfahrungen der körperlichen Behinderung), verschwimmt diese Grenze im Förderschwerpunkt ESENT an der Differenzlinie der sogenannten psychischen Gesundheit in einem Tabu. Lüthi (2022) zeigt auf: „VerRückte und psychiatriebetroffene Personen werden diskursiv entweder als ‚gefährlich‘ und ‚unberechenbar‘ oder als bemitleidenswert und nicht ernst zu nehmend dargestellt“ (S. 444). Wer würde jedoch behaupten, dass unter Pädagog:innen nicht ebenfalls Menschen sind, die selbst schon, wenigstens phasenweise, psychische Belastungen erlebt oder sich (z.B. im engen Familienkreis) außerhalb gesellschaftlicher Normen verhalten haben, seien sie nun diagnostiziert oder nicht? Keinesfalls sollen reale und massive Nöte, denen Kinder und Jugendliche ausgesetzt sind, nivelliert oder bagatellisiert werden. Es soll aber die Frage in den Raum gestellt werden, inwiefern der verAndernde Blick vielleicht bisweilen die Funktion eines Kontrastmittels einnimmt, um das eigene *Normalsein* außer Frage zu halten.

Insbesondere psychoanalytisch inspirierte Ansätze betonen schon lange die Bedeutsamkeit des Selbstverstehens für das Verstehen von Anderen (Gerspach, 2018). Dabei geht es zumeist um affektive Zustände. Hinzukommen könnte im hier beschriebenen Sinne einer verAnderungs- und diskriminierungssensiblen Pädagogik eine selbstkritische Auseinandersetzung mit eigenen, biografisch und habituell bedingten Vorstellungen von Normalität und den unmittelbar damit verknüpften Privilegien. Diese könnte an die *Critical Whiteness* Forschung angelehnt werden. Diese bietet Perspektiven, die Verwobenheit von wissenschaftlichen Diskursen mit ihrer Hervorbringung in weiß privilegierten Kontexten reflexiv zu betrachten und stellt somit eine Form der Epistemologiekritik dar (Tißberger, 2022, S. 24).

Anschlussfähig an kultursoziologische Überlegungen in der Pädagogik, wie sie etwa von Hiller (1992) oder Ellinger (2019) vertreten werden, bieten die *Critical Whiteness Studies* eine Reflexionsfolie, vor der nicht nur individuelle Privilegien, sondern eben auch die von Strukturen epistemischer Ungerechtigkeit nicht unbeeinflusste Theoriebildung in den Blick genommen werden kann (Leitner, 2022b). Im Förderschwerpunkt ESENT, einer Disziplin, die viele Anleihen in der klinischen Psychologie und der Psychiatrie macht, müsste eine Sensibilität für epistemische Ungerechtigkeit des Weiteren dazu führen, auch die *Mad Studies* mehr als bislang zur Kenntnis zu nehmen. Zu deren Ansatz gehört es, die als gewaltvoll erlebte Marginalisierung bestimmter Wissensformen zu adressieren.

We are dealing with the systematic epistemic erasure that has lasted for centuries. The forms of epistemic injustice (Fricker, 2010) differ according to the historical epochs in the ways societies and their ruling regimes (mis)understand and approach ‘madness’. These traditions range from active silencing, ignorance, belittlement, re- interpreting, overwriting, appropriating up to the level of issuing glossy invitations to ‘co- production’ or subtle remaking of ‘survivor-control’ into ‘consumer- leadership’ (Russo, 2021, S. 22).

Die Re-Determination *Mad* vereint als Oberbegriff emanzipatorische Forschungszugänge zum Phänomen PSYCH (Lüthi, 2022) von psychiatriebetroffenen Peer-Forscher:innen mit deutlichen Schnittstellen zu politischem Aktivismus (Russo, 2021). Nach Russo ist die Entwicklung eines unabhängigen und hegemoniekritischen Zugriffs auf eben diesen Themenkomplex ein

erklärtes Ziel der *Mad Studies*. Im Zentrum steht dabei die *first person knowledge*, deren Hervorbringung als mehr denn nur das Sammeln subjektiver Einzelfallerzählungen verstanden werden will. „It is a joint process of making sense of the experiences that are commonly being psychiatrized and pushed into social exile, it is a process of legitimizing those experiences, giving them a status, finding a language to communicate them“ (Russo, 2021, S. 24).

4 Fazit und Ausblick

Das betroffenenkontrollierte Forschungsparadigma der *Mad Studies* mag sich nicht eins zu eins in die Theoriebildung der Sonderpädagogik übertragen lassen - allein schon, da wir es einerseits zumeist mit Minderjährigen und andererseits mit der Schule als einer per se hierarchisch und machtvoll strukturierten Institution zu tun haben. Möglich wäre jedoch Folgendes:

Die (Sonder-)Pädagogik im Förderschwerpunkt ESENT könnte sich dazu bekennen, dass Diskriminierungserfahrungen junger Menschen erstens eine für diese Disziplin hochrelevante Dimension des Erlebens sind und nicht nur, aber eben auch durch den sonderpädagogischen Blick selbst hervorgebracht werden. Diese und ihre Intersektionalität gilt es systematischer zu erforschen. So wurden beispielsweise für die stationäre Jugendhilfe Prozesse und Wirkungen der performativen Adressierung herausgearbeitet, die aufzeigen, wie stark diese Hilfeform auch viele Jahre nach Beendigung eine Wahrnehmung der eigenen Biographie als Abweichung von Normalität prägt in dem sie „gleichzeitig ein Ort der Unterwerfung und ein Möglichkeitsraum“ (Rein, 2020, S. 339) ist. Herausuarbeiten wie sich dies im Förderschwerpunkt ESENT verhält, wäre sinnvoll.

(Sonder-)pädagogische Forschung und Theoriebildung könnte sich vornehmen, Epistemische Gewalt zu adressieren, indem dem Wissen der Ersten Person, sowohl als wissende Zeug:innen (nach Russo in Anlehnung an Fricker: *testimonial knowledge*) als auch sinnverstehende und -erzeugende Expert:innen (*hermeneutical knowledge*) einen wesentlich höheren Stellenwert eingeräumt wird. Dazu bräuchte es Forschungszugänge, die sich, im Wissen um inhärente Limitationen, mehr mit Aspekten partizipativer Forschung auseinandersetzen (Goetze & Leitner, 2022). Anregungen lassen sich beispielsweise im *Service User Involvement* der Sozialen Arbeit (Laging, 2018) oder in der Forschungsarbeit des Annelie-Wellensiek-Instituts der Pädagogischen Hochschule Heidelberg finden.

Veränderungssensible Pädagogik im Förderschwerpunkt ESENT, die vor intersektionalen und auch den hausgemachten Diskriminierungsrisiken nicht die Augen verschließt, könnte es sich zur besonderen Aufgabe machen, besondere Räume zu eröffnen, in denen junge Menschen dabei unterstützt werden, Diskriminierungserfahrungen zu adressieren. Im Wissen darum, dass sich Diskriminierungen insbesondere auch durch ihre Verwobenheit in gesellschaftliche und institutionelle Strukturen transportieren (Gomolla & Radtke, 2009) müsste insbesondere auch die institutionelle Ebene pädagogischer Einrichtungen in den Blick genommen werden. Wegweisend könnten dabei *Safer-Space-Konzepte* aus den Black Empowerment-Bewegungen sein (Goldschmidt-Lechner, o.J.). Dies würde voraussetzen, dass es beispielsweise zur Kultur einer Schule gehört, sich als Lehrkraft reflexiv mit eigenen, auch impliziten diskriminierenden Alltagspraxen und Wissensbeständen auseinandersetzen, etwa im Rahmen von Teamsupervisionen und thematischen Fachtagen. Gleichzeitig wäre dabei aber auch wichtig, dass Sonderpädagog:innen ihre Privilegien der gesellschaftlichen Positionierung im Verhältnis zu ihren Adressat*innen nicht nur reflektieren, sondern es sich zum Auftrag machen, diese im Sinne eines *Powersharings* (Nassir-Shanian, 2020) gezielt dafür

einzusetzen, dass strukturelle Diskriminierungen seltener stillschweigend weiter bestehen, sondern wo immer möglich problematisiert und zur Disposition gestellt werden.

Literatur

- Bärmig, S., Boger, M.-A., & Geldner, J. (2021). Materialistisch – radikaldemokratisch – situiert: Für eine bewegliche, antideterministische Theoriebildung zu Inklusion. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 90(2), 136–148. <https://doi.org/10.2378/vhn2021.art19d>
- Birk, F. F. (2021). Ableismus – Massnahmen zur Antidiskriminierung von Menschen mit Behinderung. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 27(4), 38–43.
- 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. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1(1), 92–100. <https://doi.org/10.25656/01:25185>
- Boger, M.-A., & Textor, A. (2016). Das Förderungs-Stigmatisierungs-Dilemma. Oder: der Effekt diagnostischer Kategorien auf die Wahrnehmung durch Lehrkräfte. In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 79–97). Klinkhardt.
- Castro Varela, M.d.M. & Dhawan, N. (2015). *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung* (2., vollständig überarbeitete und erweiterte Aufl.). transcript.
- Davids, M. F. (2019). *Innerer Rassismus. Eine psychoanalytische Annäherung an race und Differenz*. Psychosozial.
- Ellinger, S. (2019). Differenz macht dumm. Soziologische Dimensionen schulischen Lernversagens. *Behinderte Menschen* 42(4-5), 29–35.
- El-Mafaalani, A. (2021). *Wozu Rassismus? Von der Erfindung der Menschenrassen bis zum rassistuskritischen Widerstand*. Kiepenheuer & Witsch.
- Fereidooni, K. (2018). „Du gehörst nicht dazu“. *Erziehung und Wissenschaft* 69(9), 12–13.
- Fickler-Stang, U., & Weiland, K. (2022). Heterogene Professionen für heterogene Zielgruppen: Multidisziplinäre Kooperation als Professionalisierungsziel. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 91(2), 112–123. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art13d>
- Fricker, M. (2010). *Epistemic Injustice. Power and the Ethics of Knowing*. New York: Oxford University Press.
- Goeke, S., & Leitner, S. (2022). „Sonderschule, des hat alles kaputt gemacht.“ Chancen eines partizipativen Forschungszugangs für die kritische Weiterentwicklung von Bildungsangeboten für sonderpädagogisch markierte junge Menschen. In R. Thümmler & S. Leitner (Hrsg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik* (S. 44–62). Beltz Juventa.
- Goldschmidt-Lechner, S. (o.J.). *Safer Space Workshop für BIPOC*. http://simoné.com/wp-content/uploads/2020/03/Safer-Space_Workshop_Auszug.pdf
- Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2009). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule* (3. Aufl.). VS.
- Haas, B. (2012). Dekonstruktion und Dekategorisierung: Perspektiven einer nonkategorialen (Sonder-) Pädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(10), 404–413.
- Herz, B. (2021). „Unerziehbare“, „Systemsprenger“, „Austherapierte“ – und dann als „Kriminelle“ in die Jugendstrafanstalt? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 90(3), 169–174. <https://doi.org/10.2378/vhn2021.art24d>
- Hiller, G. G. (1992). *Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen* (2. aktual. Aufl.). Vaas.
- Hoanzl, M. (2002). Ambivalenz als Herausforderung in der schulischen Arbeit mit schwierigen Kindern und Jugendlichen – Paradigmenwechsel in pädagogischen Denken: Vom „entweder-oder“ zum „und“. In C. Ertle & M. Hoanzl (Hrsg.), *Entdeckende Schulpraxis mit Problemkindern. Die Außenwelt der Innenwelt in Unterricht und Berufsvorbereitung mit schwierigen Schülern und jungen Erwachsenen* (S. 25–49). Klinkhardt.
- Kollender, E. (2020). *Eltern – Schule – Migrationsgesellschaft. Neuformation von rassistischen Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit*. Transcript.
- Kornmann, R. (1994). Von der prinzipiell nie falschen Legitimation negativer Ausleseentscheidungen zum Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 17(1), 51–59.
- Laging, M. (2018). „Service User Involvement in Social Work Education“. Standards für einen erfolgreichen Einbezug von Adressat_innen in die Lehre Sozialer Arbeit. *Sozial Extra*, 42(2), 57–60. <https://doi.org/10.1007/s12054-018-0027-1>.
- LeFrançois, B. A. (2013). The psychiatrization of our children, or, an autoethnographic narrative of perpetuating First Nations genocide through ‘benevolent’ institutions. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society* 2(1), 108–123.
- Leitner, S. (2022a). Rassismuskritisches und veränderungssensibles Denken als notwendiges Paradigma für Pädagogik im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 67(3), 310–323.

- Leitner, S. (2022b). Über die Bedeutung des „Ich“ in der Lehrer*innenbildung für eine machtkritische Perspektive auf die Sonderpädagogik. R. Thümmler & S. Leitner (Hrsg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik* (S. 202–217). Beltz Juventa.
- Lüthi, E. (2022). Mad Studies und Disability Studies. In A. Waldschmidt (Hrsg.), *Handbuch Disability Studies* (S. 435–452). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-531-18925-3_25
- Mecheril, P. (1999). Wer spricht über wen? Gedanken zu einem (re-)konstruktiven Umgang mit dem Anderen in den Sozialwissenschaften. In W.-D. Bukow & M. Ottersbach (Hrsg.), *Der Fundamentalismusverdacht. Plädoyer für eine Neuorientierung der Forschung im Umgang mit allochthonen Jugendlichen* (S. 231–266). Leske + Budrich. https://doi.org/10.1007/978-3-663-10116-1_14
- Mecheril, P., Castro Varela, M., İnci, D., Kalpaka, A., & Melter, C. (2010) (Hrsg.). *Migrationspädagogik*. Beltz.
- Mecheril, P., & Melter, C. (2011). Rassismus als machtvoll Unterscheidungspraxis. In H.-J. Roth & C. Anastasopoulos (Hrsg.), *Enzyklopädie Erziehungswissenschaft Online*. Beltz. <https://doi.org/10.3262/EE006110166>
- Messerschmidt, A. (2008). Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft. Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(1), 5–17. <https://doi.org/10.25656/01:4332>
- Messerschmidt, A. (2016). Involviert in Machtverhältnisse. Rassismuskritische Professionalisierungen für die Pädagogik in der Migrationsgesellschaft. In A. Doğmuş, Y. Karakaşoğlu & P. Mecheril (Hrsg.), *Pädagogisches Können in der Migrationsgesellschaft* (S. 59–70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-07296-4_4
- Nassir-Shahnian, N. A. (2020). Powersharing: es gibt nichts Gutes, außer wir tun es! Vom bewussten Umgang mit Privilegien und der Verantwortlichkeit für soziale (Un-) Gerechtigkeit. In B. Jagusch & Y. Chehata (Hrsg.), *Empowerment und Powersharing. Ankerpunkte – Positionierungen – Arenen* (S. 29–42). Beltz Juventa.
- Nguyen, Q. T. (2013). „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter.“ Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression. *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 36(2), 20–24.
- Pfahl, L., & Powell, J. J. W. (2016). „Ich hoffe sehr, sehr stark, dass meine Kinder mal eine normale Schule besuchen können.“. Pädagogische Klassifikationen und ihre Folgen für die (Selbst-)Positionierung von Schüler/innen. In V. Moser & B. Lütje-Klose (Hrsg.), *Schulische Inklusion* (S. 58–74). Beltz Juventa. <https://doi.org/10.25656/01:17174>.
- Rein, A. (2020). *Normalität und Subjektivierung. Eine biographische Untersuchung im Übergang aus der stationären Jugendhilfe*. Transcript.
- Russo, J. (2021). The international foundations of Mad Studies: Knowledge generated in collective action. In P. Beresford & J. Russo (Hrsg.), *The Routledge International Handbook of Mad Studies* (S. 19–29). Routledge.
- Said, E. (1978/2019). *Orientalism*. Penguin.
- Schlachzig, L., Schneider, L., & Metzner, F. (2020). Macht- und Ohnmachtserleben im Kontext von Flucht begegnen: Rassismuskritik und Traumapädagogik in der Schule – eine Annäherung. In K. Fereidooni & N. Simon (Hrsg.), *Rassismuskritische Fachdidaktiken. Pädagogische Professionalität und Migrationsdiskurse* (S. 529–547). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26344-7_19
- Schuhmann, B. (2016). „Auf dem Weg zur Inklusion“ oder zur „Sonderpädagogisierung“ der allgemeinen Schule? In B. Amrhein (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung. Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte* (S. 168–177). Klinkhardt.
- Schuppener, S. (2022). Macht(verhältnisse) in und durch (sonder)pädagogische Diagnostik im schulischen Kontext. In N. Leonhardt, A. Goldbach, L. Staib & S. Schuppener (Hrsg.), *Macht in der Schule. Wissen – Sichtweisen – Erfahrungen. Texte in Leichter Sprache, Einfacher Sprache und Fachsprache* (S. 156–171). Klinkhardt.
- Terkessidis, M. (2004). *Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive*. Transcript. https://doi.org/10.14361/9783839402634_fm
- Thoen-McGeehan, Y., & Kacmaz, B. (2022). Worte finden. In S. Leitner & R. Thümmler (Hrsg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik* (S. 19–21). Beltz Juventa.
- Tißberger, M. (2022). „Not quite/not white“. Eine Critical Whiteness-Perspektive auf die Rehabilitationspädagogik. In S. Leitner & R. Thümmler (Hrsg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik* (S. 44–63). Beltz Juventa.
- Velho, A. (2015). Die psychische Form der Macht. Oder wie Rassismuserfahrungen und „Afrika“-Bilder wirken und Subjekte bilden. Interview mit Astride Velho. In E. Marmar & P. Sow (Hrsg.), *Wie Rassismus aus Schulbüchern spricht. Kritische Auseinandersetzung mit Afrika-Bildern und Schwarz-Weiß-Konstruktionen in der Schule. Ursachen, Auswirkungen und Handlungsansätze für die pädagogische Praxis* (S. 72–85). Beltz Juventa.
- Walgenbach, K. (2015). Intersektionalität – Impulse für die Sonderpädagogik und Inklusive Bildung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 60 (2), 121–136.
- Weiß, H. (2022). Klassismus. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 67 (1), 7–8.
- Zimmermann, D. (2016). *Traumapädagogik in der Schule. Pädagogische Beziehungen mit schwer belasteten Kindern und Jugendlichen*. Psychosozial.

„Grupo operativo“ als reflexiv-gruppale Professionalisierungsstrategie schulischer Heilpädagogik im Feld sozial-emotionaler Entwicklung

*Pierre-Carl Link**

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich,
Arbeitsgemeinschaft Operative Gruppen – AGOG Zürich

***Korrespondenz:**

Pierre-Carl Link
pierre-carl.link@hfh.ch

Beitrag eingegangen: 22.12.2022
Beitrag angenommen: 21.03.2023
Onlineveröffentlichung: 19.06.2023

ORCID

Pierre-Carl Link
<https://orcid.org/0000-0003-2018-2684>

Abstract

Der Beitrag beschreibt ausgehend von aktuellen gesellschaftlichen Herausforderungen in Bezug auf das Verhältnis des Individuums zur Gruppe im schulischen Feld die Relevanz eines gruppalen Blicks in der Sonderpädagogik bei Verhaltensstörungen. Exemplarisch wird im Rahmen dieses Beitrags die bislang in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen nicht rezipierte Gruppentheorie der operativen Gruppe von Enrique Pichon-Rivière vorgestellt und abschliessend als reflexiv-gruppale Professionalisierungsstrategie für angehende schulische Heilpädagog:innen, die im Feld sozio-emotionaler Entwicklung tätig werden, beschrieben.

Keywords

Operative Gruppe, gruppaes Lernen, Gruppendynamik, reflexiv-gruppale Professionalisierung, Lehrer:innenbildung

1 Einleitung und Ausgangslage: Warum es einer reflexiv-gruppalen Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung bedarf

Geht es um die Bestimmung der Reichweite sozial-emotionaler Entwicklungsförderung und möchte man diese durch einen stärkeren Fokus auf Prävention auf alle Kinder und Jugendliche erweitern (Bolz et al., 2020; Hennemann et al., 2019; Casale et al., 2018; Hennemann et al., 2017), dann steht in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen die Arbeit mit Gruppen, gegenüber der Arbeit im Einzelsetting, im Vordergrund. Das Lehrer:innenkollegium und die Klasse stellen dabei die beiden zentralen gruppalen Arbeits- bzw. Organisationsformen innerhalb der Schule dar. Die Fähigkeit, mit Gruppen und deren Dynamiken zu arbeiten, stellt somit für schulische Heilpädagog:innen eine Voraussetzung für die pädagogische Praxis dar, v.a. wenn die Arbeit im multiprofessionellen Team und die Arbeit mit Bezugssystemen, den Eltern, sowie das sozial-emotionale Lernen Gelingensbedingungen für inklusive Bildung darstellen (für die Arbeit im multiprofessionellen Team siehe exemplarisch O'Connor & Boyle, 2021; Zanobini & Antonelli, 2021; für die Arbeit mit Eltern und Bezugssystemen siehe Soodak et al., 2017; für das sozial-emotionale Lernen Durlak et al., 2011). Soziale Kompetenzen werden hauptsächlich im Gruppenkontext erworben und verändert (Arsenio & Lemerise, 2004). Nicht selten fehlt in der Ausbildung von Lehrpersonen die Vermittlung dieser spezifischen Gruppenkompetenzen, die die Gruppendynamik und den Umgang mit Konflikten in der Gruppe zum Inhalt haben (Farivar & Webb, 2017; Granziera & Perrenoud, 2016; Weinstein & Romano, 2011). Insbesondere der Umgang mit Konflikten in der Gruppe sowie die Förderung der Gruppendynamik werden nicht ausreichend behandelt. Dies führt dazu, dass viele Lehrpersonen unsicher im Umgang mit Gruppen sind und Schwierigkeiten haben, effektive und inklusive Lernumgebungen zu schaffen. Die Befunde deuten darauf hin, dass Lehrpersonen oft nur begrenzte Erfahrung mit der Zusammenarbeit in Gruppen haben, was ihre Fähigkeit, Schüler:innen dabei zu unterstützen, soziale Kompetenzen zu entwickeln, einschränken dürfte.

Aus diesem Grund bedarf es einer Didaktik, die die Gruppe mehr in den Fokus nimmt. Gruppenanalytische Zugänge sind in der Regel dann indiziert, wenn das Ziel darin besteht, die Dynamik der Gruppe und die Interaktionen zwischen den Gruppenmitgliedern zu verstehen und zu verbessern (Pichon-Rivière, 1985). Die Gruppenanalyse geht davon aus, dass sich in jeder Gruppe unbewusste Konflikte, Ängste und Wünsche manifestieren, die das Gruppengeschehen beeinflussen. Die Analyse dieser Dynamiken kann dazu beitragen, die Interaktionen in der Gruppe zu fördern (Kauffeld & Spangenberg, 2015).

Die operative Gruppe nach Pichon-Rivière ist eine spezielle Form der Gruppenarbeit, die in der Psychoanalyse entwickelt wurde, aber bislang nicht von den klassischen gruppenanalytischen Schulen rezipiert wird, aber bspw. in Italien im schulischen Unterricht Anwendung findet (Carraro, 2018; Carraro, 2014; Greusing, 2003). Diese aufgabenbezogene Gruppenarbeit zielt darauf ab, das Verhalten und die Interaktionen innerhalb der Gruppe zu verändern, indem die Gruppenmitglieder dabei unterstützt werden, ihre Konflikte in der Gruppe zu bearbeiten und diese als Ausdruck der Gruppendynamik zu verstehen (Pichon-Rivière, 1985). Dabei geht es darum, das Verständnis für die eigene Rolle in der Gruppe zu verbessern und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und Konfliktlösung zu stärken.

Gerade für die Ausbildung von angehenden schulischen Heilpädagog:innen in der Schweiz, die allesamt bereits berufstätige Lehrpersonen der Allgemeinen Schule waren oder zumindest einen pädagogischen Grundberuf erworben haben, erscheint die Entscheidung für die

operative Gruppe als reflexiv-gruppale Professionalisierungsstrategie aus folgenden Gründen naheliegend:

Erstens ermöglicht die Methode der operativen Gruppe eine aktive und interaktive Auseinandersetzung mit der Aufgabe und damit verbundenen Fragestellungen im Gruppenkontext (Graf & von Salis, 2003; Pichon-Rivière, 1985). Die Gruppenmitglieder können so ihre eigene Rolle und ihre Beziehung zur Aufgabe und zu anderen Gruppenmitgliedern reflektieren. Diese gruppale Selbstreflexion, die jede Äußerung eines Individuums als Ausdruck der Gruppendynamik zu verstehen sucht, kann helfen, eigene Vorurteile und Stereotypen zu erkennen und abzubauen, was insbesondere in einer inklusiven Bildungssituation von Bedeutung sein kann. So soll die operative Gruppe ein Medium sein, um Empathie und das Verständnis zwischen Gruppenmitgliedern zu fördern, sowie Differenzen professioneller auszuhalten. Durch das gemeinsame gruppale Erleben und die Reflexion darüber können Vorurteile und Konflikte aufgelöst werden und ein respektvolles Miteinander entstehen.

Zweitens ist die Annahme naheliegend, dass das operative Gruppensetting die Entwicklung von Teamfähigkeit, Kooperations- und Konfliktfähigkeit sowie die Stärkung sozialer Kompetenzen fördern könnte. Folgt man der Theorie Pichon-Rivières (1985), dann sollten die Gruppenmitglieder die Möglichkeit haben, zu lernen, miteinander zu kommunizieren und ein gemeinsames Aufgabenverständnis zu erreichen sowie Projekte umzusetzen, was im Beruf der Lehrperson und in der schulischen Heilpädagogik in inklusiven und separativen Settings von Bedeutung sein dürfte.

Drittens können die Gruppenmitglieder durch das didaktische Modell der operativen Gruppe lernen, komplexe Situationen zu analysieren. Dadurch können sie besser auf die Bedürfnisse und Herausforderungen von Schüler:innen *in* Schwierigkeiten eingehen und entsprechend handeln (Greusing, 2022).

Wie andere gruppenanalytische Zugänge, setzt die operative Gruppe einen Fokus auf Interaktion und Gruppendynamik, aber immer in Bezug auf ein Drittes (die Aufgabe). Durch die Anwendung der operativen Gruppe in der Ausbildung entwickeln die Studierenden ein gruppales Verständnis von Verhalten als Ausdruck der Gruppe, was ihnen wiederum hilft, mit Gruppendynamiken und herausforderndem Verhalten in der Gruppe professioneller umzugehen. Auch zeichnet die operative Gruppe eine praktische Anwendbarkeit aus, da sie kein psychotherapeutisches Verfahren ist und sein möchte.

Ein Argument, das für diesen, aber sicher auch für andere gruppenanalytische Ansätze Geltung besitzen dürfte, ist die Förderung von Selbstreflexion. Die operative Gruppe bietet den Gruppenmitgliedern die Möglichkeit zur Selbst- und Gruppenreflexion. Durch die Auseinandersetzung mit eigenen Gedanken, Gefühlen und Verhaltensweisen – als Ausdruck der Gruppendynamik in Bezug zur Aufgabe – erhalten die Gruppenmitglieder die Möglichkeit, eigenes und fremdes Verhalten in einer Gruppe besser zu verstehen (von Salis, 2019; Carraro, 2014). Diese und sicher weitere Gründe avancieren die operative Gruppe zu einer vielversprechenden Methode reflexiv-gruppaler Professionalisierung in der sonderpädagogischen Lehrer:innenbildung, da sie auf die Bedürfnisse und Dynamiken von Gruppen abgestimmt ist und eine praktische Anwendbarkeit hat – jenseits der Psychotherapie. Aus den zahlreichen vorliegenden psychoanalytisch orientierten Gruppentheorien (Foulkes, 1984; Bion, 1990; Abercombie, 1970; Pines & Masud, 2013; Yalom & Leszcz, 2005; für einen Vergleich der gruppenanalytischen Konzepte von Foulkes, Bion und Abercombie, sowie zur TZI von Cohn siehe Link, von Salis & von Salis, 2023; Müller, 2022) Die operative Gruppe wird vor allem deshalb vorgestellt, weil sie im deutschsprachigen Raum der disziplinären Heil- und

Sonderpädagogik – ausser in Zürich (durch Labhart, 2019; Graf, 2019; Graf & von Slais, 2003; Barth, 2021) – und in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen bislang wenig bis gar nicht rezipiert ist (Link et al., 2023). Diese in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen bislang gänzlich unbekannte Gruppentheorie soll im Folgenden kurz skizziert werden, bevor sie als reflexiv-gruppale Professionalisierungsstrategie für angehende schulische Heilpädagog:innen diskutiert wird – denn nach Erich Otto Graf ist die operative Gruppentechnik „ein Konzept im Exil“ (Graf, 2003, S. 20).

2 Geschichte und Konzepte: die grupo operativo als eine Theorie im Exil

Das Setting der operativen Gruppe, in dem sich der gruppenspezifische Prozess ereignet, besteht aus der Gruppe der Teilnehmenden, der Equipe, idealerweise bestehend aus drei Personen für Information, Koordination und Beobachtung, sowie der Aufgabe. Diese drei Elemente Gruppe – Equipe und Aufgabe strukturieren den Gruppenprozess respektive die Gruppendynamik triangulierend. Zum Setting im Sinne eines äusseren Rahmens gehören aber auch die Häufigkeit und Dauer, sowie der Ort der Gruppensitzungen und die Zusammensetzung der Teilnehmenden (Keimer, 2010, S. 10).

Die operative Gruppentheorie ist vor allem in Lateinamerika und Italien ein akademisch etabliertes sozialpsychologisches Konzept, das aber auch in der Schweiz beheimatet ist. Entwickelt wurde die „grupo operativo“ in Argentinien nach dem Zweiten Weltkrieg. Der Schweizer Psychiater und kleinianisch inspirierte Psychoanalytiker Enrique Pichon-Rivière (1907-1977) entwickelte die Gruppentheorie der operativen Gruppe. Pichon-Rivière war Gründungsmitglied der APA – der Argentinischen Psychoanalytischen Vereinigung – und etablierte die Gruppenanalyse in Argentinien. Graf bezeichnet die operative Gruppe als „ein ziemlich heterogenes Konglomerat verschiedener theoretischer Ansätze“ (Graf, 2003, S. 20). Denn Pichon-Rivière integrierte in operativen Gruppen Aspekte der Objektbeziehungstheorie respektive der Psychoanalyse Melanie Kleins (1997; 2001), die Ich-Psychologie von Hartmann, Gruppenkonzepte von Bion (1971; 1990), gruppenspezifische und feldtheoretische Erkenntnisse Kurt Lewins und gesellschafts- und systemtheoretische Konzepte. Zudem hat Pichon-Rivière die operative Gruppe in seiner Arbeit mit Jugendlichen in der stationären Psychiatrie entwickelt. Wegen Fachkräftemangels hat er, so das Narrativ, die Jugendlichen in operativen Gruppen autonom arbeiten lassen. Dabei konnte Pichon-Rivière beobachten, „dass unter bestimmten Settingbedingungen Gruppen besser funktionieren konnten, „operativ“ wurden“ (Graf, 2003, S. 20). Mit *operativ werden* ist gemeint, dass der Gruppe ein aufgabenbezogenes Lernen und Arbeiten möglich wird. Deshalb wird an dieser Stelle mit der *Aufgabe* als erstes Grundkonzept der grupo operativo begonnen.

Die Gruppe versammelt sich um eine Aufgabe, die zur Gruppenbildung führt. Die Aufgabe einer Gruppe „ist der initiale Referenzpunkt, auf den sich alle Teilnehmer/-innen der Gruppe beziehen“ (Keimer, 2010, S. 4). Im Rahmen des Masterstudiengangs Schulische Heilpädagogik an der Hochschule für Heilpädagogik Zürich wurde beispielsweise im Modul „Heilpädagogik im Bereich sozio-emotionale Entwicklung und Verhalten“, deren Inhalte durch eine Struktur von Vorlesung und Seminargruppe vermittelt werden, eine operative Gruppe institutionell eingerichtet, verbunden mit der Aufgabe, die Inhalte der Vorlesung, sowie deren kognitive, affektive und leibliche Effekte, bei den Hörer:innen zu vertiefen. Das Ziel war es, die aufgabenbezogene Zusammenarbeit in der Gruppe, sowie das Empowerment der

Studierenden zu fördern, zudem die Abhängigkeit von Dozierenden, denen ein Bezug zum Wissen unterstellt wird, zu relativieren.¹

Voraussetzung für das Gelingen von Zusammenarbeit – die Studierenden sind allesamt Personen, die bereits ein Lehramtsstudium absolviert und grösstenteils in der pädagogischen Praxis tätig sind sowie berufsbegleitet studieren – ist das Zugehörigkeitsgefühl, das sich aber niemals technisch herstellen lässt, ggf. jedoch fördern lässt. Mit Keimer (2010, S. 5) lässt sich „der Grad in dem sich die Gruppenmitglieder mit der [...] Aufgabe identifizieren können“ als „ausschlaggebend für die Entwicklung eines Zugehörigkeitsgefühls“ bestimmen. Der Initiator der operativen Gruppe hat ein klares Bild der Aufgabe: Die Vertiefung der Vorlesungsinhalte nicht nur kognitiv, sondern auch auf sozial-emotionaler Ebene und aktional-leiblich. Was dann aber die Gruppe unter dieser Aufgabe versteht, wie sie sie interpretiert und welche Teilaufgaben oder gar Vermeidung dieser Aufgabe sie vornimmt, gehört zum Grundkonzept der operativen Gruppe. Die Aufgabe oder die Aufgaben müssten stets verhandelt und ins Bewusstsein gehoben werden. Die Gruppe konstituiert sich um die Aufgabe. Die initiale Aufgabenstellung ist damit „zwar der Kristallisationspunkt, aber noch nicht die Aufgabe der Gruppe“ (ebd.). Ein gemeinsames Aufgabenverständnis – die *manifeste Aufgabe* – wird im Verlauf des Gruppenprozesses *diskursiv* von der Gruppe entwickelt. Der Prozess der Gruppe ist ein Prozess der Verständigung. Aus einer manifesten Aufgabe kann sich ein Projekt entwickeln. „Dieser Diskurs um die Definition der gemeinsamen Aufgabe ist mit der Schwierigkeit behaftet, dass keine gemeinsame Sprache vorausgesetzt werden kann [...]. Erst nach und nach erarbeitet die Gruppe durch Empathie und Nachfragen, aber auch durch Missverständnisse, Konflikte und Klärungen ein gemeinsames Verständnis ihrer Aufgabe“ (ebd.).

In diesem operativen Gruppenprozess ist aber nicht nur die manifeste Aufgabe relevant, sondern auch latente Effekte, welche die Information und die Gruppendynamik evozieren (Graf & von Salis, 1997). Mit Information ist an diesem Beispiel der Inhalt der Vorlesung gemeint. In der Regel beginnt ein operatives Gruppensetting mit einer kurzen Information über zehn bis 20 Minuten durch ein Gruppenmitglied oder eine aussenstehende Person, die sich dann in das Gruppengeschehen nicht weiter einbringt, sondern zuhört. In diesem Fall wird die neunzigminütige Vorlesung als Information deklariert, die dann im operativen Setting in Bezug auf die jeweils zu konstituierende und auszuhandelnde Aufgabe der Gruppe besprochen wird. Ängste, Hoffnungen, Wünsche und Erwartungen bilden hierbei die *latente Aufgabe* der Gruppe. Bewusst formuliert wird die latente Aufgabe kaum, sondern sie wird sichtbar durch sogenannte „Emergenten“ und durch die Wahrnehmung der Beobachtung (Keimer, 2010, S. 6f.). Emergente sind nach Keimer „Momente im Gruppengeschehen, die auf den ersten Blick nicht unmittelbar mit der Aufgabe zu tun haben, oder gar von ihr abzulenken scheinen, aber immer im Kontext der Aufgabe und zur Gruppe zu sehen sind: zu spät kommen, Versprecher [...], Fehlleistungen, Konflikte, Paarungen von Gruppenmitgliedern, Gefühlsäusserungen, Stimmungen usw.“ (Keimer, 2010, S. 13). Dadurch wird die latente Aufgabe der Selbstreflexion der Gruppe zugänglich (Keimer, 2010, S. 7). Das Grundkonzept der Aufgabe respektive Operation wird von Bleger zusammengefasst: „Die Aufgabe, das Element, welches die Mitglieder zur Schaffung einer Gruppe zusammenbringt, besitzt manifeste und latente Facetten, ruft unbewusste Mobilisierungen der Bindungen zwischen den Gruppenmitgliedern hervor und stimuliert die Dynamik der Rollenzuschreibung und Rollenübernahme“ (Bleger, 1977, o. S.).

¹ Das genaue Studiendesign der empirischen quantitativen- und qualitativen Untersuchung sowie die Ergebnisse müssen Inhalt eines anderen Artikels werden. Im Rahmen dieses theoretischen Beitrags ist dies nicht leistbar.

Ein weiteres grundlegendes Konzept, das von der operativen Gruppe verwendet wird, ist das sogenannte „E.C.R.O. Esquema Conceptual Referencial y Operativo“ (Bauleo, 1988, S. 26 ff.) oder „K.O.R.S. Konzeptionelles, Operatives, Referenzielles Schema“ genannt (Keimer, 2010, S. 7). Dieses Konzept stellt eine bedeutende Grundlage für die Arbeit der Gruppe dar. Für Keimer meint das E.C.R.O. „die „innere Welt“ der Objekte und Beziehungen, als Gesamtheit der Erfahrungen, Kenntnisse und Gefühle, mit der ein Mensch denkt und handelt in Bezug auf sich und die Welt“ (Keimer, 2010). Biografische Ereignisse und frühere Gruppenerfahrungen prägen die Wahrnehmungsmuster der Teilnehmenden einer operativen Gruppe – so eine der Grundannahmen. Dieses Konzept der *inneren Welt* verdankt sich der Psychoanalyse Melanie Kleins und damit der Objektbeziehungstheorie, die einen massgeblichen Einfluss auf die Genese der grupo operativo hatte (Klein, 2001; Pichon-Rivière, 1966). Früheste Beziehungserfahrungen prägen die Wahrnehmung der Welt und der anderen sowie die emotionale Bedeutung von Beziehungen (Keimer, 2010, S. 7). In der operativen Gruppe sollen die Teilnehmenden die Gelegenheit erhalten, „zu lernen, wie das Referenzschema plastisch und nicht stereotypisiert gehalten werden kann, als ein Instrument, das ständig korrigiert, neu geschaffen, verändert und vervollkommen wird“ (Bleger, 1988, zit. n. Graf & Sidler, 1997).

3 Information – Koordination – Beobachtung: Zur Methodik der grupo operativo oder: das Settingkonzept als Handwerk der reflexiv-gruppalen Professionalisierung

Die operative Gruppentechnik hat zum Ziel, die Gruppenteilnehmenden durch die Equipe bei der Aufgabe auf zwei Ebenen zu unterstützen: „(1) auf der sachbezogenen Ebene der Auseinandersetzung mit der Aufgabe und (2) auf der psychosozialen Ebene der Kooperation der Gruppenmitglieder“ (Keimer, 2010, S. 12). Neben den Gruppenmitgliedern gibt es die Equipe, die sich aus drei Personen zusammensetzt, welche jeweils eine der Aufgaben der Information, der Koordination und der Beobachtung der Gruppe übernehmen (Keimer, 2010, S. 11). Die Idee dahinter ist, dass die Gruppenmitglieder auf die Information auch auf affektiver Ebene reagieren und möglichst alles frei assoziieren und äussern sollten. Die Koordination sorgt für das Einhalten des Settings, interveniert bei Störungen des Settings und deutet den Gruppenprozess in Bezug auf die Aufgabe. Die Beobachtung dient der Beobachtung der Gruppe in Bezug auf die Aufgabe und der Beobachtung der Koordination, womit sie eine Reflexion der Deutungen respektive Reflexion der Koordination darstellt. Die Beobachtung teilt zum Ende des Gruppensitzung, etwa 20 Minuten vor Abschluss der operativen Gruppe, der Gruppe die gelesenen Emergenten mit (Keimer, 2010, S. 12). Die letzte Sitzung im operativen Setting wurde als sog. Bilanzsitzung durchgeführt.

Am Anfang einer operativen Gruppe zeigt sich das Nicht-Verstehen, das dann über den Weg der Missverständnisse zu einem geteilten Verständnis beziehungsweise unterschiedlichen Verstehensweisen der Aufgabe führen kann. Die Vorlesung als Information ist der kognitiven Ebene zuzurechnen. Dort erleben Studierende Lehrende, die sich – wie sie im freien und begleiteten Selbststudium – mit einer Thematik auseinandergesetzt und diese sich subjektiv angeeignet haben. Die Lehrenden dienen als Informanden, die in den Gegenstand – in diesem Fall in Gegenstände der Heilpädagogik im Bereich sozio-emotionale Entwicklung und Verhalten – einführen. Damit sind die Informanden ein Modell für den operativen Gruppenprozess in der Seminarsitzung. Die psychosoziale Ebene zeigt an, dass Informationen,

allen voran Unbekanntes und Neues, Affekte mobilisieren und Assoziationen auslösen kann (Keimer, 2010, S. 13). Neues oder Unbekanntes macht zumeist erst einmal Angst und wirkt vor allem unbewusst bedrohlich. Dies kann dazu führen, dass „die Gruppe [...] eine Erfahrung ihrer affektiven Dynamik und des Anteils ihrer Mitglieder daran [macht]. Sie erkennt die funktionalen und disfunktionalen [sic!] Aspekte der wechselseitigen Übertragungen, die Rollenzuweisungen und Rollenübernahmen“ (Keimer, 2010).

Lehrpersonen machen im Schulalltag gerade im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung die Erfahrung, dass die affektive Dynamik einer Gruppe von Schüler:innen mit psychosozialen Beeinträchtigungen eher als herausfordernde Situation oder gar als Unterrichtsstörung wahrgenommen wird, denn als wünschenswerter, entwicklungsnotwendiger Gruppenprozess. Die affektive Dynamik einer Gruppe wird im Unterrichtsgeschehen und darüber hinaus im Alltag mitunter nicht bewusst wahrgenommen, wenn, dann häufig reglementiert oder gar ignoriert. Häufig fehlt in der Lehrer:innenbildung eine psycho- und gruppendynamische Professionalisierung, die auf die Wahrnehmung unbewusster Konflikt-dynamiken in der Gruppe zielt. Sie findet sich maximal in beziehungsdidaktischen Ansätzen oder mit Blick auf Schüler:innen in Schwierigkeiten, verbunden mit dem Ziel ihrer Förderung sozio-emotionaler Entwicklung. In der Ausbildung von angehenden schulischen Heilpädagog:innen, die über eine operative Gruppe reflexiv-gruppal professionalisiert werden, übernimmt die Equipe die Position der Wahrnehmung und Interpretation der unbewussten und vorbewussten latenten Inhalte respektive der Emergenten des Gruppengeschehens. Die Emergenten sind im operativen Gruppensetting „Lerngelegenheiten für die Mitglieder, die dazu beitragen die Dynamik ihrer Gruppe und den eigenen Beitrag besser zu verstehen“ (Keimer, 2010). Die Funktion der Beobachtung der Emergenten und damit die Rückmeldung an die Gruppe 20 Minuten vor dem Ende der Sitzung bezieht sich zum einen auf die Wahrnehmung der Gruppendynamik und auf die Gegenübertragung der Beobachtung. Durch die Beobachtung und seine Rückmeldung oder Lesart der Emergenten, wird der Gruppe die Möglichkeit gegeben, „auf der Metaebene den eigenen Gruppenprozess zu reflektieren“ (Keimer, 2010, S. 14). Wohingegen die Äusserungen der Gruppenmitglieder von der Koordination operativ respektive aufgabenbezogen gedeutet werden, wird die Mitteilung der Beobachtung am Ende der Gruppe von der Koordination nicht mehr interpretiert. Die Koordination sorgt für die Einhaltung und Aufrechterhaltung des äusseren Rahmens, des Settings. Formell leitet die Koordination die Sitzung, „eröffnet und schliesst die Sitzung zu den mit der Gruppe vereinbarten Zeiten und beachtet die innerhalb der Sitzung vereinbarte zeitliche Struktur“ (Keimer, 2010, S. 13). Die Koordination hat die Aufgabe, mittels Deutungen den Gruppenprozess und die Beziehung zur Aufgabe zu kommentieren, Anmerkungen anzustellen, die „zu einem tieferen Verständnis des gemeinsamen Denk- und Gruppenprozesses [...] verhelfen soll“ (Keimer, 2010, S. 14). Adressiert wird durch die Deutungen die Gruppe in ihrer Gesamtheit und nicht ein einzelnes Mitglied, weil jede Äusserung eines Individuums nach der operativen Gruppentheorie als Ausdruck der Gruppe und ihrer je eigenen Dynamik interpretiert wird, vergleichbar zu Bions Konzept der Gruppenanalyse (Pines, 1981; Link et al., 2023). Armando Bauleo versteht die Funktion der Koordination so, dass „in Übereinstimmung mit jedem Moment und mit der Art und Weise wie sich die Gruppenstruktur zu diesem Zeitpunkt präsentiert, [...] sich unsere Aufmerksamkeit als Koordinatoren [...] auf das was in Bezug zur Aufgabe geschieht ausrichten [soll]“ (Bauleo, 2005, o. S.). Die Koordination deutet direkt in der jeweiligen Gruppensituation „aus der Notwendigkeit einer Interpretation (um eine dilemmatische Situation in eine dialektische zu transformieren) [...]“

(ebd). Bedenkt man abschliessend, neben den eingangs erwähnten Gelingensbedingungen für inklusive Bildung auf Basis empirischer Befunde, dann sind abschliessend noch weitere Faktoren zumindest zu nennen, von denen zu erwarten ist, dass die operative Gruppe einen Beitrag hierzu leisten könnte. Eine positive Schulkultur, die auf gegenseitigem Respekt und Wertschätzung von Differenzen basiert, kann dazu beitragen, dass Schüler:innen und Lehrpersonen sich wohler fühlen und ein gemeinsamer Lern- und Bildungsprozess möglich wird (Scheerens et al., 2014). Auch die flexible und individualisierte Unterrichtsgestaltung stellt einen Gelingensfaktor inklusiver Bildung dar (Kauffman & McGee, 2014). Vielleicht einer der Gelingensfaktoren, den die operative Gruppe im Sinne reflexiv-gruppaler Professionskompetenz am zentralsten adressiert, ist jener der reflexiv-gruppalen und -emotionalen Professionalisierung von Lehrpersonen. Eine solide Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen sowie eine kontinuierliche Reflexion und Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Praxis kann dazu beitragen, dass sie Schüler:innen *in* Schwierigkeiten inklusivpädagogisch angemessen unterstützen können (Florian, 2014). Auch wenn gruppenanalytische Betrachtungen auf Professionalisierung in der Heil- und Sonderpädagogik als Disziplin, Profession und Praxis nicht neu sind (Rauh, 2010), so sind sie doch selten geworden (Dietrich, 2021). Die *grupo operativo* ist aktuell ein noch selten anzutreffender Gast in der Heil- und Sonderpädagogik. Ob er freundlich als Gast Einlass und Begrüssung erfährt oder ob er als Fremder disziplinar und professionsbezogen bedrohlich erlebt und verjagt wird, bleibt abzuwarten.

Literatur

- Abercrombie, M. L. J. (1970). *Group Processes in the Classroom*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Arsenio, W. F., & Lemerise, E. A. (2004). Aggression and moral development: Integrating social information processing and moral domain models. *Child Development*, 75(4), 987-1002. doi: 10.1111/j.1467-8624.2004.00714.x
- Barth, D. (2021). Besprechung des Buches „Das Lernen und die Gruppe. Arbeiten zum Thema der operativen Gruppe“ von T. von Salis. *Journal für Psychoanalyse*, 62, 233–236. DOI: <https://doi.org/10.18754/jfp.62.19>
- Bauleo, A. (1988). *Ideologie, Familie und Gruppe. Zur Theorie und Praxis der operativen Gruppentechnik*. Hamburg: Argument-Verlag.
- Bauleo, A. (2005). Un grupo. In A. Bauleo, A. Monserrat & F. Suarez (ed.), *Psicoanalisis operativo. A proposito de la grupalidad*. Buenos Aires: ATUEL Parusia.
- Bauleo, A. (2006). Die Aktualität der operativen Gruppe. Beitrag zum Kongress: „actualidad del grupo operativo“. Madrid. Übersetzung von T. von Salis & N. Felder [online]. <https://www.agog.ch/index.php?menuid=30&dowloadid=33&creporeid=0>
- Bion, W. R. (1990). *Lernen durch Erfahrung*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bion, W. R. (1971). *Erfahrungen in Gruppen und andere Schriften*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bolz, T., Ricking, H., Rieß, B. & Wittrock, M. (Hrsg.) (2020), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen: Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bracke, P., & Vink, R. (2020). Collaboration as a key factor for successful inclusion of students with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 35(2), 208–221.
- Carraro, A. (2014). *Pedagogia istituzionale e gruppi. Contro la fabbrica della dipendenza*. Roma: Armando Editore.
- Carraro, A. (2018). *Per una pedagogia clinica. Navigare sull'onda del cambiamento*. Roma: Armando Editore.
- Casale, G., Hövel, D. C., Hennemann, T., & Hillenbrand, C. (2018). Prävention und psychische Gesundheitsförderung in der Schule: Entwicklung und Perspektiven. In H. Christiansen, D. Ebert, & B. Röhrle (Hrsg.), *Prävention und Gesundheitsförderung* (S. 245–285). Tübingen: DGVT-Verlag.
- Dietrich, L. (2021). Higher expectations of teachers are not sufficient: How to take the next big step in social-emotional teacher training. *International Journal of Applied Psychoanalytic Studies*. doi:10.1002/aps.1724
- 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.
- Farivar, S. H., & Webb, A. K. (2017). A systematic review of the relationship between teacher knowledge of feedback and student learning outcomes. *Review of Educational Research*, 87(2), 272–312. doi:10.3102/0034654316669638

- Florian, L. (2014). Preparing teachers to work in 'inclusive' schools: Key lessons for the professional development of teacher educators from the UK. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 366–378.
- Foulkes, S. H. (1948). *Introduction to group-analytic psychotherapy: Studies in the social integration of individuals and groups*. London: Karnac Books.
- Graf, E. O. (2003). Gruppen sind Denkkollektive, in denen wir das Soziale untersuchen können. In E. O. Graf & E. von Salis (Hrsg.), *Erfahrungen mit Gruppen. Theorie, Technik und Anwendungen der operativen Gruppen* (S. 17–42). Zürich: Seismo.
- Graf, E. O. (2019). Denken als kollektiver Prozess. In: Thomas von Salis (Hrsg.), *Das Lernen und die Gruppe. Arbeiten zum Thema der operativen Gruppen*. Wien, Zürich. LIT-Verlag. S. 199–217.
- Graf, E. O. & Sidler, A. (1997). Zum Konzept der operativen Gruppe – eine Skizze. *Journal Sondernummer „Zur Theorie und Praxis der operativen Gruppe“* 1997, S. 51–63.
- Graf, E. O. & von Salis, E. (1997). Zur Situierung der Aufgabe. Unsere Erfahrungen in der Stadt Klima. *Journal des Psychoanalytischen Seminars Zürich*. Sonderheft „Operative Gruppen“.
- Graf, E. O. & von Salis, E. (Hrsg.) (2003). *Erfahrungen mit Gruppen: Theorie, Technik und Anwendungen der operativen Gruppe*. Zürich: Seismo.
- Granziera, H., & Perrenoud, P. (2016). Teaching group and team work: What do teacher educators need to know? *European Journal of Teacher Education*, 39(3), 322–338. doi: 10.1080/02619768.2016.1152752
- Greusing, T. (2003). Was muss und was kann nicht bedacht werden, wenn an einer Schule ein operatives Gruppensetting eingerichtet wird? In E. O. Graf & E. von Salis (Hrsg.), *Erfahrungen mit Gruppen. Theorie, Technik und Anwendungen der operativen Gruppen* (S. 127–146). Zürich: Seismo.
- Greusing, T. (2022). Die operative Gruppe als pädagogisches Modell. In T. Greusing & P.-C. Link, *Reader zur operativen Gruppe an der HfH – Hochschule für Heilpädagogik Zürich* (S. 3–5). Unveröffentlichtes Manuskript.
- Hennemann, T., Leidig, T., Hövel, D. C., & Casale, G. (2019). Effektive präventive Förderung bei herausforderndem Verhalten in der Schule: Chance und Herausforderung für die inklusive schulische Bildung. In A. Schuhmacher, & E. Adelt (Hrsg.), *Lern- und Entwicklungsplanung* (S. 129–146). München & New York: Waxmann.
- Hennemann, T., Hövel, D. C., Casale, G., Hagen, T., & Fitting-Dahlmann, K. (2017). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. (2. Auflage). Stuttgart: Kohlhammer.
- Kauffman, J. M., & McGee, K. J. (2014). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Boston, MA: Pearson Higher Ed.
- Keimer, P. (2010). Die Aufgabe im Fokus der operativen Gruppe. *AGOGIK – Zeitschrift für Fragen sozialer Gestaltung* 4/10, S. 4–16.
- Klein, M. (1997). *Envy and Gratitude and other Works 1946-1963*. London: Vintage Random House.
- Klein, M. (2001). *Das Seelenleben des Kleinkindes und andere Beiträge zur Psychoanalyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Labhart, D. (2019). *Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen. Eine ethnografische Studie zu Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen*. Bielefeld: transcript.
- Link, P.-C. (2021). Zur Un-/Über-/Hörbarkeit des vulnerablen Subjekts im sonderpädagogischen Diskurs: Inklusionspädagogik und Pädagogik der Befreiung. *Behindertenpädagogik*, 60 (3), 277–288. <https://doi.org/10.30820/0341-7301-2021-3-277>
- Link, P.-C., von Salis, E. & von Salis, T. (2023). Die operative Gruppe als Theorie und Methode reflexiv-gruppaler Professionalisierung im Angesicht von Krisen. In Zimmermann, D., et al. (Hrsg), *Soziale Krisen und ihre Auswirkungen auf Familien, pädagogische Professionalität und Organisationen*. Tagungsband Herbsttagung der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik. Budrich Verlag.
- Müller, D. (2022). Das analytische Gruppenkonzept *Grupo Operativo* nach Enrique Pichon-Rivière. Masterarbeit im Rahmen des Masterstudiengangs M.A. Psychologie an der IPU Berlin. Unveröffentlichtes Manuskript.
- O'Connor, U., & Boyle, C. (2021). Collaboration in inclusive education: exploring the perspectives of teachers and parents. *European Journal of Special Needs Education*, 36(1), 1–17.
- Peters, S. J., & Croteau, S. (2019). The role of family-centered practice in inclusive education. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Family-School Partnerships* (pp. 218–234). Cham, Switzerland: Springer.
- Pichon-Rivière, E. (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pichon-Rivière, E. (1966). Introducción a la Teoría del Esquema Conceptual, Referencial y Operativo. Clase No. 1a. Vorlesung, 18.04.1966 an der Escuela Privada de Psiquiatría Social [online]. Abgerufen am 6. März 2023 von <http://www.espiraldialectica.com.ar/18-4-66.htm>
- Pichon-Rivière, E. (1985). *Il processo gruppale: dalla psicoanalisi alla psicologia sociale*. Loreto: Libreria editrice lauretana.
- Pines, M. (1981). Bion and group psychotherapy. *International Journal of Group Psychotherapy*, 31(1), 37–47.
- Pines, M. & Masud, R. (Eds.) (2013). *Bion and group psychotherapy*. London: Routledge.

- Rauh, B. (2010). *Triade und Gruppe – Ressourcen schulischer Bildung. Eine Studie zur Weiterentwicklung des Verständnisses emotional-sozial bedingter schulischer Probleme und deren Prävention*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Scheerens, J., Luyten, H., & Van Ravens, J. (2014). An exploration of the relationship between school culture and school effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 283–306.
- Soodak, L. C., Erwin, E. J., & Albrecht, S. F. (2017). Families and inclusive education: What do we know and where do we go? In D. L. Couchenour & J. K. Chrisman (Eds.), *The SAGE Encyclopedia of Contemporary Early Childhood Education* (pp. 451–454). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- von Salis, T. (Hrsg.) (2019). *Das Lernen und die Gruppe. Arbeiten zum Thema der operativen Gruppe*. Wien, Zürich: LIT-Verlag.
- Weinstein, C. S., & Romano, M. J. (2011). Teacher education for social justice: Perspectives and lessons learned. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 339–347. doi: 10.1177/0022487111404246
- Yalom, I. D., & Leszcz, M. (2005). *The theory and practice of group psychotherapy*. New York: Basic Books.
- Zanobini, M., & Antonelli, E. (2021). The role of collaboration in inclusive education: A review of empirical studies. *European Journal of Special Needs Education*, 36(2), 238–252.

„Evidenzbasierte Praxis“ oder „Praxeologie“ als Leitbegriffe für den Dialog von Wissenschaft und Praxis? Annäherungen über ein fallorientiertes Gespräch.

David Zimmermann^{*1} und *Thomas Hennemann*²

¹Humboldt-Universität zu Berlin

²Universität zu Köln

***Korrespondenz:**

David Zimmermann
david.zimmermann@hu-berlin.de

Beitrag eingegangen: 16.12.2022
Beitrag angenommen: 31.03.2023.
Onlineveröffentlichung: 19.06.2023

ORCID

David Zimmermann
<https://orcid.org/0000-0003-1530-6531>

Thomas Hennemann
<https://orcid.org/0000-0003-4961-8680>

Abstract

Aus der Praxis heraus und ausgehend von einer kurzen Fallskizze beschäftigt sich der Beitrag mit der Bedeutung, den Chancen und Grenzen von evidenzbasierter Förderung für Kinder und Jugendliche mit teils erheblichen Beeinträchtigungen der psychosozialen Entwicklung. Im Fokus steht u.a. die Frage der Reichweite von evidenzbasierten Erkenntnissen aus empirischen Studien für eine konkrete generative Beziehung (z.B. Lehrkraft – Schüler:in), Diagnostik sowie eine „wirksame“ (sonder)pädagogische Förderung bzw. Fördermaßnahme. Was wirkt eigentlich evident im konkreten Einzelfall? Der weitgehend in Vergessenheit geratene Begriff der Praxeologie, der pädagogisches Handeln stets vom konkreten Beziehungsgeschehen aus denkt, wird als mögliche Alternative ins Spiel gebracht. Als literarische Form haben wir zur besseren Illustration der unterschiedlichen Sichtweisen, aber auch der Gemeinsamkeiten ein fiktives Erstgespräch mit einem multiprofessionellen Team und uns gewählt, in dem wir in einem gemeinsamen Fallverstehen über die Herausforderungen und Belastungen eines Schülers, Peter, sprechen. Vor dem Erstgespräch gab es bereits Kontakt zwischen allen Beteiligten, auch ein diagnostisches Manual wurde den schulischen Fachkräften bereits zugesandt.

Obwohl im vorliegenden Fall fiktiv, stehen solche Gespräche zwischen Wissenschaft und Praxis für das praxeologische Grundverständnis: gehaltvolle Theorie entsteht durch die Reflexion von Praxis, gute Praxis kann es nur theoriegeleitet geben. Ebenso führt ein solches Miteinander zur kritischen Prüfung evidenzbasierter Fördermaßnahmen, was deren Bedeutung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen erheblich erhöht.

An dem Gespräch beteiligte Personen: Lehrerin Frau Maksimovic, Sozialpädagogin Herr Meier, Hochschullehrer Herr Hennemann und Herr Zimmermann

Frau Maksimovic:

Ich freue mich, dass wir uns heute über einen meiner Schüler, Peter, unterhalten können. Er macht mir Sorgen und ich weiß nicht, wie er das Klassenziel erreichen soll. Besonders schwierig ist auch die Elternarbeit.

Herr Zimmermann:

Für den Einstieg in den Prozess eines Fallverstehens würde ich gern eine Sache vorausschicken. Ein „Fall“ ist in einem pädagogischen Verständnis nie nur ein Kind oder eine jugendliche Person. Ein pädagogischer Fall ist immer eine Interaktionssituation, die eingebettet ist in eine konkrete Institution, in Ihrem Fall also die Schule und die Schulklasse.

Herr Hennemann:

Mir wäre wichtig vorab zu sagen, dass die Beschreibung von Kindern und Jugendlichen mit erhöhten psychosozialen Risiken – augenscheinlich auch der von Ihnen vorgestellte Peter – uns professionell handelnde Personen vor dem Hintergrund der oftmals hoch belastenden Risikokonstellationen betroffen macht. Die von Ihnen geschilderte Sorge, Frau Maksimovic, kann ich sehr gut nachvollziehen. Die genauere Betrachtung macht mich persönlich demütig. Damit meine ich: es geht dabei immer um zutiefst individuell zu betrachtende Biographien, die oftmals viele Parallelen zu anderen geschilderten Biographien und Verläufen aufweisen, aber dennoch das Erlebte in Peters Biographie bedeuten. Demütig auch deshalb, da allzu schnelle, oft rezeptartig vorgeschlagene „wirksame“ Methoden und Maßnahmen bei komplexen Risikolagen, wie dies bei Peter auch der Fall ist, oftmals nicht weiterführen und eher zu weiteren Frustrationen bei allen Beteiligten, besonders bei den betroffenen Kindern und Jugendlichen führen.

Frau Maksimovic:

Peter geht in meine vierte Klasse. Ich kenne ihn schon seit seiner Einschulung, aber in letzter Zeit hat seine motorische Unruhe extrem zugenommen. Peter kann nicht länger als fünf bis zehn Minuten an einer curricularen Aufgabe arbeiten, ohne vom Stuhl aufzuspringen, durch die Klasse zu laufen, mit seinem Nachbarn über andere Dinge zu sprechen, mich oder einen Fachlehrer anzusprechen, etwas aus dem Regal zu nehmen oder Ähnliches. Wenn ich ihn darauf anspreche, setzt er sich sofort wieder hin und arbeitet weiter, aber nach spätestens fünf bis zehn Minuten springt er jedoch wieder auf. Ich unterrichte ja auch Kunst und da ist er ganz anders, da kann er sich ausdauernd auf eine Aufgabe konzentrieren. Von meinen Kolleginnen weiß ich, dass das im Werken und Sport auch so ist. Peters Schriftbild ist sehr undeutlich und kaum lesbar, die Laut-Buchstaben-Zuordnung ist noch nicht gesichert, seine Satzkonstruktionen sind fehlerhaft.

Wenn ich den Schülern und Schülerinnen schriftliche Arbeitsaufträge gebe, schreibt Peter von seinem Nachbarn ab. Oft sollen die Schüler selbst ihre Lösungen kontrollieren, das hält Peter kaum aus, sondern kopiert dann die richtigen Lösungen. Während der schriftlichen Arbeitszeiten kippt er mit dem Stuhl oder schiebt den Tisch unablässig hin und her. Peter klimpert in Stresssituationen mit den Augen, bewegt den Oberkörper unablässig auf und ab und stößt seinen Bleistift gleichmäßig monoton in den Tisch.

Herr Meier:

Ich kenne Peters Probleme auch aus meiner Schulstation. Bei der Hausaufgabenunterstützung ist er auch sehr unkonzentriert, und wirkt dabei sehr unsicher. Ich habe seine Eltern einmal zu mir eingeladen. Peters Mutter spricht kaum Deutsch, zu Hause spricht die Familie Russisch. Die Mutter erscheint immer in Begleitung des Vaters oder des Onkels zu Gesprächen, beide helfen auch bei notwendigen Übersetzungen. Der Vater arbeitet als Werkzeugmacher in einem großen Betrieb. Die Eltern sind sehr fordernd gegenüber Peter und der Schule. Er soll unbedingt einen Schulabschluss schaffen. Wenn Peter eine Note schlechter als befriedigend mit nach Hause bringt, erhält er Stubenarrest, Fernseh- oder PC-Verbot. Peter äußert ständig Angst, dass Frau Maksimovic seinen Eltern etwas Negatives über seine Mitarbeit erzählen könne.

Herr Hennemann:

Vieles, was wir von Peter erfahren, klingt, wie so schon oft – immer wiederkehrend – gehört und in der Praxis erlebt mit all den berichteten Risikofaktoren, die in diesem Fall besonders belasten und ihn in seiner Entwicklung herausfordern. Die Belastungen scheinen multifaktoriell bedingt. So wie Sie Peter und sein Verhalten beschreiben, wirkt Peter insbesondere aufgrund des augenscheinlichen elterlichen Drucks und den Leistungsanforderungen sowie deren erzieherischen Sanktionen wie ständig auf der Hut. Für mich stellen sich einige Fragen, um die Situation und das konkret gezeigte Erleben und Verhalten von Peter besser verstehen zu können. Vielleicht würde uns gemeinsam helfen, wenn wir unser Gespräch an unserer Bedingungsanalyse orientiert führen.

Frau Maksimovic und Herr Meier:

Vielleicht hilft ja eine solche systematische Betrachtung.

Herr Hennemann:

Das Arbeiten mithilfe der funktionalen Verhaltensanalyse gilt auch als evidenzbasierte Maßnahme bei Kindern und Jugendlichen unter erhöhten psychosozialen Risiken, die emotionale oder Verhaltensprobleme aufweisen – also quasi im indizierten Bereich. Zunächst schauen wir auf Situationen, in denen Peter sich konkret verhält bzw. in denen Sie ein bestimmtes emotionales Erleben von Peter besonders wahrnehmen, z.B. sein ängstliches Verhalten. Hierzu haben Sie uns ja bereits bei der Fallbeschreibung schon vieles beschrieben, was wir in die Bedingungsanalyse eintragen können. Besonders auch die genauere Beschreibung, was Peter ganz konkret an Stärken und Ressourcen im Sinne des bio-psycho-sozialen Modells aktuell mitbringt. Oft fällt es uns Erwachsenen durch den täglichen Umgang mit gezeigten Verhaltensweisen schwer, auch die Stärken von Peter noch ausreichend wahrzunehmen und zu würdigen. Aber gerade diese können entscheidende Ansätze einer individuellen Förderung bieten. Daneben stellt Ihre konkrete Beobachtung „Was das Kind (Peter) tut“ einen weiteren wichtigen Schritt in der Bedingungsanalyse dar. Versuchen Sie bitte so konkret wie möglich, sein Verhalten zu beschreiben. Was würden Sie sehen, wenn Sie das Verhalten mit einer Videokamera aufgezeichnet hätten? Hier liegt die besondere Stärke aus meiner Sicht darin, dass Sie Ihre Beobachtungen mit anderen am Unterrichts- und Erziehungsprozess beteiligten Akteur:innen teilen und in der Analyse ergänzen können. Besonders bedeutsam - und hier fände ich deine Einschätzung interessant, David – ist es, zu erfahren, was Sie und auch weitere Kolleg:innen konkret in solchen Situationen tun bzw. bei dem Auftreten des beschriebenen Verhaltens von Peter reagieren.

Herr Zimmermann

Aus meiner fachlichen Perspektive und praktischen Erfahrung heraus finde ich es ebenfalls sehr wichtig, sowohl biografische Hintergründe in Worte zu fassen als auch konkretes Verhalten in Situationen zu beschreiben. Schon jetzt kann ich mir gut vorstellen, dass Sie die Arbeit mit Peter sehr beschäftigt. Das ist übrigens ziemlich normal, denn Kinder mit Belastungserfahrungen bringen diese mit in die Schule und zeigen uns ihre emotionalen Belastungen über ihr Verhalten. In den allermeisten Fällen haben Kinder wie Peter keine oder wenig Worte für ihre Belastungen, weshalb sie diese nur über vermeintlich gestörtes Verhalten oder Lernblockaden ausdrücken können.

Ebenso teile ich die Idee, dass die emotionalen Anteile der Professionellen Beachtung in der Beobachtung finden. Denn auch letztere bringen biografische Erfahrungen und damit verbundene Erlebensmuster mit in die Schule. Und ähnlich wie bei Peter ist auch den Professionellen oft nicht oder nur wenig bewusst, wie stark ihr Erleben und ihr Agieren durch eigene Anteile geprägt wird. Eine ganz besondere Bedeutung für das Erleben und Handeln von Fachkräften haben übrigens eigene Ausgrenzungs- und Beschämungserfahrungen aus der Institution Schule selbst.

Herr Meier:

Ich habe auch den Eindruck, dass das konkrete Miteinander mit Peter stark durch Erfahrungen und Erlebensmuster geprägt ist, die der Junge v.a. mit seinem Vater macht. Ich spüre eine ganz große Angst bei Peter, sich einer Sache wirklich zuzuwenden. Mich selbst macht Peter ganz unruhig. Besonders, wenn er nicht anfängt mit seinen Aufgaben, obwohl er es eigentlich durchaus könnte, zumindest teilweise. Ich habe eine Idee davon, dass diese Unruhe bei mir auch damit zu tun haben könnte, dass ich selbst sehr darunter gelitten habe, dass ich in der Schule nicht so gut war wie mein großer Bruder.

Frau Maksimovic:

Diese Angst von Peter kann ich auch aus dem Unterricht bestätigen. Ich glaube, das wird besonders deutlich, wenn er die Lösungen nicht kontrolliert, sondern schnell versucht, vermeintlich richtige Lösungen abzuschreiben. Wenn Peter immer wieder aufsteht, kommt er oft in meine Nähe. Ich habe deshalb oft den Eindruck, dass er in Kontakt mit mir gehen möchte, es aber gleichzeitig wiederum Angst auslöst, wirklich in Kontakt zu sein. Obwohl mich Peter wirklich auch sehr anstrengt und auch sehr anstrengend für seine Mitschüler:innen ist, habe ich ihn auch sehr gern. Deshalb würde ich eigentlich gern mehr Zeit mit ihm im 1:1 haben, denn ich spüre, dass er sich sehr nach einer Beziehung sehnt.

Herr Zimmermann:

Diese ausgeprägte Unruhe, die zeigt Peter ja wirklich. Und vermutlich ist er auch innerlich ganz aufgewühlt, auch, wenn wir nicht genau wissen können, worin dies begründet ist. Ein Forscher aus dem Bereich der Psychotraumatologie, Bessel van der Kolk, spricht von einem „verkörperten Schrecken“. Was er meint, ist, dass sich hoch belastende Lebenserfahrungen eben tatsächlich auch körperlich niederschlagen. Das könnte ein wichtiger Grund für Peters motorische Unruhe im Hin- und Herlaufen und auch im Hämmern mit dem Stift sein. Wenn ein Kind verinnerlicht hat, dass Erwachsene bedrohlich sind, besonders dann, wenn etwas nicht gelingt, dann kann jede schulische Aufgabe, die wir geben, auch als bedrohlich erlebt werden. Die Verlässlichkeit, dass wir nicht übergriffig werden, dass wir trotzdem als Beziehungspersonen zur Verfügung stehen, auch, wenn etwas nicht gelingt, konnte Peter

(noch) nicht verinnerlichen. In der psychoanalytischen Terminologie nennt man das, was Peter in unsere pädagogische Beziehung mitbringt, Übertragung. Die Emotionen, Wünsche oder Bedürfnisse, die Peter mit seinem Verhalten bei uns auslöst, können zumindest zum Teil als Gegenübertragung verstanden werden.

Herr Hennemann:

Ich kann deinen Erklärungszugang, David, zu dem emotionalen Erleben und dem gezeigten Verhalten von Peter sehr gut nachvollziehen. Neben deinen gestellten Fragen, würde mich zudem noch konkreter interessieren, wie sich die Beziehung im Schullalltag zwischen Ihnen und Peter gestaltet und zeigt. Eine Frage könnte hier also sein: Was genau bieten Sie diesbzgl. Peter im Schulalltag - erfahrbar für ihn – an? Auch Modelle zu den psychischen Grundbedürfnissen können hier zum vertiefenden Verständnis beitragen. In einem solchen Verständnis werden, grob zusammengefasst, vier zentrale psychische Grundbedürfnisse nach Struktur & Orientierung, nach Autonomie, nach Spaß & Lust und nach Bindung hervorgehoben, die für uns alle von Bedeutung sind und die in einer guten Balance zu einander stehen sollten. Hierzu hat die Arbeitsgruppe um Charlotte Hanisch (Universität zu Köln) ein Hockermodell zur praktischen Anwendung entwickelt. Die einzelnen Hockerbeine symbolisieren die einzelnen genannten psychischen Grundbedürfnisse. Sind alle Hockerbeine in einem angemessenen Maße stabil, ist auch der Hocker, auf dem Peter sitzt, stabil. Pädagogische Aufgabe ist es nun, gemeinsam herauszufinden in einem systematischen diagnostischen Prozess, was aktuell den Hocker von Peter zum Wackeln bringt und was anschließend notwendig ist, die jeweiligen Hockerbeine zu stabilisieren. Die Anwendung dieses Modells ist übrigens aus unserer Sicht auch sehr gut anwendbar auf uns pädagogische Akteur:innen und unseren Hocker. Sind hier einzelne Hockerbeine instabil, gefährdet dies ebenso das psychische Gleichgewicht. Auch hier ist im Rahmen von Coaching- und Supervisionsangeboten eine nähere Reflexion äußerst lohnend.

Frau Maksimovic:

Das, was Sie beide eher theorielastig erzählen, ist an mein Verstehen des Miteinanders mit Peter durchaus anschlussfähig. Ich interessiere mich zum Beispiel sehr für die Bindungstheorie und erkenne in Peters Verhalten oft etwas ganz Ambivalentes: Einerseits hat er ganz offenbar einen Bindungswunsch, denn er möchte gern, dass wir als Erwachsene an seiner Seite sind, andererseits aber kann er Nähe nicht gut aushalten, sie scheint ihm Angst zu machen. Ich glaube, das ist auch ein Grund, warum er bei dir, Joachim, in der Schulstation dann teilweise so ärgerlich wird. Du nimmst dir ja wirklich Zeit für ihn, viel mehr als sein Vater, und das macht ihm dann Angst. Und ich glaube, dass auch seine Beziehung zu den Lerngegenständen so ambivalent sind: Er möchte sie quasi kontrollieren, weshalb er die Lösungen möglichst schnell „besitzen“ muss, aber er kann es nicht aushalten, dass er sich ihnen behutsam annähern soll. Wenn ich mir die „Hockerbeine“ anschau, dann erlebe ich das Bein „Struktur“ als eigentlich sehr stabil. Auch zu Hause gibt es durchaus stabile Strukturen, die aber teilweise einen strafenden Charakter haben. Die beiden anderen Beine wirken auf mich brüchig. „Zuwendung“ ist etwas, was Peter nicht als stabil erlebt. Mal gibt es sie, mal nicht, immer muss er sich diese verdienen. Dies gilt zu Hause, aber, wenn wir ehrlich sind, gibt es auch in der Schule keine verlässliche, d.h. unbedingte Zuwendung. Am fragilsten erscheint mir der Bereich „Umgang mit Gefühlen“. Ich habe oft den Eindruck, dass Peter durchaus ganz rudimentär seine Bedürfnisse und Affekte wahrnehmen kann, aber er kann sie weder gut spüren noch in Worte fassen.

Herr Meier:

Ja, das erlebe ich ganz ähnlich. Ich möchte noch betonen, dass es Peter mit Blick auf „Zuwendung“ und den „Umgang mit Gefühlen“ oft leichter fällt, wenn es etwas Drittes gibt, das die Menschen miteinander verbindet. Der direkte Kontakt, z.B. wenn wir in der Schulstation gegenüber sitzen, ist für ihn kaum aushaltbar. Wenn ich jetzt weiter drüber nachdenke, erklärt dies vielleicht, warum es im Fach Werken besser klappt. Herr Jankowski ist ja Werkzeugmacher und ein eingefleischter Handwerker, er wirkt manchmal wie verliebt in die Produkte, die er mit den Schüler:innen herstellt. Peter und Herr Jankowski verbindet die Leidenschaft für genau gearbeitete Produkte. Ich glaube, dass das Fach Werken, aber auch das Fach Kunst ihn so auch in gewisser Weise mit seinem Vater verbindet. Vielleicht erhofft er sich, wenn er z.B. Produkte aus dem Werkunterricht mit nach Hause bringt, auch Anerkennung von seinem Vater. Und dann gibt es wiederum Aspekte, die ich gar nicht verstehe. Zum Beispiel war ich neulich mit Peter in gutem Kontakt im Rahmen eines Ausflugs und von jetzt auf gleich ist die Situation eskaliert.

Herr Zimmermann:

Ich erlebe Ihr Nachdenken, Ihr Reflektieren über Peter als enorm gewinnbringend für mich. Besonders beeindruckt mich, wie Sie sich Unsicherheit erlauben, obwohl das Handlungsfeld Schule Ihnen scheinbar so viel Sicherheit abverlangt. Das Aushalten Können von Unsicherheit ist die vielleicht wichtigste professionelle Kompetenz.

Herr Meier:

Ich habe gehört, dass Sie, Herr Hennemann, ein Konzept entwickelt haben, mit dem man Peters Lernsituation und sein Verhalten gut diagnostizieren kann. Das würde mich sehr interessieren.

Herr Hennemann:

In einem weiteren Schritt würde ich empfehlen, den diagnostischen Prozess noch weiter zu systematisieren. Auch dies ist ein wichtiger Startpunkt für eine genaue Erfassung der Ausgangslage zu Peters Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen, wo Sie praktischerweise die bereits ausgefüllte individuelle Bedingungsanalyse nutzen können und im Rahmen des diagnostischen Prozesses um weitere Fragestellungen und Hypothesen und diagnostische Befunde ergänzen können. Auch hier hilft vielleicht zur Veranschaulichung, sich die einzelnen Phasen des diagnostischen Prozesses deutlich zu machen. Aus unserer Sicht besonders bedeutsam ist die enge Verknüpfung der „Diagnostik“ mit der „individuelle Förderung“, wo der diagnostische Befund, als das differenzierte Kompetenzprofil von Peter, die Basis für die wirksame Veränderungsprozesse der individuellen Förderplanung darstellt. Ganz konkret würde ich aus Ihrer Fallvorstellung von Peter diagnostisch genauer abklären, ob (1) eine Angststörung vorliegen könnte, (2) inwieweit seine motorische Unruhe und gezeigte Impulsivität Hinweise für eine ADHS sein könnten, (3) welche emotional-sozialen Kompetenzen (etwa im Bereich der Emotionsregulation) bei Peter vorliegen und (4) welche Erziehungskompetenzen bei den Eltern vorliegen, zugegeben ist dies eine sehr sensible Fragestellung. Insbesondere der multiperspektivische Blick unter Verwendung der verschiedenen diagnostischen Methoden (informelle und formelle Verfahren) sind hier aus meiner Sicht von besonderer Bedeutung.

Herr Meier:

Ja, ich kann mir vorstellen, dass uns die Beantwortung dieser Fragestellungen weiterhilft, Peters Verhalten in einen Kontext einzuordnen und auch spezifische Handlungsmöglichkeiten daraus abzuleiten. An vielen Stellen fehlen uns dazu die Ressourcen an der Schule, insbesondere die sonderpädagogischen.

Herr Zimmermann:

Wir sind hier an einer Stelle angelangt, wo Thomas Hennemann und ich uns womöglich etwas in den Herangehensweisen unterscheiden. Wobei ich beeindruckend finde, wie wir alle vier eine sehr ähnliche Grundhaltung ausdrücken und wie sich das übersetzt in den Versuch, „hinter das Verhalten“ von Peter zu schauen. Ich habe – nicht durchgängig, aber doch in vielen Fällen – meine Schwierigkeiten mit den diagnostischen Methoden und damit verbundenen Kategorien. Zwar kenne ich durchaus zahlreiche Diagnoseinstrumente zur emotionalen Kompetenz, die aber im Kern kognitiv verfügbares Wissen über Emotionen erheben, nicht aber „innere Welt“ als solche abbilden können. Kategorien wie „ADHS“ sind eher dazu geeignet, dass Fachkräfte sich aus dem emotionalen Miteinander wieder zurückziehen und eine objektivierende Sicht auf Kinder wie Peter entwickeln. Die Störungen im Lernen und Verhalten zeigen sich dann vermeintlich als Teil der ADHS, das Beziehungsgeschehen in der Schule gerät mehr und mehr aus dem Blick.

Ich schlage vor, dass wir zu der Frage übergehen, welche pädagogischen Handlungsmöglichkeiten es in der Arbeit mit Peter noch über das hinaus, was Sie ohnehin tun, geben könnte. In der Wissenschaft hören wir häufig von so genannter „Evidenzbasierter Förderung“. Etwas verkürzt dargestellt gibt es zwei Verstehensmöglichkeiten für dieses Konzept: Der populärere Verstehenszugang beschreibt die Idee, dass es wissenschaftliche Studien gibt, die belegen, dass eine bestimmte Präventions- oder Interventionsmaßnahme hilfreich ist. Die Verfechter dieses Leitgedankens betonen allerdings auch, dass jede Maßnahme für die spezifische Gruppe und die Individuen angepasst werden muss. In einem weniger diskutierten Zugang lässt sich Evidenzbasierung auch über die Erfahrung der Professionellen definieren. Pädagogisches Arbeiten ist dann auch eine „Kunst“.

Frau Maksimovic:

Die ganz unterschiedlichen Erfahrungen und auch wissenschaftlichen Leitgedanken machen es uns häufig schwer, aus den vielfältigen, als wirksam dargestellten Förderungen, Maßnahmen und Methoden „die richtigen“ in unserem Fall für Peter auszuwählen. Das in wissenschaftlichen Studien erprobte und von Ihnen Wissenschaftler:innen als „evidenzbasiert“ bezeichnete einzelne Programm kann sich „allgemein“ als wirksam erwiesen haben, aber profitiert auch Peter von genau dieser Maßnahme? Aus dieser Unsicherheit und oftmals den hohen Anforderungen evidenzbasierter Maßnahmen für eine erfolgreiche Umsetzung entscheiden sich viele Kolleg:innen an unserer Schule oftmals für ein bekanntes und aus ihrer Sicht praktikables Vorgehen, was aber auch ehrlicherweise in vielen Fällen nicht ausreichend erscheint.

Herr Hennemann:

Ihre Vorbehalte und geschilderte Unsicherheit bzgl. der als wissenschaftlich wirksam bezeichneten Maßnahmen kann ich gut nachvollziehen. Mir ist, wie weiter oben schon näher beschrieben, zusammengefasst auch in der Ableitung von geeigneten Fördermaßnahmen eine pragmatische, alltagstaugliche Anwendung evidenzbasierter Maßnahmen und Methoden

wichtig. Mit unseren Forschungsprojekten möchte ich hierzu einen Beitrag leisten, indem wir z.B. auf dem aktuellen Forschungsstand für Kitas und Schulen schulbasierte Maßnahmen und Konzepte entwickeln und in der pädagogischen Praxis mit Blick auf ihre Wirksamkeit für Lerngruppen, aber auch für einzelne Kinder und Jugendlichen (mittels Einzelfallanalysen) evaluieren. Anschließend stehen für verschiedene Zielgruppen mit unterschiedlichem Unterstützungsbedarf auf ihre Wirksamkeit bereits überprüfte Maßnahmen und Konzepte zur Verfügung, die wir dann gemeinsam wie hier bei Peter, im besten Fall multiprofessionell auf der Grundlage der individuellen Bedingungsanalyse sowie eines fundierten diagnostischen Vorgehens, in einem mehrstufigen, ökologischen Rahmenkonzept, wie dem „School wide positive behavior support – Ansatz“ in der individuellen Förderplanung einsetzen und wiederum überprüfen, ob die Maßnahme auch bei Peter zum gewünschten „Erfolg“ bzw. zur gewünschten Veränderung führt. Meines Erachtens ist das Wissen über evidenzbasierte Maßnahmen und Konzepte, die wichtige, besonders auch praxisnahe Anforderungen erfüllen, eine unverzichtbare Quelle, aus der sich auch unser professionelles Handeln speisen sollte. Die anschließende Planung und pädagogische Entscheidung, welche Maßnahme, welches Konzept und welcher Zugang für Peter gewählt wird, verbleibt selbstverständlich aufgrund der Kenntnisse der jeweiligen Lehrkraft bzw. des multiprofessionellen Teams in deren Verantwortung. Eine verkürzte Sicht, im Sinne des „einen“ Lösungsschlüssels durch die Überbetonung der „einen“ evidenzbasierten Maßnahmen (z.B. unseres Präventionsprogramms „Lubo aus dem All!“) teile ich nicht. Ebenso ist mir eine völlige Ablehnung wissenschaftlicher, evidenzbasierter Erkenntnisse nicht nachvollziehbar, da wir doch durch deren Anwendung in dem beschriebenen differenzierten, fundierten und reflektierten Vorgehen die Aussicht auf eine positive Verhaltensänderung auch für Peter deutlich erhöhen können. Nicht in jedem Fall – Scheitern gehört immanent zu jedem Erziehungsversuch dazu – aber doch bei vielen Kindern und Jugendlichen. Also, auf einen aktuellen prallgefüllten, dabei praxisnahen und evidenzbasierten Handlungskoffer möchte ich als ehemaliger Förderschullehrer nicht verzichten wollen. Hier kann sowohl ein auch auf Evidenzbasierung ausgerichtetes Studium sowie prozessbegleitende Fort- und Weiterbildungen für in der Praxis tätige Lehrkräfte, die zusätzlichen Coachings und regelmäßige Fallberatungen beinhalten, eine wichtige Säule bieten. Hiermit haben wir gute Erfahrungen auch mit Blick auf die Akzeptanz von Lehrkräften mit evidenzbasierten Maßnahmen, Programmen und Methoden zur Förderung gemacht. Wir nutzen eine Systematisierung von Problemen und vorhandenen Ressourcen z.B. für eine Potentialanalyse durch ein Kollegium, was alles bereits an der jeweiligen Schule schon wirksam umgesetzt wird, aber auch in welchen Bereichen Handlungsbedarf besteht. Zudem lassen sich derartige Systematisierungen auch nutzen, um die jeweiligen evidenzbasierten Maßnahmen genauer einzuordnen (z.B. Auf welcher Ebene verorten wir verhaltensspezifisches Lob, ein Gruppenkontingenzverfahren wie das KlasseKinderSpiel oder das effektive Classroom Management?).

Herr Meier:

Das erinnert mich an ein Fall- und Interventionsverständnis, wie ich es aus meiner sozialpädagogischen Grundqualifikation kenne. Wichtig finde ich auch, dass jede Präventions- und Interventionsmaßnahme nicht etwas am Kind „zu beheben“ versucht, sondern stets die Eingebundenheit des Kinds oder Jugendlichen im Blick behält. Deshalb sehe ich es auch als eine meiner Aufgaben als Schulsozialarbeiter, Lehrkräfte z.B. in der Form ihrer Rückmeldung an die Schüler:innen zu unterstützen oder soziale Gruppenarbeit anzubieten, um Peer-to-Peer-Lernen zu stärken.

Herr Zimmermann:

Ich schätze sehr, dass wir hier gemeinsam versuchen, den bestmöglichen Weg für Peter zu finden. Die von dir, Thomas, genannte grundsätzliche Ablehnung eines Koffers voll mit Handlungsmöglichkeiten, die im besten Sinne evidenzbasiert sind, halte ich deshalb ebenfalls für unverständlich. Die Evidenz ergibt sich – und dies scheint mir für die schulische Praxis extrem wichtig zu sein – aus der pädagogischen Kunst der Fachkraft, d.h. ihrer Erfahrung mit der Beziehungsgestaltung mit dem/der konkreten Schüler:in und deren Reflexion im Wechselspiel mit wissenschaftlichen Erträgen und differenzierter Theoriebildung. Auch, wenn ich davon überzeugt bin, dass wir beide uns in dieser Perspektive nicht grundsätzlich unterscheiden, meine ich doch, dass dies ein anderer Evidenzbegriff ist als jener, der den Präventions- und Interventionsdiskurs bei emotional-sozialen Schwierigkeiten dominiert. Ich benenne diesen Zugriff deshalb mit dem alten Terminus „Praxeologie“, der für die unhintergehbare Verbindung pädagogischer Reflexion, Theoriewissen und Empirie steht. Wir arbeiten deshalb mit Studierenden und in der Kooperation mit Fachkräften sehr intensiv mit einem Fallverstehensfenster. Wie oben beschrieben stehen Perspektivübernahme für Peter und Selbstreflexion dabei im Mittelpunkt, anschließend die Frage „Was braucht das Kind“ und schließlich die Ableitung konkreter Handlungsmöglichkeiten. Diese greifen natürlich auch auf Theorie- und Empiriewissen zurück. Jene Wissensbestände haben aber dienende Funktion; im Mittelpunkt steht die Beziehungsreflexion und –fähigkeit der Fachkräfte.

Ich greife in meiner kritischen Perspektive auf den gängigen Evidenzbegriff auch auf Erfahrungen aus Fort- und Weiterbildungen zurück: Im komplexen Bedingungsfeld erheblicher institutioneller Antinomien einerseits und ebenso schwer aushaltbarer eigener emotionaler Beteiligungen andererseits erhoffen sich viele Fachkräfte (verständlicherweise) einfache Lösungen für komplexe Problemlagen, wie sie leider auch in Handbüchern (und in Fortbildungen) unserer Zunft angeboten werden. Da diese vermeintlichen Lösungen aber fast nie eine schnelle Entlastung bringen, entsteht häufig eine sekundäre Form der Hilflosigkeit bei den Fachkräften. Und es erscheint mir nicht zufällig zu sein, dass als Folge dieser damit verbundenen so erlebten emotionalen Entwertung immer mehr „Trainingsräume“ eingerichtet werden und sich weitere Konzepte finden, die im Kern der so genannten Konfrontativen Pädagogik zuzuordnen sind. Diese Konzepte sind weder im von dir, lieber Thomas, vorgestellten Sinn evidenzbasiert noch mit einer pädagogischen Grundhaltung vereinbar. Sie haben deshalb in der Schule nichts zu suchen.

Abschließend würde ich gern noch die Idee der primären Aufgabe in der Arbeit mit Peter einbringen:

Die erwachsenen Bezugspersonen und die ganze Institution Schule unterstützen Peter dabei, stärker mit seinen eigenen Emotionen in Kontakt zu kommen und diese als nicht mehr überwältigend zu erleben. Theoretisch kommt mir dabei das Konzept des *Containments* in den Sinn: Auch dieses geht davon aus, dass belastete Kinder (und Erwachsene) ihre schwer oder gar nicht aushaltbaren Emotionen in den Dialog einbringen, allerdings nur selten verbalisiert. In dem wir als Erwachsene die Emotionen wahrnehmen können, ihnen innerlich Worte geben und sie quasi im Dialog mit dem Kind halten, erscheinen sie nicht mehr so überwältigend zu sein.

Ich nehme wahr, dass Ihnen, Frau Maksimovic und Herr Meier, genau dies im Dialog mit Peter schon sehr häufig gelingt und ich würde Sie gern darin bestärken, dies auch weiterhin zu tun. Ich möchte aber auch meine Zweifel äußern: Obwohl ich es als Ziel definiere, dass Peter sich selbst besser spüren kann, sehe ich auch das Risiko. Eine Stärkung des Selbst-

verstehens, manche Kolleg:innen würden sagen, der Mentalisierungsfähigkeit, kann auch eine Verschärfung der Verhaltens- und Lernprobleme mit sich bringen. Die Schule steht hier vor einer schwierigen Aufgabe: Peter möglichst bald zu helfen und gleichzeitig anzuerkennen, dass eine nachhaltige Unterstützung nur möglich ist, wenn mehr von Peters Sorgen, Ängsten und Beziehungsnöten „an die Oberfläche“ gelangt.

Ich habe aber auch eine Frage an dich, Thomas: Kennst du ein Förderprogramm oder einen Ansatz (ob dieser nun klassisch evidenzbasiert ist oder nicht), der genau dies in den Blick nimmt: die emotionale Spürfähigkeit, also die Selbstreflexion von Kindern wie Peter zu fördern?

Herr Hennemann:

Vieles von dem, wie du das gezeigte Verhalten und das emotionale Erleben von Peter in seinem Umfeld beschreibst und dir erklärst kann ich sehr gut nachvollziehen. Ich stelle fest, dass wir mitunter unterschiedliche Theoriemodelle zur Erklärung und Entstehung hinzuziehen, die unterschiedliche Begrifflichkeiten verwenden. Insbesondere im Rahmen des individuellen Bedingungsanalyse sowie dem Modell der psychischen Grundbedürfnisse und der Bedeutung der emotionalen Kompetenzen von Lehrkräften sehe ich eine große Nähe zu deiner Perspektive oder besser zu deinen verwendeten Modellen und Theorien. Von zentraler Bedeutung ist uns auch beiden, David, die pädagogische Haltung im Sinne einer förderlichen Beziehung und Erziehung zu Peter. Mir fällt dabei aber auch auf, dass wir – mit ähnlicher Zielsetzung „die bestmögliche Förderung und Unterstützung für Peter und sein Umfeld“ – unterschiedliche Akzentuierungen vornehmen, die wiederum dazu führen, dass wir unterschiedliche Aspekte (Risiko- und Schutzfaktoren) diagnostisch fokussieren und sie daher unterschiedlich auch in einer anschließenden individuellen Förderung ansteuern bzw. im Blick haben. Vielleicht könnten wir uns für Peter nochmals eines der vorhandenen, auf Wirksamkeit überprüfte, manualisierte Präventionsprogramme näher anschauen, wie „Ben & Lee“ oder „Mich und Dich verstehen“. Aber auch aus der etwas neueren Forschungsrichtung der achtsamkeitsbasierten Verfahren wären bestimmt Übungen vorhanden, insbesondere mit Blick auf die Förderung der Selbstreflexion und demerspüren eigener Gefühle von Peter. Auch Erfahrungs- und Lerngelegenheiten im Alltag für Peter zu ermöglichen, wo er und alle anderen Kinder und Jugendlichen sich im Umgang mit ihren Gefühlen üben können – und wir als Erwachsene ebenso – halte ich für besonders bedeutsam. Auch um das Gelernte aus manualisierten Programmen zu üben und flexibel anzuwenden.

Frau Maksimovic:

Ich finde es interessant, dass Sie offenbar die Dinge z.T. durchaus verschieden sehen, aber die Kernaussage doch die Gleiche bleibt: eine immer hilfreiche Intervention kann es gar nicht geben, die Ausgangspunkte sind immer unser professionelles Wissen und die konkrete Beziehung mit Peter. Aus meiner langjährigen Erfahrung heraus würde ich gern auch anmerken, dass ich einerseits gute Erfahrung mit einem emotionsfokussierten Fallverstehen habe, aber auch die Grenzen davon erlebe, zum Beispiel, wenn es wenig Verlässlichkeit innerhalb des Kollegiums gibt. Und dieses Nachdenken über sich selbst, das „innere Kind“, das ist schon eine wirklich herausfordernde professionelle Aufgabe. Ähnlich geht es mir mit den Präventionsprogrammen: Gemeinsam mit der Schulsozialarbeit greifen wir gern auf jene zurück, die wir als passgenau erleben und die keine strafenden Elemente beinhalten. Und zugleich sehen wir auch die Grenzen derselben und erkennen, gerade in der Zusammenarbeit mit erheblich

belasteten Kindern und Familien, dass die sozialen Verwerfungen und ihre Widerspiegelungen im Verhalten nicht einseitig durch Förderprogramme überwunden werden können.

Herr Hennemann und Herr Zimmermann:

Wir danken Ihnen sehr herzlich für dieses Gespräch!

Beobachten lernen in Hamburg und Zürich: Erprobung von Lehrkonzepten in unterschiedlichen Seminarkontexten

Liliana Tönnissen^{*1}, *Gabi Ricken*², *Stephanie Wenck*²
*und Dennis Christian Hövel*¹

¹Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich, Schweiz

²Universität Hamburg

***Korrespondenz:**

Liliana Tönnissen

liliana.toennissen@hfh.ch

Beitrag eingegangen: 23.12.2022

Beitrag angenommen: 04.04.2023

Onlineveröffentlichung: 19.06.2023

ORCID

Dennis Hövel

<https://orcid.org/0000-0003-0933-2661>

Liliana Tönnissen

<https://orcid.org/0009-0009-0578-0708>

Abstract

Systematisches Beobachten gilt als prädestinierte Methode zur Gewinnung von Informationen über die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen (Hollenweger, 2021). Es ermöglicht, Interaktionen und Prozesse in Situationen und damit unterstützende bzw. behindernde Bedingungen direkt zu erfassen. In der Studie steht das Beobachten von Unterricht; konkret die Beobachtung von Prozessen der Klassenführung (KF) und der Lernunterstützung (LU) als Basis für die Erkennung von Lernbarrieren im Fokus. Eingesetzt wird ein Seminarkonzept mit Lernanlässen (Treatment), mit denen Studierende solche Prozesse beobachten lernen. Gefragt wird nach der *Spezifik*, die ein Lehrangebot enthalten muss, um eine hohe Beobachtungspräzision zu erreichen.

Die Treatmentgruppe ($N = 27$) wurde in einem experimentellen Design mit einer Kontrollgruppe ($N = 48$) verglichen. Studierende beider Gruppen verfügten über Vorwissen zur KF und LU und bearbeiteten vergleichbare Seminarbausteine zum Erwerb von methodischem Beobachtungswissen. Studierende der Treatmentgruppe vertieften *explizit* die spezifische Beobachtung von Klassenführungs- und Lernunterstützungsprozessen. Beide Gruppen fertigten vor und nach dem Seminar Beobachtungsprotokolle zu einem Unterrichtsvideo an. Die Protokolle der Treatmentgruppe enthielten im Posttest mehr Beobachtungen zu Interaktionen und Merkmalen der KF und LU als die der Kontrollgruppe. In diesen wurden andere, eher unsystematische Beobachtungen festgehalten. Daraus werden Konsequenzen für die Lehre abgeleitet und diskutiert.

Keywords

Beobachten von Unterricht, Klassenführung, Lernunterstützung, Erkennen von Lernbarrieren.

1 Einleitung

Diagnostische Kompetenzen von Lehrkräften gewinnen nicht nur in sonderpädagogischen, sondern in allen pädagogischen Kontexten an Bedeutung (Vock & Gronastaj, 2017). Diagnostisch kompetent zu sein, bedeutet Methoden zu beherrschen, Ergebnisse angemessen zu interpretieren, akkurat zu beurteilen und zu reflektieren (Karst, 2017; Kopmann, 2022). Mit der vorliegenden Studie wird untersucht, wie durch die Nutzung spezifischer Seminarbausteine und Lernanlässe Studierende der Heilpädagogik an der Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich ihre Beobachtungskompetenzen präzisieren. Folgende Ausgangsüberlegungen sind relevant:

(1) Diagnostisches Arbeiten erfordert Kenntnisse über den diagnostischen Gegenstand. Im sonderpädagogisch-heilpädagogischen Kontext sind dies theoretische Annahmen über die Entstehung von Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Sowohl Schulleistungsstudien als auch theoretische Arbeiten belegen, dass Lern- und Entwicklungsprozesse durch ein System von Bedingungen beeinflusst werden (Ricken, 2017). Folglich sind auch Schwierigkeiten in der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in einem System von unterschiedlichen Faktoren zu verorten. Zum *diagnostischen Gegenstand* zählen somit auch Unterrichtssituationen, in denen individuelle Prozesse aller Akteur:innen interagieren: Lernprozesse der Lernenden und Prozesse, mit denen Lehrkräfte Unterricht führen und das Lernen unterstützen.

(2) Ansätze zur Lehrkräfteprofessionalisierung untersuchen, wie Handlungen von Lehrkräften Unterrichtsergebnisse beeinflussen (Blömeke et al., 2022). Angenommen wird, dass Wissen und Haltungen – als Dispositionen zu verstehen – und die Fähigkeit, relevante Prozesse im Unterricht zu identifizieren, theoretisch einzuordnen und angemessen handeln zu können, Unterrichtsprozesse bestimmen. Diese situationsspezifische Fähigkeit, Unterricht professionell wahrzunehmen, wird als zentrale Kompetenz von Lehrkräften verstanden. Sie ermöglicht eine Ausrichtung der Aufmerksamkeit und Interpretation von Unterrichtsereignissen, wodurch die Unterrichtsqualität maßgeblich beeinflusst wird (Sherin & van Es, 2009; Holodynski et al., 2017; König et al., 2022; Blömeke et al., 2022; Janeczko, Junker & Holodynski, 2022).

Klassenführungs- und lernunterstützende Prozesse gelten als besonders relevant. Ihre Bedeutung für den Erfolg von Lehr-Lernprozessen ist fach- und jahrgangübergreifend empirisch gut belegt (Janeczko, Junker & Holodynski, 2022). *Klassenführung (KF)* umfasst alle Prozesse der Schaffung und Aufrechterhaltung von Lernumgebungen, in denen Regeln und Routinen genutzt werden und Lehrkräfte die Prozesse in der Klasse verfolgen (Monitoring) und organisieren (prozessuale Strukturierung). *Lernunterstützung (LU)* meint alle Prozesse zur Aktivierung von Lernenden und die klar strukturierte Bereitstellung von Lernumgebungen (Holodynski et al. 2017).

(3) Aus einer *diagnostischen* Perspektive entspricht das professionelle Wahrnehmen dem Beobachten. Aus *sonderpädagogischer* Perspektive sind besonders potenzielle Barrieren in Unterrichtsprozessen zu identifizieren, die Lernprozesse und den Zugang zu Lernprozessen erschweren. Die Verwendung von Klassenführungs- und Lernunterstützungsmerkmalen bietet sich als Basis für systematische Beobachtungen von Barrieren in Lehr-Lernprozessen an und erweitert auf diese Weise die Analyse individueller Lernprozesse (Wenck & Ricken, 2020).

(4) Aktuell wird angenommen, dass die Fähigkeit, Prozesse der KF und LU wahrnehmen und interpretieren zu können, bereits im Lehramtsstudium angebahnt werden muss, und zwar über das Beobachten authentischer Unterrichtsszenen (Koschel & Weyland, 2020; Gippert

et al., 2022). Das Üben mit Videos verbessert die Wahrnehmung von LU und KF deutlich (Sunder, Todorova & Möller, 2016; Bönnte, Lenke, Dicke & Leutner, 2019). Bisherige Studien nutzen dafür vor allem Videos aus dem naturwissenschaftlichen Unterricht und fokussieren die LU im fachlichen Kontext (Sunder, Todorova & Möller, 2015 & 2016; Stefensky, Gold, Holodynski & Möller, 2015) und die Klassenführungsexpertise (Gold, Förster & Holodynski, 2013; Hellermann, Gold & Holodynski, 2015). Untersucht wird vor allem die Effektivität des Videoeinsatzes (Gippert et al., 2022; Helmke, 2012; Junker et al., 2022). Erste Seminarkonzepte und Selbstlernmodule, die in Lehramtsstudiengängen integriert werden können, liegen vor (Koschel & Weyland, 2020; Janeczko, Junker & Holodynski, 2022). In diesen Studien stehen diagnostische Fragestellung allerdings nicht explizit im Vordergrund. Den Ansatz des spezifischen Beobachtens von Merkmalen der KF und LU als Basis für das Identifizieren von potenziellen Lernbarrieren (Wenck & Ricken, 2020) zu nutzen, ist ein neuer Aspekt, der mit der darzustellenden Studie verfolgt wird.

(5) Kinder und Jugendliche, bei denen Lern- und Verhaltensschwierigkeiten bzw. Behinderung und Schwierigkeiten im sozio-emotionalen Bereich angenommen werden, erfahren in der Schule oft eine fehlende Passung zwischen Anforderungen und ihren Handlungsmöglichkeiten (Matthes, 2019). Lernhandeln ist nicht in erwarteter Weise möglich; Kinder beginnen Prozesse nicht oder beenden sie vorzeitig. Fehlendes Vorwissen oder Probleme in der Motivation und Handlungsregulation (Matthes, 2019) bedingen als störend empfundenes Verhalten. Störungen entstehen auch durch Schwächen in der KF und LU, so dass der Beobachtung dieser Merkmale gerade auch im Kontext der sozial-emotionalen Entwicklung eine besondere Bedeutung zukommt. Wilson, Lipsey und Derzon (2003) belegen mit einer Metaanalyse die Effekte des Einsatzes von gezielten Klassenführungsstrategien auf externalisierende Verhaltensprobleme und ermittelten aus 45 Studien eine durchschnittliche Effektstärke von $d = 0,43$.

Von diesen Überlegungen ausgehend geht es im Folgenden um die Frage, wie Studierende spezifische Beobachtungskompetenzen bezogen auf Barrieren erwerben. Diese Frage erfordert eine besondere Aufmerksamkeit, da vor allem Noviz:innen dazu neigen, Schulschwierigkeiten und Schwierigkeiten im sozial-emotionalen Bereich ausschließlich beim Kind festzumachen und Umweltfaktoren auszublenden (Thiel, 2021). Der Bereich der beobachteten Komponenten muss also explizit erweitert werden. Außerdem zeigen Seminarevaluationen und Semesterarbeiten z. B. an der HfH Zürich, dass die Vermittlung von Beobachtungswissen und ein allgemeines Üben nicht ausreichen, um präzise Beobachtungsergebnisse zu erhalten. Studierende beobachteten trotz der Erarbeitung im Seminar mehrheitlich ohne Kriterien, fassten Beobachtungsprotokolle unpräzise ab und generierten so diagnostisch kaum verwertbare Daten.

2 Fragestellung

Die Studie untersucht die Wirksamkeit eines Seminarkonzepts bezüglich der Entwicklung der Beobachtungskompetenzen angehender Lehrpersonen für Heil- und Sonderpädagogik an der HfH Zürich.

Vier Erweiterungen ergänzen die Studien zum Beobachtungslernen und zur Entwicklung der professionellen Wahrnehmung:

Erstens ist das Beobachtenlernen in ein diagnostisches Modul eingebettet und stellt nicht nur einen einzelnen Kurs wie in Punkt (4) dar.

Zweitens verfügen Studierende an der HfH durch ihren vorhergehenden Studienabschluss und Berufserfahrungen über Kenntnisse zur KF und LU. Das ermöglicht zu prüfen, ob diese Vorkenntnisse bereits eine präzise Beobachtung der Unterrichtsprozesse erlauben oder ob erst *ein gezieltes Üben (Interventionsphase B) zu besseren Beobachtungsergebnissen führt. Es wird vermutet, dass ein explizites Erarbeiten und Üben der Beobachtungskategorien die Qualität der Beobachtungen steigern.*

Drittens wird das Erkennen von KF und LU im Seminar um die Beurteilung der Lehr- Lernsituation im Hinblick auf Lernbarrieren erweitert.

Viertens wird ein Seminarkonzept in die Lehre an der HfH integriert, welches an der Universität Hamburg für ein Diagnostikmodul im Lehramt Sonderpädagogik systematisch entwickelt und evaluiert wurde (Ricken & Wenck, 2023). Damit wird Entwicklungsarbeit in einen anderen Lehrkontext transferiert und die Evaluation des Konzepts außerhalb der entwickelnden Arbeitsgruppe an der Universität Hamburg ermöglicht.

3 Methode

3.1 Stichprobe

Die Stichprobe bilden 75 Teilzeitstudierende im Master Schulische Heilpädagogik der HfH, die als Lehrpersonen in der Kindergarten-, Primar- oder Sekundarstufe tätig sind. Sie verfügen über einen Bachelorabschluss und mehrjährige Berufspraxis. Als Lehrpersonen haben sie Übung darin, Schüler:innen zu beobachten, ihr Können und ihre Entwicklung einzuschätzen und Unterricht zu planen.

Im Modul Diagnostik, Förderung und Partizipation der HfH finden Parallelkurse statt, aus denen die Kontroll- (KG) und Treatmentgruppe (TG) gebildet wurden. Um möglichst zufällig zu verteilen, erfolgte die Zuteilung der Studierenden zu den Gruppen nach der alphabetischen Reihenfolge der Nachnamen (KG = 48 TN, TG=27 TN).

3.2 Studiendesign

Die Überprüfung der Hypothese erfolgte mittels eines experimentellen Prä-Post-Designs. An zwei Messpunkten (t1 und t2) haben Studierende ihre Beobachtungen zu einer Unterrichtsvideosequenz als Annotationen (abhängige Variable) verschriftlicht.

Die erhobenen Daten zum Messpunkt t1 dienten als Grundrate. Zwischen den beiden Messpunkten fand eine Interventionsphase statt. Die Intervention bestand aus zwei Teilen (Phase A und B) zum Thema Beobachten. Die Phase B wurde zwischen Treatment- und Kontrollgruppe variiert (unabhängige Variable).

Das gesamte Seminar umfasste für alle TN fünf ECTS und erstreckte sich über 12 Wochen mit fünf Sitzungen zu je fünf Lektionen im Abstand von zwei bis drei Wochen. Zwischen den Sitzungen fand ein Selbststudium statt, in dem die Inhalte der Sitzungen vor- und nachbereitet wurden. Wie in der Abbildung 1 ersichtlich, erfolgte die skizzierte Intervention in der Sitzung vier, der erste Messpunkt (t1) zwischen Sitzung drei und vier und der zweite Messpunkt (t2) nach Sitzung vier.

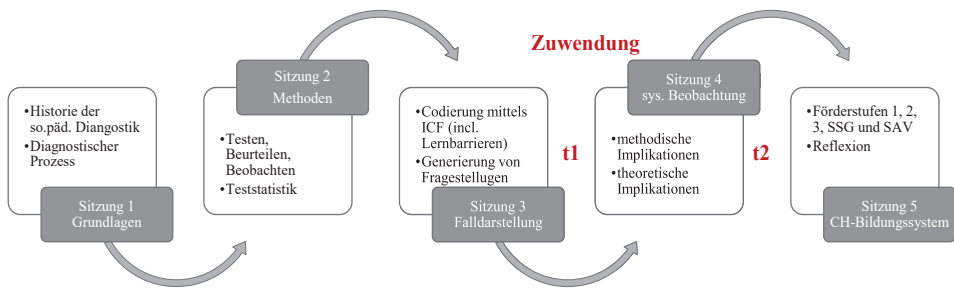


Abb. 1: Semesterablauf

Alle Studierenden der TG und der KG besuchten eine Vorlesung mit einem anschließenden Seminar über fünf Lektionen. Die Kursleitungen bestanden aus Dozierenden (2 TG, 6 KG) des Diagnostikmoduls an der HfH. Eine einheitliche Einarbeitung und die Verwendung der gleichen Unterrichtsmaterialien stellten sicher, dass in allen Kursgruppen die folgenden Inhalte vermittelt wurden:

Phase A in allen Seminargruppen: Zur Vorbereitung lasen sich alle TN in das Thema: „Informationsgewinnung im Rahmen förderdiagnostischer Praxis mit dem Ziel der Kompetenzförderung“ nach Bundschuh und Winkler (2019) ein. In der Veranstaltung wurde die Bedeutung der Beobachtung in der sonderpädagogischen Diagnostik und Intervention erarbeitet. Die Verhaltensbeobachtung als bedeutsames Instrument im sozio-emotionalen Bereich wurde in ihre Facetten aufgefächert: wissenschaftlich orientierte Beobachtung versus Alltagsbeobachtung. Zielgerichtetheit, Differenziertheit und Objektivität wurden besprochen. Die Güte der Beobachtung und typische Beobachtungsfehler wurden erläutert.

Phase B in der Kontrollgruppe: Zur Vorbereitung auf das Seminar schrieben die Studierenden Beobachtungen zu einer als problematisch eingestufte Lernsituation eines Kindes auf. Im Seminar wurden die Beobachtungen mit Peers und der Kursleitung diskutiert und reflektiert. Insbesondere wurde die Güte der Beobachtung auf der Basis des erworbenen Wissens, das heisst hinsichtlich der Urteilsübereinstimmung und Validität bewertet.

Phase B in der Treatmentgruppe: Im Seminar beschäftigten sich die TN mit zwei Aufgaben in Anlehnung an die Seminarbausteine, die in der Universität Hamburg für das Seminar “Diagnostik – Analyse erschwerter Lern- und Entwicklungsbedingungen” entwickelt wurden (Ricken et al., Seminarkonzept, 2021). Im ersten Baustein wurde mit dem Text von Fisseni (2004) der Einfluss der Sprache auf das Abfassen von Beobachtungen behandelt. Im zweiten Baustein wurden Lernbarrieren in Unterrichtssituationen thematisiert, die auf mangelhafte oder fehlende Maßnahmen der KF und LU zurückzuführen sind. Dazu wurden die Merkmale der KF und LU operationalisiert, Beobachtungskategorien entworfen und als Instrument zur Analyse von Lehr-Lernsituationen erprobt. Damit standen den Studierenden Indikatoren zur Verfügung, mit denen sie konkrete Handlungen zur KF und LU beobachten konnten.

Tab. 1: Operationalisierung der Beobachtungsmerkmale zu „Klassenführung“ und „Lernunterstützung“

Klassenführung	Monitoring	<ul style="list-style-type: none"> • Allgegenwärtigkeit (den Überblick behalten und parallele Unterrichtsprozesse gleichzeitig steuern) • Reaktion auf Störungen (zur richtigen Zeit, an die richtigen Person gerichtet, in angemessener Intensität, ohne den Unterrichtsverlauf zu stören auf Störungen reagieren) • Feedback (den Schüler:innen positive Präsenz durch Feedback vermitteln)
	Prozessuale Strukturen	<ul style="list-style-type: none"> • Übergänge (für reibungslose Übergängen zwischen Unterrichtsaktivitäten sorgen) • Tempo (für ein angemessenes Tempo bei Unterrichtsaktivitäten sorgen, das dem Lerntempo der Schüler:innen angepasst ist) • Gruppenmobilisierung und Beschäftigungsradius (dafür sorgen, dass die Schüler:innen beschäftigt sind)
	Regeln und Routinen	<ul style="list-style-type: none"> • Etablieren und Einhalten von Regeln und Routinen (der Unterrichtsverlauf lässt erkennen, dass es etablierte Regeln und Routinen gibt, die auch ohne Aufforderung eingehalten werden, ggf. wird deren Einhaltung eingefordert)
Lernunterstützung	Kognitive Aktivierung	<ul style="list-style-type: none"> • Exploration von Schülervorstellungen (bisherige Vorstellungen und deren ggf. eingeschränkte Erklärungsmacht verdeutlichen; Aufbau angemessener Konzepte anbahnen) • Kommunikationskultur für Austausch (Ideen begründen und diskutieren lassen) • Transfer von Wissen (Anwendung erworbener Konzepte in multiplen Kontexten, Verallgemeinerungen vornehmen lassen)
	Inhaltliche Strukturierung	<ul style="list-style-type: none"> • Inhaltliche Klarheit (Klarheit von Äußerungen der Lehrkraft und der Schüler:innen wird sichergestellt, Klarheit von Lerninhalten und Aufgabenstellungen wird sichergestellt) • Zielklarheit (es wird sichergestellt, dass Schüler:innen das Ziel einer Unterrichtsaktivität klar ist) • Maßnahmen zur Veranschaulichung (zum Beispiel mündlicher Gesprächsbeiträge), Hervorhebung und Zusammenfassung (zum Beispiel wichtiger Aussagen im Gespräch)

3.3 Erhebungsinstrument

Die Beobachtungen wurden über Annotationen zu einer Videosequenz erfasst. Genutzt wurden die ersten 12 Minuten des Unterrichtsvideos *Grundschule, 4. Klasse, HSU vom 30.4.2019* der Plattform „Unterricht Online“ der Ludwig-Maximilians-Universität München (verfügbar unter: <https://unterrichtonline.org/>). Das Video enthält Szenen zu den Unterrichtsmerkmalen. Die Zuordnungen wurden durch fünf Personen vorgenommen. Im Ergebnis eines Konsensratings wurde eine Masterlösung erstellt.

3.4 Datenerhebung

Zum Messpunkt t1, eine Woche vor der Veranstaltung, und zum Messpunkt t2, in der Woche nach der Seminarveranstaltungen wurde die Unterrichtssequenz je zwei Mal angeschaut. Nach dem ersten Durchgang sollte protokolliert werden, was beim Beobachten auffiel (*Video-Zeit 1*). Für den zweiten Durchgang wurden die TN angewiesen das Video jeweils anzuhalten, um Beobachtungen zu den jeweiligen Timecodes im Video (*Annotationen*) zu protokollieren.

Die Annotationen wurden in ein Beobachtungsprotokoll kopiert. Im Anschluss an die beiden Videodurchgänge sollten die TN zum Messpunkt t1 eine Reflexion über die Veränderungen ihrer Beobachtung vom ersten zum zweiten Durchgang abfassen (*Forscher-Zeit zu t1*). Zum Messpunkt t2 wurden sie aufgefordert, ihre Beobachtungen vor und nach der Seminarveranstaltung zu vergleichen (*Forscher-Zeit zu t2*). Die Protokolle bestanden aus den Elementen: 1) *Notizen Video-Zeit 1*: Stichworte 2) *Annotationen*: Beobachtungen 3) *Forscher-Zeit*: Reflexion der wahrgenommenen Veränderungen. Das galt für die Studierenden der TG und der KG.

3.5 Datenanalyse

Alle 150 Beobachtungsprotokolle mit den Annotationen wurden von zwei eingearbeiteten wissenschaftlichen Mitarbeiter:innen mit einer ausgewiesenen Expertise in KF und LU eingestuft. Drei Kategorien *Klassenführung (KF)*, *Lernunterstützung (LU)* und *Sonstiges* wurden deduktiv gebildet. In einer Tabelle wurde die Anzahl der Nennungen zu den genannten Kategorien aufgeführt. Beobachtungen, die auf keine der beiden Merkmale zutrafen, wurden der Kategorie *Sonstige* zugeordnet. Die Rohwerte beider wurden einer Interrater-Reliabilitätsprüfung mittels Pearson Korrelation unterzogen. Die Werte für t1 lagen zwischen $r = .61$ bis $.76$. Aufgrund der niedrigen Übereinstimmung wurde ein Konsensrating durchgeführt. Im Konsensrating wurde ermittelt, dass der Schreibstil der Studierenden die Zuordnung beeinflusste. Die dadurch entstandene Inkonsistenz konnte bei 32 Files eliminiert werden. Nach Durchführung des Konsensratings zeigte die Pearson-Korrelation Werte zwischen $r = .83$ bis $.88$.

Für die weiteren Analysen wurden die Rohdaten beider Personen gemittelt. Die Überprüfung möglicher Treatmenteffekte erfolgte mit Hilfe einer zweifaktoriellen Varianzanalyse (ANOVA), wobei Faktor eins die Messwiederholung und Faktor zwei die Gruppenzugehörigkeit darstellte. Die Fehlervarianzhomogenitäts-Voraussetzungen zur Messwiederholungsanalyse (Bortz, 2005, S. 354) wurde mittels Mauchly-Tests auf Sphärizität geprüft, die bei nicht-signifikantem Chi-Quadrat als gegeben angesehen werden konnte (Bortz, 2005).

Zur Bestimmung der Effektstärken wurde das Partielle Eta-Quadrat (η^2) bestimmt sowie Cohen's d (1988) für die Gruppenunterschiede in den Mittelwerten der abhängigen Variable (drei Ausprägungen) zu t1 sowie ein um die Vortestunterschiede korrigiertes d (Klauer, 1993) zu t2 berechnet. Entlang der Klassifikation von Cohen (1988) wird Werten zwischen $d \geq 0.2$ und $\eta^2 \geq .01$ eine kleine, von $d \geq 0.5$ und $\eta^2 \geq .06$ eine mittlere und von $d \geq 0.8$ und $\eta^2 \geq .14$ eine große praktische Bedeutsamkeit zugeschrieben.

4 Ergebnisse

Die Mittelwerte der Häufigkeiten im Video identifizierter Facetten bzw. Merkmale zur KF und zur LU steigen von der Prä- zur Post-Erhebung in der TG an, während die Mittelwerte der KG unverändert bleiben (Abbildung 2).

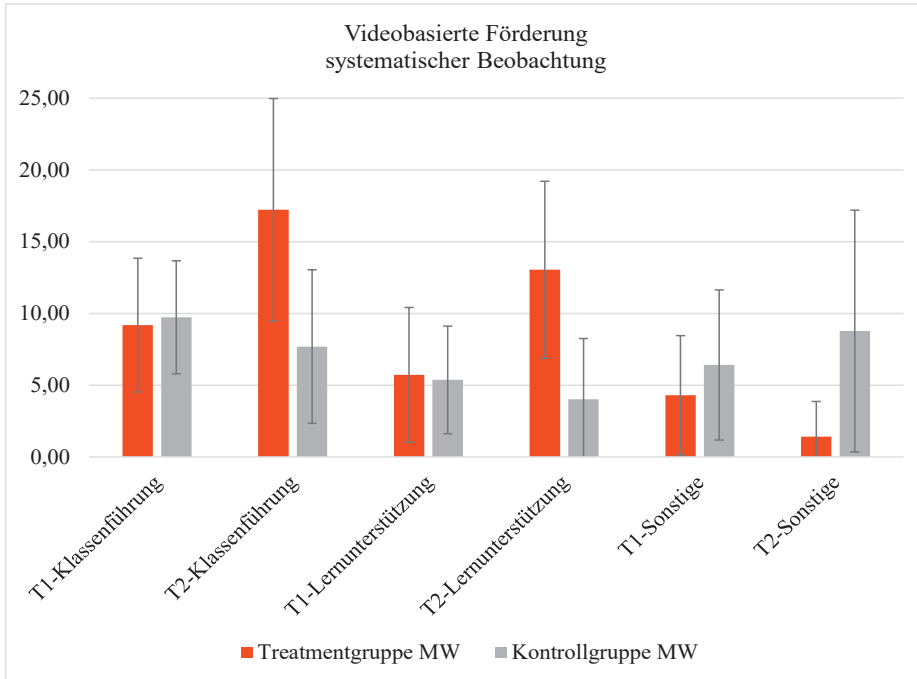


Abb. 2: Deskriptive und Inferenzstatische Ergebnisse

Tabelle 2 enthält die statistischen Kennwerte. Für die abhängige Variable Annotationen mit den Ausprägungen *KF*, *LU* und *Sonstiges* zeigt sich ein nicht-signifikantes Chi-Quadrat, sodass die Voraussetzungen für die Messwiederholungsanalyse gegeben sind. Die ANOVA für die Interaktion Gruppenzugehörigkeit mal Zeit zeigt einen signifikanten Zuwendungseffekt sowohl für den Aspekt *KF* ($F(1, 73) = 64.769, p < .001, \eta^2 = .470, 95\% \text{ KI für } \eta^2 [.717, .247]$) als auch für den Aspekt *LU* ($F(1, 73) = 56.624, p < .001, \eta^2 = .437, 95\% \text{ KI für } \eta^2 [.684, .190]$) zugunsten der TG. Im Vergleich zur KG, die nicht an dem spezifischen Theorieinput teilgenommen hat, veränderten sich die systematische Beobachtung der *KF* ($d_{\text{korr}} = 1.51$) und der *LU* ($d_{\text{korr}} = 1.80$) mit großer Effektstärke.

Tab. 2: Deskriptive und Inferenzstatische Ergebnisse

	Treatmentgruppe		Kontrollgruppe		Zeit * Gruppe				
	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>MW</i>	<i>SD</i>	<i>p</i>	η^2	<i>d</i>	<i>KI 95% d</i>	
T1-Klassenführung	9.19	4.66	9.73	3.94	<.001	.470	-0.13	1.77	1.25
T2-Klassenführung	17.22	7.75	7.69	5.35			1.51		
T1-Lernunterstützung	5.72	4.69	5.37	3.75	<.001	.437	0.09	2.07	1.54
T2-Lernunterstützung	13.04	6.17	4.02	4.23			1.80		
T1-Sonstige	4.30	4.16	6.41	5.23	<.001	.145	-0.43	-0.84	-1.29
T2-Sonstige	1.41	2.45	8.77	8.43			-1.06		

Anmerkungen: Für die Posttest-Unterschiede wurde Cohens *d* um die Vortestunterschiede korrigiert.

Während die Anzahl der subjektiven Alltagsbeobachtungen, die unter *Sonstiges* erfasst wurden, in der TG vom ersten zum zweiten Messzeitpunkt zurückgingen, nahmen sie in der KG zu. Auch hier zeigt die ANOVA-Analyse einen überzufälligen Interaktionseffekt ($F(1, 73) = 12.359, p < .001, \eta^2 = .145, 95\% \text{ KI für } \eta^2 [.388, -.098]$) mit einer Effektstärke ($d_{\text{korr}} = 1.06$) von großer praktischer Bedeutsamkeit.

Die Annotationen zum Messpunkt t1 geben Einblick in die Beobachtungskompetenz, die Studierenden aufgrund ihres Vorwissens und ihrer Berufserfahrung in die Seminare mitbringen. Die Annotationen bezogen sich mehr auf die KF als auf die LU. Die TN fokussierten das Lehrpersonenverhalten oder das Verhalten der Kinder. Interaktionen wurden selten registriert. Unterrichtselemente wie Rituale und Sozialformen in der gezeigten Videosequenz wurden von allen Studierenden wahrgenommen.

Die reibungslosen Unterrichtsabläufe beispielsweise wurden von einigen TN als beeindruckend beschrieben und von anderen wiederum für ihren Geschmack als zu rigid, je nach eigener Präferenz. Alle TN haben Elemente der KF beobachtet und beschrieben. Bei den Beobachtungen zur LU fällt hingegen auf, dass über die Hälfte der TN höchstens 5 und einige keine Nennungen protokollierten. Fachliche Inputs und Hilfestellungen der Lehrperson in der Videosequenz wurden wenig erkannt oder als irrelevant eingestuft. Die Nennungen, welche unter *Sonstiges* gezählt wurden, bewegten sich zum Messpunkt t1 zwischen 0 und 15 Nennungen. Zum Messpunkt t2 minimierten sie sich in der TG auf 0-3 Nennungen, während die die Nennungen zu beiden Unterrichtsmerkmalen signifikant anstiegen. Bei den Annotationen fielen in der TG die sprachlichen Veränderungen auf. Durch den Fokus auf die Unterrichtsmerkmale, wurde das Unterrichtsgeschehen breiter facettiert wahrgenommen. Die Aussagen waren präziser, da sie vermehrt theoriegeleitet und unter Benutzung von Fachvokabular erfolgten.

Bei der KG zeichnete sich zum Messpunkt t2 ein anderes Bild ab. Bezüglich der *Klassenführung* nahm bei der Hälfte der TN die Anzahl der Nennungen moderat zu. Bei der anderen Hälfte blieb sie gleich oder nahm sogar ab. Bezüglich der *Lernunterstützung* hat sich die Anzahl der Nennungen kaum verändert und zu *Sonstiges* nahm sie paradoxerweise deutlich zu. Werden die Effekte im Hinblick auf die oben beschriebene Intervention betrachtet, ist festzustellen, dass die spezifische Erarbeitung der Merkmale der KF und LU in der TG zu einer häufigeren Wahrnehmung der Interaktionen in der Videosequenz führte. Bei der KG hatte die Intervention, die bis auf die Einführung der Unterrichtskriterien aus den gleichen Elementen bestand, den Effekt, dass sich die Studierenden bemühten, die gelernten Gütekriterien wie Objektivität umzusetzen, indem sie nicht interpretierten. Der Fokus lag auf detaillierten Beschreibungen einzelner Kinder, die unter *Sonstiges* eingeordnet werden mussten. Kompetenztheoretisch betrachtet bleiben die Studierenden der KG auf der Beschreibungsebene und interpretieren nicht theoriegeleitet.

Damit werden Effekte sichtbar, die darauf hindeuten, dass erst durch die explizite Konzentration auf KF und LU, lernrelevante Interaktionen beschrieben werden können, die das Erkennen von Barrieren anbahnen.

5 Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Studie war es, die Vermittlung von Beobachtungskompetenzen in der Ausbildung zukünftiger Lehrpersonen für Sonderpädagogik unter die Lupe zu nehmen und daraus mögliche Implikationen für die Lehre abzuleiten. Die Hypothese, dass die Einführung von Kriterien zur KF und LU und ein gezieltes Erarbeiten und Üben (Phase B) zu präziseren Beobachtungsergebnissen führt, kann anhand der Daten gestützt werden. Das bedeutet, dass die spezifische Beobachtungs- oder Wahrnehmungsfähigkeit explizit durch eine theoretische Aufbereitung und Übungsphase entwickelt werden muss. Eine allgemeine methodische Erarbeitung reicht trotz der Vorkenntnisse der TN zu den Unterrichtsmerkmalen nicht aus, um fokussiert zu beobachten. Dies erscheint aber relevant, um potenzielle Lernbarrieren in Lehr-Lernsituationen zu identifizieren.

Die Lehre der sonderpädagogischen Diagnostik beruht auf der Vermittlung von Methoden und Instrumenten, welche die Passungsschwierigkeiten zwischen den schulischen Anforderungen und eigenen Lernmöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen zu analysieren gestatten. Die Nöte, Schwierigkeiten und biographischen Verletzungen müssen in der sonderpädagogischen Diagnostik gleichermaßen wie Störfaktoren in der Schule, im Unterricht und im familiären Umfeld analysiert werden (Bundschuh & Winkler, 2019).

Trotz des Wissens über Unterrichtsmerkmale und die Bedeutung von Interaktionen zeigen die Ergebnisse der KG, dass die Beobachtungen der Studierenden selten auf lernfördernde oder lernhindernde Bedingungen und ihre Auswirkungen ausgerichtet wurden. Sie fokussierten meistens isoliert die Handlungen der Lehrperson oder die Verhaltensweisen einzelner Kinder. Zum Beispiel wurde häufig festgehalten, dass ein Junge Klatschbewegungen in Richtung eines anderen Jungen machte. Weil die Reaktion der Lehrperson darauf in der Beobachtung unberücksichtigt blieb, wurde das Verhalten als Störung interpretiert. In der Szene fährt die Lehrperson jedoch mit dem Unterricht fort, der Junge hört von selbst auf, und es kommt eben zu keiner Unterrichtsstörung. Oder anders ausgedrückt: Die Lehrkraft interveniert, indem sie den Jungen kurz anschaut, aber die Unterrichtsaktivität insgesamt nicht unterbricht. Damit reagiert sie angemessen auf eine Störung, was so von den TN offenbar nicht wahrgenommen wurde.

Im Vergleich dazu kommt es in der TG durch den Fokus auf die beiden Unterrichtsmerkmale KF und LU zu einem deutlichen Anstieg der Beobachtungen zu lernrelevantem Unterrichtsgeschehen.

Mit der Studie wurde die Vermittlung von Beobachtungskompetenzen in der Hochschullehre auf den Prüfstein gestellt. Sie zeigt, dass Beobachtungsseminare, die das notwendige Handwerkszeug vermitteln, eine oft sehr „technische“ Wirkung haben. Die Erkenntnisse über die wissenschaftliche Beobachtung zur systematischen Informationsgewinnung und ihrer Güte ermöglichte vielen Studierenden, den Unterschied zwischen Interpretationen und der Beschreibung von tatsächlich beobachtetem Verhalten bewusster zu identifizieren. In der Folge bemühten sie sich, nur noch zu beobachten und nicht mehr zu interpretieren. Bei der KG zeigte sich, dass die TN gewissermaßen genau an diesem Punkt stehen geblieben sind und sich auf Kinder konzentrieren.

Die Ergebnisse der TG zeigen, dass der nächste Schritt, das Beobachtete fachspezifisch und fundiert zu interpretieren – vor allem im Hinblick auf ein System wirkender Bedingungen (Unterrichtsmerkmale) – ebenfalls in der Lehre angestoßen und geübt werden muss, um diagnostisch verwertbare Daten zu generieren.

6 Ausblick

Die Studie weist auf eine wesentliche Bedingung für die sonderpädagogisch-diagnostische Professionalisierung hin: Spezifische Beobachtungskompetenzen müssen spezifisch entwickelt werden. Das betrifft die Ausrichtung der Aufmerksamkeit und die theoretische Interpretation. Vorhandenes Vorwissen wird offenbar nicht ausreichend aktiviert, um den Unterricht insgesamt wahrzunehmen. Damit überträgt sich theoretisches Wissen nicht automatisch auf diagnostische Prozesse. Ob dies ein Effekt der vorbereiteten Fokussierung auf die Beobachtungsaspekte, also der jeweiligen Aufgaben ist, und ob weitere Beobachtermerkmale eine Rolle spielen, muss durch weitere Studien geprüft werden.

Die Seminaraufbau durch die jeweiligen Phasen A und B erlaubt einerseits eine Zuordnung der Effekte zu den Variationen in Phase B. Damit lässt sich eine Hypothese über wirkende Seminarbedingungen formulieren. Andererseits sind durch die Einbettung beider Phasen in ein Modul andere konfundierende Bedingungen nicht auszuschließen, so dass die Studie zu wiederholen ist.

In den Reflexionen wurde in der TG verschriftlicht, welchen Effekt die Erkenntnis über das kriteriengeleitete Beobachten auf die eigene Wahrnehmung und den professionellen Habitus hatte. Eine qualitative Auswertung der Daten könnte Aufschluss darüber geben, wie sich die Bewusstwerdung über die Wirkung von kriteriengeleiteten Unterrichtsbeobachtungen auf die Professionalisierung der Studierenden auswirken kann.

Für die Weiterentwicklung der Lehre in der sonderpädagogischen Diagnostik ergeben sich aus der Studie zwei Implikationen: 1. Zielgerichtete Beobachtungen und Interpretationen und damit das Generieren spezifischer Daten müssen angestossen und geübt werden. 2. Explizit müssen Unterrichtsbedingungen, insbesondere vor dem Hintergrund, dass sie Barrieren darstellen können, fokussiert werden, damit auch „sonderpädagogische Analysen“ systemisch ausgerichtet werden.

Damit wurde ein breites Untersuchungsfeld aufgefüllt, das auf die sonderpädagogische und diagnostische Professionalisierung abzielt. In Hamburg werden unter Berücksichtigung der Ergebnisse der vorliegenden Studie die Seminarbausteine überarbeitet und im Seminarverlauf geprüft werden, welche konkreten Beobachtungsaufgaben das Erkennen der Merkmale besonders verbessern und wodurch die Erkennung von Barrieren gesteigert werden kann.

Literaturverzeichnis

- Bönte, J., Lense, G., Dicke, T., & Leutner, D. (2019). Inszenierte Unterrichtsvideovignetten zur Förderung des Wissens um Klassenführung von (angehenden) Lehrkräften. In H. Angenent, B. Heidkamp & D. Kergel (Hrsg.), *Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter* (S. 241–257). Springer.
- Blömeke, S., Jentsch, A., Ross, N., Kaiser, G., & König, J. (2022). Opening up the black box: Teacher competence, instructional quality, and students' learning progress. *Learning and Instruction*, 79. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101600>
- Bortz, J. (2005). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer.
- Bundschuh, K., & Winkler, C. (2019). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik* (9., überarb. Ausgabe). Ernst Reinhardt.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Ausg.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Fisseni, H.-J. (2004). *Lehrbuch der psychologischen Diagnostik*. Hogrefe.
- Gippert, C., Hörter, P., Junker, R., & Holodynski, M. (2022). Professional vision of teaching as focus-specific or focus-integrated skill – conceptual considerations and video-based assessment. *Teaching and Teacher Education*, 117, 1–14. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103797>

- Gold, B., Förster, S., & Holodynski, M. (2013). Evaluation eines videobasierten Trainingsseminars zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung im Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(3), 141–155. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000100>
- Hellermann, C., Gold, B., & Holodynski, M. (April 2015). Förderung von Klassenführungsfähigkeiten im Lehramtsstudium. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 47(2), 97–109. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000129>
- Helmke, A. (2012). *Unterrichtsqualität und Lehrerverprofessionalität: Diagnose, Evaluation* (4., aktual. Ausg.). Kallmeyer.
- Hollenweger, J. (2021). ICF als gemeinsame konzeptuelle Grundlage. In A. Kunz, R. Luder, & C. M. Bösch, *Inklusive Pädagogik und Didaktik* (S. 33–56). Verlag Hep.
- Holodynski, M., Meschede, N., Junker, R., & Zucker, V. (2022). Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung - eine Einführung. In R. Junker, V. Zucker, M. Oellers, T. Rauterberg, S. Konjer, N. Meschede, & M. Holodynski, *Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung* (S. 7–15). Waxmann.
- Janezcko, J., Junker, R., & Holodynski, M. (2022). *Digitales Lernmodul zur Förderung der professionellen Wahrnehmung von Klassenführung*. Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung der Westfälische Wilhelms-Universität Münster.
- Junker, R. (2022). *Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung*. Waxmann.
- Karst, K. (2017). Akkurate Urteile – die Ansätze von Schrader (1989) und McElvany et al. (2009). In A. Südkamp, & A.-K. Praetorius, *Diagnostische Kompetenz von Lehrkräften* (S. 21–24). Waxmann.
- Klauer, K. (1993). *Denktraining für Jugendliche. Ein Programm zur intellektuellen Förderung. Handanweisung*. Hogrefe.
- König, J., Santagata, R., Scheiner, T., Adleff, A.-K., Yang, X., & Kaiser, G. (2022). Teacher noticing: A systematic literature review of conceptualizations, research designs, and findings on learning to notice. *Educational Research Review*, 36. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100453>
- Kopmann, H. (2022). Zwischen Anspruch und Alltäglichkeit: Konzeptuelle und unterrichtspraktische Perspektiven auf eine inklusive Diagnostik. *QfI – Qualifizierung für Inklusion*, 3. <https://doi.org/10.25656/01:25442>
- Koschel, W., & Weyland, U. (2020). Seminararkonzept zur videogestützten Lehre im beruflichen Lehramtsstudium unter dem Analysefokus „Umgang mit Heterogenität“. *Herausforderung Lehrer_innenbildung - Zeitschrift zur Konzeption, Gestaltung und Diskussion*, 3, 283–301. <https://doi.org/10.4119/hlz-2556>
- Matthes, G. (2019). *Förderkonzepte einfühlsam und gelingend. Psychologische Grundlagen und Methoden der Entwicklung individueller Förderkonzepte*. Verlag Modernes Lernen.
- Ricken, G. (2017). Kompetent sein für Inklusive Schulen heisst auch Diagnostizieren lernen. In M. Gercke, S. Opalinski, & T. Thonagel (Hrsg.), *Inklusive Bildung und gesellschaftliche Exklusion* (S. 187–199). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-17084-4_12
- Ricken, G., & Wenck, S. (2023). Systematisches Beobachten von Unterrichtsprozessen als Basis für die Erkennung von Lernbarrieren. In G. Kaiser, E. Arnold, & J. Doll (Hrsg.), *Innovative Ansätze zur Veränderung der Lehrkräfteausbildung*. Manuskript in Vorbereitung.
- Sherin, M. G., & van Es, E. (2009). Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education*, 60, 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Steffensky, M., Gold, B., Holodynski, M., & Möller, K. (2015). Professional vision of classroom management and learning support in science classrooms. Does professional vision differ across general and content-specific classroom interactions? *International journal of science and mathematics education*, 13(2), 351–368. <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9607-0>
- Sunder, C., Todorova, M., & Möller, K. (2016). Kann die professionelle Unterrichtswahrnehmung von Sachunterrichtsstudierenden trainiert werden? Konzeption und Erprobung einer Intervention mit Videos aus dem naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht. *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 22(1), 1–12. <https://doi.org/10.1007/s40573-015-0037-5>
- Thiel, F. (2021). Herausforderungen des Klassenmanagements – Störungsprävention und -intervention im Unterricht. *SchulVerwaltung – Fachzeitschrift für Schulentwicklung und Schulmanagement*, 9, 67–70.
- Vock, M., & Gronostaj, A. (2017). *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht*. Friedrich Ebert Stiftung.
- Wenck, S., & Ricken, G. (2020). ErLe – Erkennen von Lernbarrieren in Textvignetten. In M. Grosche, J. Decristan, K. Urton, G. Bruns, B. Ehl, & N. Jansen, *Sonderpädagogik und Bildungsforschung – Fremde Schwestern?* (S. 240–245). Klinkhardt.
- Wilson, S., Lipsey, M., & Derzon, J. (2003). The effects of schoolbased information processing interventions on aggressive behavior: A meta-analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 138–149. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.71.1.136>

III Zur Diskussion

Neue Autorität – Macht und Beschämung unter dem Deckmantel von Präsenz, Beharrlichkeit und Widerstand? Eine psychoanalytisch-pädagogische Einladung zur Reflexion.

*Noëlle Behringer**

Duale Hochschule Baden-Württemberg Villingen-Schwenningen

***Korrespondenz:**

Noëlle Behringer
noelle.behringer@dhbw-vs.de

Beitrag eingegangen: 15.12.2022
Beitrag angenommen: 17.01.2023
Onlineveröffentlichung: 19.06.2023

ORCID

Noëlle Behringer
<https://orcid.org/0000-0002-6328-9863>

Abstract

Im systemischen Ansatz „Neue Autorität“ (NA) steht die selbstwirksame Präsenz von Lehrkräften im Zentrum des Konzepts. Durch die Minimierung von Ohnmachtserleben aufseiten der Fachkräfte sollen Situationen respektive Beziehungen deeskaliert werden (Omer & von Schlippe, 2016). Die NA will sich in ihrem Selbstverständnis von der alten Autorität durch einen veränderten Umgang mit Distanz abgrenzen und zwar dadurch, dass sich pädagogische Fachkräfte für die Lebenswelt der jungen Menschen interessieren, dass sie Nähe zulassen und dass sie authentisch sind, um Beziehungen zu stärken (Omer & von Schlippe, 2016). Kontrolle, Gehorsamkeit und Strafe sowie starre Hierarchien werden in der NA abgelehnt, stattdessen Prinzipien und konkrete Interventionsvorschläge angeboten. Im bewusst zugespitzten Beitrag werden diese beschrieben und anhand eines kurzen Fallbeispiels aus einer ESE-Schule illustriert. Als Gegenposition wird die Psychoanalytische Pädagogik eingeführt und zentrale Prinzipien vorgestellt, die anschließend zur Impulssetzung für eine kritische Reflexion der NA genutzt werden. Der Beitrag versteht sich demnach nicht als skandalisierende Entlarvung, sondern als Einladung zu Reflexion und Dialog. Er bezieht sich im Wesentlichen auf die Ausführungen zur NA in den Publikationen „Stärke statt Macht“ von Omer und von Schlippe (2016) und „Raus aus der Ohnmacht“ von Omer und Haller (2020).

Keywords

Neue Autorität, Psychoanalytische Pädagogik, Macht, Szenisches Verstehen, Strafe

1 Prinzipien der Neuen Autorität

Der systemische Ansatz „Neue Autorität“ (NA) stellt die selbstwirksame Präsenz pädagogischer Fachkräfte in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit. Er findet in unterschiedlichen psychosozialen Feldern und im Schulkontext Anwendung (Omer & Haller, 2020). Durch die Minimierung von Ohnmachtserleben aufseiten der Fachkräfte sollen Situationen respektive Beziehungen deeskaliert werden (Omer & von Schlippe, 2016). Die NA will sich in ihrem Selbstverständnis von der alten Autorität durch einen veränderten Umgang mit Distanz abgrenzen und zwar dadurch, dass sich pädagogische Fachkräfte für die Lebenswelt der jungen Menschen interessieren, dass sie Nähe zulassen und authentisch auftreten, um beziehungsstärkend zu sein (Omer & von Schlippe, 2016). Kontrolle, Gehorsamkeit und Strafe sowie starre Hierarchien würden in der neuen Autorität abgelehnt, stattdessen beschreiben Omer und Haller (2020) die folgenden Prinzipien:

1) Präsenz statt Distanz:

Die pädagogischen Fachkräfte sollen eine physische und mentale Anwesenheit vermitteln, um nicht missachtet oder ignoriert zu werden. Neben einem Interesse an den Lernenden sollen sie entschlossen im Umgang mit Konflikten und Herausforderungen sein. Exemplarisch wird von Omer und von Schlippe (2016, S. 222) beschrieben, dass ein Lehrer vor Unterrichtsbeginn im Klassenraum einen Smiley an die Tafel malt, bevor er den Raum wieder verlässt, um seiner Hofaufsicht nachzukommen: „Somit kennzeichnete er [der Lehrer; Anm. d. Aut.] jeden Morgen aufs Neue die Klasse als sein Territorium.“ In diesem Beispiel wird ergänzend illustriert, dass bei Fehlverhalten¹ am Sitzplatz zunächst der Unterricht unterbrochen und schweigend auf eine Beendigung des Fehlverhaltens gewartet werden soll. Trete es weiterhin auf, so solle sich die Lehrkraft zum Pausenbeginn an die Tür stellen und dem jungen Menschen mitteilen, dass er im Klassenraum bleiben soll: „Der Lehrer handelt hier als Wächter seines Territoriums“ (Omer & von Schlippe, 2016, S. 225).

Weitere Prinzipien nach Omer und Haller (2020) sind:

2) Vernetzung statt Einzelkampf:

Autorität soll sich im Ansatz der NA durch die Rolle von pädagogischen Fachkräften etablieren, die durch Verantwortungsübernahme und Zusammenarbeit mit anderen Bezugs- und Beziehungspersonen der jungen Menschen legitimiert und durch gemeinsame Konzepte und Verhaltensvereinbarungen ausgestaltet wird.

3) Öffentlichkeit statt Verheimlichung:

Es wird postuliert, dass es eine gemeinsame Haltung in der gesamten Einrichtung geben soll, die dem Konzept der NA folgt. Über Fehlverhalten soll transparent gesprochen werden und zwar nicht nur unter Kolleg:innen und mit den Eltern, sondern mit der gesamten Klasse.

4) Beharrlichkeit statt unmittelbarer Reaktion:

Im Zentrum der NA stehen die Prinzipien Beharrlichkeit und Kontinuität, die vor unreflektierten Reaktionen auf Fehlverhalten schützen und der pädagogischen Fachkraft ein Gefühl von Stärke geben sollen. So stehe sie weniger unter Zugzwang. Zu dem Prinzip der Beharrlichkeit gehört auch das von Vertreter:innen der NA postulierte Sit-in als Reaktionsmethode auf Konflikte. Hierbei wird im Kontext Schule bei anhaltendem Fehlverhalten ein Gespräch

¹ Omer und v. Schlippe (2016) verstehen unter Fehlverhalten: Diskutieren, das Verbalisieren verächtlicher Kommentare oder der Umstand, sich nach einer Ermahnung nicht wieder richtig hinzusetzen.

mit dem jungen Menschen und mindestens drei Erwachsenen anberaunt. Die Erwachsenen verkünden, dass sie sich mit dem Fehlverhalten nicht einverstanden fühlen und auf einen Vorschlag für eine Verhaltensänderung warten. Sie bleiben anschließend schweigend sitzen, bis der junge Mensch eine Idee für eine Verhaltensänderung präsentiert. Ein Sit-in solle nicht als Machtdemonstration oder Disziplinarmaßnahme genutzt werden, sondern:

„Da es ein wichtiger Schritt ist, eine beschädigte Bindungsbeziehung zu reparieren, liegt der Fokus nicht auf den Veränderungen beim Kind, die durch ein Sit-in ausgelöst werden, sondern darauf, dass die Eltern dieses Instrument nutzen, um ihre Entschlossenheit zu dokumentieren. So macht das Kind die Erfahrung, dass die Stärke der Eltern die Stärke eines Ankers ist, der auf eine nichtbedrohliche Weise stark und präsent ist – und an den es sich lohnen könnte, sich auch von sich aus wieder anzubinden.“ (Omer & von Schlippe, 2016, S. 149)

5) Selbstkontrolle statt Erzwingen von Gehorsam:

Bei diesem Prinzip geht es um die Übernahme von Verantwortung für die eigene Rolle, was Impulsivität, Unsicherheit und Provokation verhindern soll. Betont wird hier die Reflexion von Eskalationsfällen: „Tappen Lehrkräfte nicht in die Fallen provozierender Schüler, sondern bleiben dank Selbstkontrolle erfolgreich im Gleichgewicht – und damit souverän –, gelingt es ihnen besser, ihre Führungsrolle wahrzunehmen“ (Omer & Haller, 2020, S. 29).

6) Widerstand und Wiedergutmachung statt Strafe:

Um das Lernen in den Fokus zu rücken, wird nach diesem Prinzip entschieden gegen Unterrichtsstörungen und Gewalt vorgegangen. Schule solle einen Erziehungsauftrag erfüllen: „Diesen gilt es auch gegenüber Störenfrieden in der Schülerschaft zu erfüllen“ (ebd., S. 30). Mit Wiedergutmachungen soll eine positive Fehlerkultur erreicht und aus einer Krise eine Lernerfahrung werden. Sie ersetze von außen auferlegte und passiv geduldete Sanktionen (Omer & Haller, 2020, S. 223) und soll als Versöhnung die Wiederaufnahme in die Gemeinschaft sichern (Körner, Lemme, Ofner, Seefeldt et al., 2019, S. 42).

Im Zentrum der NA steht demnach die Haltung, sich einem „problematischen Verhalten“ zu widersetzen und so den eigenen Status als pädagogische Fachkraft zu etablieren sowie zu verteidigen, um die Schule und die Lehrer:innenschaft zu stärken. Der Fokus, so scheint es, liegt auf dem Verhalten der jungen Menschen und der verhaltensbasierten Reaktion darauf.

2 Fallbeispiel: Salvador

Im Folgenden wird ein kurzer Fallbericht mit einer Szene aus der Hofpause einer Schule beschrieben, der anonymisiert aus verschiedenen prototypischen Fällen und Situationen zusammengesetzt ist. Anschließend wird der Frage nachgegangen, wie das pädagogische Vorgehen gemäß den Praxisvorschlägen der NA von Omer und von Schlippe (2016) sowie von Omer und Haller (2020) aussehen würde.

2.1 Fallbericht

Der 14-jährige Salvador besucht die 8. Klasse eines sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums (SBBZ) im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Salvador lebt gemeinsam mit seiner Mutter sowie seinen beiden Brüdern (6 und 17 Jahre alt) in einer Mietwohnung. Der von der Mutter geschiedene Vater ist vor zwei Jahren an einer Krebserkrankung verstorben. Er war Thaiboxer und zwischen Mutter und Vater kam es während der Ehe zu heftigen körperlichen

Auseinandersetzungen. In der gesamten Familie herrscht die Haltung, dass man sich als Mann in Konflikten stets körperlich zur Wehr setzen muss, da man sonst ein Weichei sei. Das Familienklima ist von gegenseitigen Abwertungen geprägt, die sich etwa in Form von Beleidigungen und Erniedrigungen aufgrund ‚mangelnder Männlichkeit‘ sowie ‚ungenügender Weiblichkeit‘ äußert.

In der Schule fällt Salvador seit einigen Monaten negativ auf, da er seine Mitschüler:innen ohne einen von außen ersichtlichen Grund beleidigt und auf vermeintlich kleine Provokationen mit Schubsen und teils heftigen Fausthieben reagiert. Die hier geschilderte Situation fand während der Hofpause statt. Salvador ging zu verschiedenen Mitschüler:innen und deutete mit seinen Fäusten Schläge an, stoppte den Schlag dann jedoch kurz vor dem Körper der anderen Jugendlichen. Die Klassenlehrerin befand sich zu diesem Zeitpunkt in der Pausenaufsicht und ermahnte Salvador mehrmals, die Andeutung von Schlägen zu unterlassen, da er sonst den Pausenhof verlassen müsse. Er setzte sein Verhalten nach kurzer Zeit fort. Als seine Lehrerin einen heranrollenden Fußball stoppen wollte, dabei einige Schritte rückwärts ging und an die Schülergruppe herantrat, traf sie plötzlich mit Wucht ein Schlag von Salvador am Oberarm, sodass sie zu Boden stürzte. Ein Kollege aus der Pausenaufsicht eilte heran, um in der Situation zu unterstützen. Zufällig überquerten zu diesem Zeitpunkt zwei Polizeibeamte, die aufgrund einer anderen Angelegenheit einen Termin in der Schule hatten, den Schulhof. Sie kamen zu der Schülergruppe und den beiden Lehrkräften in der unübersichtlichen Situation hinzu. Nach sehr kurzer Zeit entschieden die Beamten, Salvador auf das Polizeirevier mitzunehmen und ihn dort von seiner Mutter abholen zu lassen. Die Klassenlehrerin intervenierte nicht und blieb mit einigen Schüler:innen und dem Kollegen aus der Pausenaufsicht stehen, während die Beamten Salvador abführten und in das Polizeiauto am angrenzenden Parkplatz setzten.

2.2 Pädagogisches Vorgehen nach den Prinzipien der NA

Dem Prinzip der Öffentlichkeit folgend würden unmittelbar nach Salvadors Rückkehr in die Schule und im gesamten weiteren Verlauf alle Handlungsschritte und getroffenen Absprachen in der Klassengemeinschaft veröffentlicht werden (Omer & von Schlippe, 2016, S. 260 f.). Dabei dürfte von den Mitschüler:innen Ärger über Salvadors Verhalten geäußert, jedoch im Sinne einer affektiven Selbstkontrolle keine Abwertung verbalisiert werden. Es würde der Hinweis gegeben, dass zu einem späteren Zeitpunkt auf das Fehlverhalten zurückgekommen wird (Omer & Haller, 2020, S. 151).

Salvador würde dem Prinzip des präsenten Schulausschlusses folgend für zwei Schultage vom Unterricht suspendiert. Dazu würde vorher mit den Eltern Kontakt aufgenommen, um den Grund der Maßnahme und die Notwendigkeit zu erläutern. Die Eltern müssten während des Schulausschlusses präsent sein und sicherstellen, dass Salvador seinen Pflichten als Schüler nachkommt, indem er die vorgegebenen Lerninhalte erledigt. Die Klassenlehrerin würde täglich anrufen, um mit Salvador in Verbindung zu bleiben, sich nach seinem Befinden zu erkundigen und, um zu berichten, was sich während Salvadors Abwesenheit in der Schule ereignet hätte (Omer & Haller, 2020, S. 220 f.).

Nach dem Schulausschluss würde dem Prinzip der Beharrlichkeit folgend ein spontanes Sit-in im Klassenzimmer am Anfang des Schultages mit der Klassenlehrerin, zwei weiteren Lehrkräften und der Schulleitung stattfinden. Zunächst würde die Klassenlehrerin benennen, dass sein aggressives und provokantes Verhalten nicht weiter geduldet würde. Anschließend würden „zehn Minuten stumme und entschlossene Präsenz“ (Omer & Haller, 2020, S. 213) gezeigt, in denen auf einen Vorschlag von Salvador gewartet wird, der zeigt, wie er sein problematisches Verhalten verändern möchte.

Salvador bekäme dem Prinzip der Präsenz folgend in den nächsten drei Wochen in den Schulpausen einen „Leibwächter“ (Omer & von Schlippe, 2016, S. 235) z.B. aus der 10. Klasse während den Pausen zur Seite gestellt. Dieser wacht darüber, ob Salvador sich regel-

konform verhält und weist ihn ggf. zurecht. Außerdem würde die Anzahl an Lehrkräften auf dem Pausenhof erhöht. Diese Intervention soll bewirken, dass Salvador in den Pausen nicht die friedliche Schulkultur stört. Zudem würde ein detailliertes Dokumentationsheft angelegt (Omer & von Schlippe, 2016, S. 155), in dem Lehrkräfte und Eltern mit zwei unterschiedlichen Farben positive und negative Verhaltensweisen sowie „Gewalttaten des Kindes“ (Omer & von Schlippe, 2016, S. 156) dokumentieren. Salvador könnte sich an der Anfertigung des Heftes beteiligen und so eine ganzheitliche Sicht auf sich selbst erlernen.

Dem Prinzip der Wiedergutmachung folgend würde es darum gehen, dass Salvador *wieder* in die Gemeinschaft *aufgenommen* wird, z. B. in dem er einen Bericht schreibt, in dem er sein Fehlverhalten beschreibt und beteuert, dass er es bedauere und dass er der Lehrkraft gegenüber eine passende Geste findet, um sie zu „ent-schädigen“ (Ofner & Fischer, 2019, S. 460 f.). So könne eine reflexive Einsicht in das Fehlverhalten erreicht werden (Omer & Haller, 2020, S. 223).

3 Gegenposition: Prinzipien der Psychoanalytischen Pädagogik

Psychoanalytische Pädagogik versteht die pädagogische Interaktion als Katalysator zur (Wieder-)herstellung von Beziehungsfähigkeit und zur Entwicklung von Fähigkeiten zu Selbstverwirklichung in sozialen Zusammenhängen (Bruns, 2006; Günter & Bruns, 2010). Sie vertritt einen grundlegenden theoretischen Anspruch, der sich weigert, pädagogische Interventionen als „Rezepte“ technisch-instrumentell anzubieten (Ahrbeck, 2008, S. 497).

Wenngleich es *die* Psychoanalytische Pädagogik nicht gibt, können folgende Grundsätze als Minimalkonsens verstanden werden:

1) Das Unbewusste wird als ein die seelische Struktur prägendes Element anerkannt:

Zentrales Moment der Psychoanalytischen Pädagogik ist die Anerkennung der seelischen Struktur als vom Unbewussten gesteuerte Dynamik. Dieser Dynamik inhärent sind Abwehrprozesse, die vor bedrohlichen inneren und äußeren Reizen bewahren und die seelische Integrität aufrechterhalten sollen (A. Freud, 1987). Eine vollständige Entschlüsselung des Unbewussten ist demnach auch bei ausführlicher Reflexion nicht möglich, wohl aber eine Annäherung. Das Subjekt wird als eines verstanden, das durch das Unbewusste gespalten bleibt (Langnickel, 2021). Psychoanalytische Pädagogik zielt, diese unauflösbare Spaltung des Subjekts anerkennend, darauf, „[...] bei sich selbst und anderen Dinge zu sehen, die nicht gesehen werden wollen, sich überraschen zu lassen von Unerwartetem, gefühlsmäßig spontan auf Situationen zu reagieren und sie kognitiv neu zu strukturieren“ (Bittner, 2015, S. 39). Für die pädagogische Praxis ist relevant, dass die individuellen, unbewussten seelischen Strukturen mit institutionellen Rahmungen und Dysfunktionalitäten in Wechselwirkung stehen. Daher ist auch eine „Institutionsreflexion“ in der Psychoanalytischen Pädagogik wichtig. Es ist die Annahme, dass unbewusste Prozesse das Erleben der Arbeitssituation von Teams und gesamten Belegschaften und damit auch das berufliche Handeln prägen. Individuelle und institutionsspezifische Belastungen können zu überindividuellen Abwehraktivitäten führen, die als institutionelle Abwehr bezeichnet werden (Steinhardt & Datler, 2005). Institutionelle Abwehrprozesse, insbesondere bei Grenzverletzungen durch Fachkräfte, können einsetzen, um den Glauben an einen guten, sicheren und entwicklungsfördernden Ort für die Kinder und Jugendlichen nicht zu erschüttern und um Angst, Scham und Schuld nicht wahrnehmen zu müssen (Rauh, 2016, S. 26). Institutionelle Missstände können auch Anteil an den Schwierigkeiten der jungen Menschen haben (Dörr, 2014, S. 143).

2) In (pädagogischen) Beziehungen finden Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomene sowie Inszenierungen statt:

Grundlegend in der Psychoanalytischen Pädagogik ist ein verstehender Zugang zu Verhalten(sauffälligkeiten). Verhalten wird als nonverbale Aussage des jungen Menschen, über den nachgedacht werden muss, verstanden, in der sich prägende interaktionelle und sozialisatorische Erfahrungen niederschlagen können. Es wird versucht, die Intentionalität von Verhalten über mentale Zustände zu interpretieren (Behringer et al., 2022). Eine haltungsbezogene Voraussetzung von Psychoanalytischer Pädagogik ist demnach die Mentalisierungsfähigkeit (Fonagy et al., 2018; Koch & Behringer, 2020). Mentalisieren ist die Vergegenwärtigung von fremden und eigenen mentalen Zuständen wie Gefühlen, Bedürfnissen und Zielen und die Interpretation von eigenem und fremdem Verhalten anhand dieser (Fonagy et al., 2018). Damit rückt (1.) die Frage nach der Funktion eines problematisierten Verhaltens und (2.) die Bedeutung von (unbewussten) interaktionellen Prozessen wie die der Übertragung im pädagogischen Alltag in den Mittelpunkt des pädagogischen Verstehens und Handelns. Übertragungsgeschehen meint, dass (frühe) Beziehungserfahrungen und unerfüllte Bedürfnisse in der aktuellen Beziehungsgestaltung Ausdruck finden und Interaktionen mitgestalten können. Übertragungen sind „Phänomene der subjektiven Bedeutungszuschreibung innerhalb von Beziehungen“ (Kirsch, 2022, S. 153). Wie auf einer Bühne können sich aufgrund der unbewussten Wiederholungstendenz zwischen Fachkraft und jungem Mensch z.B. schmerzhaft und/oder erwünschte Beziehungsthemen aus den früheren Beziehungserfahrungen reinszenieren, in dem der junge Mensch Beziehungswünsche oder bestimmte Rollen an die Fachkraft heran- und teilweise auch überträgt (Ahrbeck, 2008, S. 504).

Die Übertragungsphänomene in der pädagogischen Beziehung können bewusste und unbewusste Reaktionen bei den pädagogischen Fachkräften auslösen, die man als Gegenübertragung bezeichnet (Kirsch, 2022, S. 157). Diese können nach S. Freud (1912) positiver oder negativer Art sein: Erstere zeigt sich „in Form von Respekt, Liebe, Sehnsucht, Bewunderung, Vertrauen [...]“ (Hierdeis, 2016, S. 123). Negative Übertragungen sind für pädagogische Fachkräfte häufig unangenehm, können Hilflosigkeit und Ohnmachtsempfindungen auslösen und sich in Form von „Wut, Hass, Misstrauen, Ressentiment oder Verachtung“ äußern (Hierdeis, 2016, S. 123). In der Gegenübertragung können sich jedoch auch starke Ambivalenzen entfalten und es kann ein Oszillieren zwischen positivem und negativem Übertragungsempfinden spürbar sein. Zwar können Übertragungsphänomene kräftezehrend sein, doch sie können einen wichtigen Zweck in der pädagogischen Arbeit erfüllen: Sie bieten den pädagogischen Fachkräften diagnostisch einen Einblick in die innere Welt der jungen Menschen. Bildlich gesprochen könnte man sagen: Reinszenierungen beinhalten den Beziehungswunsch, „dieses Mal einen besseren Ausgang zu finden“ (Gerspach, 2009, S. 118). Mithilfe des szenischen Verstehens nach Lorenzer (1973) können Fachkräfte sich an diese manifesten und latenten Sinngehalte des interaktionellen Geschehens annähern. Ziel des szenischen Verstehens ist es, die Differenz zwischen der manifesten Szene, der aktuellen Situation und der von den jungen Menschen internalisierten früheren Szene zu erarbeiten, um so Hypothesen über intrapsychische Strukturen aufstellen zu können.

Auf das szenische Verstehen folgt auf aktionaler Ebene in der Psychoanalytischen Pädagogik z.B. der fördernde Dialog, den Leber (1988) als handelnde Antwort konzeptualisiert. Im fördernden Dialog befinden sich die zwei Komponenten Halten und Zumuten in einem dialektischen Wechselspiel. Halten meint eine stabilisierende Antwort der pädagogischen Fachkraft auf die Emotionen des jungen Menschen. Zumuten meint eine progressiv-konstruktive

„Konfrontation mit unliebsamen Wahrheiten und unbequemen Anforderungen“ (Ahrbeck, 2008, S. 505). Es gilt, den unbewussten Appell des jungen Menschen „[...] zu entschlüsseln, um darauf eine angemessene Antwort zu finden, damit das unbewusst agierte Leiden nach und nach in eine (sprach-)symbolische Form gekleidet werden kann“ (Gerspach, 2009, S. 112).

4 Impulse zur Reflexion der NA-Prinzipien

Welche Impulse bietet diese Perspektive zur kritischen Reflexion der NA-Prinzipien? Zunächst einmal stellt sich die Frage, welches (Menschen-)Bild des Kindes aus den rezipierten Publikationen zur NA herausgelesen werden kann. Es wird zumindest in Teilen ein Bild von jungen Menschen gezeichnet, die gezielt Unsicherheiten und Sensibilitäten von Lehrkräften ausnutzen (Omer & Haller, 2020, S. 117) und die weder die Welt noch die Folgen ihres Tuns kennen (Omer & Haller, 2020, S. 153). In der NA werden junge Menschen als „Zuführende“ porträtiert, deren Verhalten über in illustrierten Fallbeispielen als totalitäre anmutende Überwachung (Prinzip der Präsenz) veränderbar ist. Darüber lassen sich adultistische Interventionen begründen, wie z. B. die Entscheidung, wer genau und in welcher Form über Fehlverhalten informiert wird, ohne dass für die Kinder und Jugendlichen die Möglichkeit besteht, sich an den Prozessen zu beteiligen. Für die jungen Menschen wird damit das Selbst als mentaler Akteur (Bohleber, 2022) bedroht. Es ist also ein Bild des Kindes, das von adultistischen Perspektiven und Methoden und von einer bewusst eingesetzten rücksichtslosen Intentionalität der jungen Menschen durchdrungen ist, das einerseits die territoriale Führungsverantwortung den Fachkräften zuspricht, somit Unterwerfung fordert und andererseits durch Sit-in von den jungen Menschen die Führung für Veränderung abverlangt. Hier ist eine konzeptuelle Inkonsistenz zu erkennen, die in den Konzeptualisierungen nicht nachvollziehbar aufgelöst wird.

Welche Rolle spielen Machtdynamiken in der pädagogischen Beziehungsgestaltung nach der NA? Es wird postuliert, dass die Kinder die Mächtigen sind und dies durch „Stärke statt Macht“ (Omer & von Schlippe, 2016) geändert werden. Dies suggeriert, dass eine pädagogische Beziehung ohne Macht auskommt. Versteht man Macht mit Böllinger (2014, S. 546) als „strukturelle[n] Einfluss mit Steuerungsfunktion“, der soziale Systeme lenkt und begrenzt, so stellt sich die Frage, ob es eine machtbefreite Pädagogik geben kann. Ist es nicht auch in der NA so, dass in letzter Instanz die Fachkräfte die sozialen Strukturen wesentlich lenken und steuern und dass genau das auch das Ziel der NA ist? Wird hier lediglich ein Begriff durch einen anderen ausgetauscht? Suggestiert die NA durch Präsenz eine repressionsfreie Erziehung, die jedoch latente und manifeste Machtverhältnisse, Wut und Aggression sowie resultierende Strafpulse verleugnet bzw. in einem systemischen Sinne umdeutet? Sind die dargelegten Interventionen der NA nicht auch Ausdruck von einem „Ping-Pong-Spiel der beidseitigen Unbewussten“ (Bittner, 2010, S. 51 ff.), bei dem sich die Fachkräfte unreflektiert in das unbewusst inszenierte Schauspiel früherer Beziehungserfahrungen verstricken?

Welche (frühen) Beziehungserfahrungen können das sein? Nach Lesarten psychoanalytischer Entwicklungspsychologie können die für das frühe Kindesalter typischen Primäremotionen auch Ohnmachtserleben auslösen. Durch die stellvertretende Affektregulation der Bezugspersonen und ihre markierte Affektspiegelung werden Affekte reguliert und das Ohnmachtserleben abgemildert (Fonagy et al., 2018). Werden diese Affektaustauschprozesse in der frühen Kindheit gestört etwas durch psychische, soziokulturelle oder ökonomische Belastungen und

Krisen der Bezugsperson(en), kann sich das unverarbeitete Ohnmachtserleben im späteren Entwicklungsverlauf szenisch-agierend nach außen richten, z. B. um sich von unangenehmen intrapsychischen Spannungen zu entledigen. Dies kann sich insbesondere bei überfordernden schulischen Leistungsanforderungen zeigen, die ein Ohnmachtserleben reaktivieren und Lernen verunmöglichen (Katzenbach, 2004). Psychoanalytisch-pädagogische Zugänge öffnen den Blick dafür, dass ein Verständnis von kindlichem Verhalten als provozierte Fallen in die Fachkräfte tappen können, aus unbewussten Strafpulsen (Rauchfleisch, 1997) und Machtbedürfnissen der Pädagog:innen herrühren kann. Auf diese Weise kann die eigene in der Übertragung wahrgenommene Ohnmacht und Kleinheit der Fachkräfte abgewehrt werden. Es wird eine Beschämung durch Hilf- und Ratlosigkeit, Bloßstellung oder Autoritätsverlust fantasiert. Diese wird zur Angstreduktion (unbewusst) umgekehrt und die jungen Menschen werden durch Normsetzung und Deindividuation beschämt (Leitprinzipien Präsenz, Beharrlichkeit, Öffentlichkeit). Psychoanalytische Pädagogik würde den Kontrolldruck der Lehrperson als eine Antwort auf herausforderndes Verhalten verstehen, die das wahrscheinlich längst bekannte Gefühl von Ohnmacht bei den jungen Menschen verstärkt und die Macht-Ohnmacht-Spirale damit antreibt (Rauh et al., 2020, S. 16).

Erhebt die NA den Anspruch, gewaltfrei agieren zu wollen, so müsse die Scham und Beschämungskette unterbrochen werden. „Scham ist vor allem ein soziales Gefühl und repräsentiert ein interaktionelles Gefüge, in dem andere als äußere oder innere Zeug:innen der eigenen Ohnmacht, Wirkungslosigkeit und Bloßstellung zugegen sind“ (Klein, 2014, S. 306). Scham ist damit immer gebunden an eine interaktionelle Situation, weshalb sie bipolar geartet ist: Sie hat einen Objektpol, der die Person meint, vor der man sich schämt und einen Subjektpol, der den Aspekt meint, für den man sich schämt (Wurmser, 1998, S. 58 f.). Folgt man Wildt (2011, S. 59), dass „Scham [...] die Beziehung zwischen den Menschen und die Beziehung des Einzelnen zu sich selbst [regelt und] einher[geht] mit Angst, Wut, Zorn, Gefühlen der Ohnmacht und des Ausgeliefert seins [*sic*], von Schande und Schuldgefühlen [...]“, so kann dies einen Erklärungsansatz für Verhaltensauffälligkeiten bieten, die im pädagogischen Alltag beobachtbar sind.

Von der Recke (2019) beschreibt vier Quellen von Scham: Neben (1) der Ausgrenzung von Verweigerung und Zugehörigkeit können auch (2) Grenzverletzungen, (3) Missachtungen und (4) die Verletzung eigener Werte Scham auslösen. Ist nicht ein präsenster Schulausschluss genau das: Eine Ausgrenzung und eine Verweigerung von Zugehörigkeit? Ist nicht das Bestellen eines Leibwächters und das Führen eines Dokumentationshefts, in dem positive und negative Verhaltensweisen notiert werden, eine Form von Grenzverletzung? Aus einer psychoanalytischen Perspektive heraus wäre nach dem Vorfall die dringende Botschaft an Salvador, dass ihm vertraut wird, denn junge Menschen mit Erfahrungen von Gewalt und Vernachlässigung inszenieren unbewusst immer wieder Vertrauenstests und Vertrauensbrüche (Talia et al., 2021). Ein Leibwächter kann als beschämende Grenzverletzung erlebt werden und vermittelt die implizite Botschaft, dass man der Person, die einen Leibwächter benötigt, nicht trauen kann. Damit wird der Beziehung das Vertrauen, das im besten Fall zwischen der Lehrkraft und dem jungen Menschen vorhanden ist, entzogen. Welche Folgen hat der Einsatz von Leibwächtern für die Dynamik in der Schüler:innenschaft? Es gibt die „guten“ Schüler:innen, die sich an die Regeln und die Autorität halten und es gibt die „schlechten“ Schüler:innen, die einen Leibwächter benötigen. Zudem widerspricht die Leibwächter-Intervention gewissermaßen dem Prinzip der NA, dass die Erziehungsperson, hier die Klassenlehrerin, die Verantwortung für die Beziehungsgestaltung trägt (Omer & Haller, 2020, S. 151)

und eben nicht Schüler:innen aus höheren Jahrgangsstufen, wie es für „Leibwächter“ von Omer und von Schlippe (2016) vorgeschlagen wird.

Kann nicht das Schweigen während eines Sit-ins als Form von Missachtung gesehen werden? Werden hier nicht Kommunikations- und Beziehungsbedürfnisse verweigert und dafür aber Druck aufgebaut? Wenn Verhaltensweisen als szenisches Agieren von innerpsychischen Zuständen verstanden werden können, was erwarten wir dann von jungen Menschen, wenn wir den Ansätzen der NA folgend ein Sit-in im Klassenraum anberaumen, um Lösungsvorschläge zur Veränderung dieses Agierens zu hören? Ist ein solcher Einsichts- und anschließender Änderungsprozess möglich, wenn die gegenüberstehenden Erwachsenen schweigen und erwartungsvoll auf eine Antwort warten? Oder sind die möglichen Antworten aus der Not herausgeboren, die kommunikationsarme Situation zu beenden, die per Definition im Konzept der NA die Führungsrolle wiederherstellen soll - einem Konzept, das von „Fallen“ der jungen Menschen spricht, in die man hineintappen könnte (Omer & von Schlippe, 2016, S. 29). Sind die Lösungsvorschläge von den jungen Menschen nicht ein „Abspulen“ von sinnentleerten Antwortübernahmen, von denen antizipiert wird, dass die Lehrkräfte sie – als vermeintlicher Beleg von Einsicht – hören wollen?

Für Kinder und Jugendliche wie Salvador können nicht-spiegelnde und schweigende Lehrkräfte je nach Beziehungserfahrungen ängstigend und überwältigend sein. Ein Sit-in mit 10-minütiger stummer und entschlossener Präsenz wäre dementsprechend eine erneute Erfahrung, dass Affekte nicht verarbeitend gespiegelt und damit überwältigend sein können. Es wäre eine Reinszenierung von Macht und Ohnmacht, Unterwerfung und Hilflosigkeit.

Vor dem Hintergrund von Salvadors Entwicklungserfahrungen kann über das szenische Verstehen sein Verhalten als Reinszenierung von Gewalt verständlich werden: Womöglich kehrt er durch das Antäuschen von Boxschlägen die Ohnmachtserfahrungen um. Die von Salvador unerträglichen Ohnmachtserfahrungen könnten über projektive Identifikation² auf die Klassenlehrerin projiziert werden, die sich im Umgang mit Salvador seit vielen Wochen ohnmächtig fühlt. Dies kann man als konkordante Gegenübertragung verstehen, die sich jedoch durch Strafpulse in eine komplementäre Gegenübertragung in dem Sinne verkehren kann, dass sich die Lehrerin so fühlt, wie Salvador z. B. familiäre Bezugspersonen erlebt. Die Lehrerin könnte sich also einerseits mit Salvadors Selbstbildern und andererseits mit den Bildern von den Bezugspersonen, die Salvador in sich trägt identifizieren: Sie spürt die entsprechenden Handlungsimpulse (Nicht-Spiegeln, Beziehungsverweigerung, Machtausübung zur sozialen Kontrolle). Ein psychoanalytisch-pädagogischer Zugang öffnet den Blick dafür, dass die Klassenlehrerin wahrscheinlich gar nicht umhin kommt, eigene Anteil im „Ping-Pong-Spiel der beiderseitigen Unbewussten“ (Bittner, 2010, 51 ff.) in das Geschehen einzubringen. Ein Sit-in kann demnach nicht nur überfordernd und ängstigend sein, sondern auch Ausdruck eines Ausagierens von unerträglichen projizierten seelischen Zuständen, die Salvador in der Lehrerin „ablegt“.

2 Die projektive Identifikation ist ein Abwehrmechanismus, der zwei Aspekte beinhaltet. Zunächst werden unerträgliche Affekte aus dem Bewusstsein verdrängt, in dem sie in eine andere Person „hingelegt“, projiziert werden. Diese andere Person wiederum identifiziert sich mit diesen Affekten. Bei diesen Prozessen kann sich „beispielsweise jemand von seinen Angstgefühlen entlasten, indem er sie unbewusst einer anderen Person aufdrängt, sodass diese sich dann ängstlich fühlt, ohne zu wissen warum“ (List, 2014, S. 93).

5 Fazit

Der zugespitzte Beitrag trägt im Titel die Frage: Neue Autorität – Macht und Beschämung unter dem Deckmantel von Präsenz, Beharrlichkeit und Widerstand? Die Ausführungen bezogen sich auf eine Auswahl publizierter Werke zur NA. Die hier dargelegten Ergebnisse sind daher in zweierlei Hinsicht limitiert: Es wurden nicht alle Werke zur NA systematisch untersucht und Erfahrungen aus Lehre und Beratung im Praxisfeld Schule zeigen, dass das Konzept vielfach in modifizierter Form umgesetzt wird und dabei verstehende Ansätze einfließen. Es ist daher ein Desiderat, die konkrete Umsetzung des Konzepts der NA in den pädagogischen Institutionen zu untersuchen, um sich der Frage nach Macht und Beschämung nicht nur auf theoretischer Ebene, sondern auch auf der Praxisebene anzunähern. Es konnte gezeigt werden, dass die NA eine Vielzahl an sehr konkreten Handlungsempfehlungen anbietet, die allerdings die Gefahr bergen, (Ohn-)Macht und Beschämung zu reproduzieren, wenn selbstkritische und machtkritische Reflexionen ausbleiben und eigene Aggressionen verleugnet respektive unterbunden werden. Link (2022, S. 88 ff.) postuliert als Möglichkeit der macht- und gewaltkritischen Selbstreflexion pädagogischer Arrangements eine Orientierung an den Leitideen der Neugier, des Nicht-Wissens und Nicht-Verstehens und das Aushalten von Unsicherheiten, um sich selbst und das Gegenüber in seiner durch das Unbewusste konstellierte Rätselhaftigkeit anzuerkennen.

Die als Gegenposition zu den rezipierten Werken der NA dargelegte Psychoanalytische Pädagogik bietet nicht nur Anregungen für das Fallverstehen auf affektiver und kognitiver Ebene, sondern über die Idee von „Halten und Zumuten“ (Leber, 1988) auch Perspektiven für die aktionale Ebene. Es ist ein Desiderat, diese aktionale Ebene in Fallschilderungen aus psychoanalytisch-pädagogisch arbeitenden pädagogischen Institutionen zu rekonstruieren und zu vergleichen, ob diese sich grundlegend von Interventionen der NA unterscheiden. Es liegt die Vermutung nahe, dass es in der Ausführung von Interventionen oberflächliche Ähnlichkeiten gibt. Und zwar unter anderem aus dem Grund, dass die Auswahl an Interventionen endlich ist. Allerdings zielen die aus den unterschiedlichen Menschenbildern gespeisten Ansätze auf andere Ideen, was Verhalten bedeutet und wie Menschen sich entwickeln bzw. verändern können. In diesen tieferliegenden Unterschieden dürfte zumindest klar eine andere Intention mit all ihren Auswirkungen begründet liegen und darüber auch sichtbar werden. Gleichwohl liegt die Annahme nahe, dass sich der Verstehens- und Reflexionsprozess deutlich unterscheidet und sich in der (unbewussten) Beziehungsgestaltung und Beziehungsbotschaft vor, während und nach der Intervention niederschlägt. Denn in den teilweise konkretistisch anmutenden Konzepten zur NA fehlen Überlegungen zur (Selbst-) Reflexion und zur systematischen und verstehenden Anerkennung von mentalen Zuständen, die Verhalten motivieren – und zwar aufseiten des Kindes, aber eben auch entscheidend auf der Seite der Fachkraft. Es verwundert in jedem Fall, dass man in dem „NA-Buchklassiker“ von Omer und von Schlippe (2016) „Stärke statt Macht“ vergeblich nach Hinweisen zu (Selbst-)Reflexion von biographischen und gegenwärtigen eigenen Erfahrungen mit Macht, Disziplinierung und Beziehung im Allgemeinen sucht. Immerhin: In dem Werk „Neue Autorität – das Handbuch“ von Körner, Lemme, Ofner, von der Recke et al. (2019) fragt Tobias von der Recke (2019, S. 104) in seinem Beitrag zum Umgang mit Aggression in der NA kritisch: „Könnte es sein, dass auch in der Identifizierung mit der Neuen Autorität eine Suggestion wohnt? Nämlich die Suggestion, dass wir, die wir mit diesem wunderbaren Konzept arbeiten, in der glücklichen Lage sind, keine Aggressionen zu haben?“ Eine mentalisierende respektive verstehende Perspektive kann

ein Sich-Öffnen gegenüber der oder dem Anderen ermöglichen und Räume schaffen zur Anerkennung der gegenseitigen Verwundbarkeit (Keul & Link, 2017, S. 150). Eine solche Perspektive fragt sich:

Wie würde es mir ergehen, wenn jemand mich in Absolutheit kontrollieren will (Präsenz), wenn jeder über meine Fehlritte informiert wird (Öffentlichkeit) und wenn ich zu Lösungen für Dinge gezwungen werden soll, die ich selbst nicht verstehe (Beharrlichkeit durch Sit-in)? Was haben diese Techniken mit dem verdrängten Kind in uns (Bernfeld, 1925/2019) und den von uns als beschämenden sowie entmächtigenden Erfahrungen von Strafe und Repression zu tun?

Gewarnt sei auch vor dem Trugschluss, dass es eine Erziehung ohne Strafe und Konsequenz geben kann (Magiera & Wilder, 2020). Beide – Strafe und Konsequenz – sind wie auch Macht konstitutive Momente von pädagogischen Beziehungen. Sie sollten in ihrer Anwendung und Umsetzung jedoch bewusst gemacht werden und nicht sadistisch ausgeprägt und im besten Fall tatsächlich entwicklungsförderlich sein. Diese Reflexion und Verarbeitung muss auf individueller, aber auch auf institutioneller Ebene etwa in regelmäßiger Inter- und Supervision stattfinden. Von der Recke (2019, S. 116) schreibt als ein Vertreter der NA: „[...] umso wichtiger scheint es, sich im Umgang mit Klienten achtsam mit der Ausgangslage und den Motiven der Beteiligten auseinanderzusetzen, gerade wenn diese als psychosozial (hoch) belastet gelten. ‚Stärke statt Macht‘ darf nicht zum Instrumentarium der Unterdrückung kindlicher Bedürfnisse mutieren“. Bieten die Publikationen zur NA also doch Perspektiven an, die selbstreflexive und mentalisierende Momente beinhalten? Um diese Frage zu beantworten und damit auch die Zuspitzung zu verlassen, wäre es wünschenswert, einen Dialog zwischen der NA und verstehenden Ansätzen zu eröffnen, Gemeinsamkeiten, aber auch Abgrenzungen zu thematisieren, um nicht einem dichotomen Denken in Entweder-Oder-Strukturen zu verfallen. Dabei sollte das Unbewusste nicht ausgesperrt werden, denn: „Ein psychoanalytisch orientierter Erzieher ist als Praktiker nicht unbedingt erfolgreicher, aber er versteht möglicherweise besser, ‚was läuft‘“ (Hierdeis, 2016, S. 133).

Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B. (2008). Psychoanalytische Handlungskonzepte. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung* (Handbuch Sonderpädagogik, Band 3, S. 497–507). Göttingen: Hogrefe.
- Behringer, N., Langnickel, R., & Link, P.-C. (2022). *Psychoanalytische Pädagogik – eine Annäherung*. In M. Textor & A. Bostelmann (Hrsg.), *Das Kita-Handbuch*. <https://www.kindergartenpaedagogik.de/fachartikel/paedagogische-ansatze/klassische-paedagogische-ansatze-allgemeines/psychoanalytische-paedagogik-eine-annaeherung/>
- Bernfeld, S. (1925/2019). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung*. Suhrkamp.
- Bitner, G. (2010). Der Gegenübertragungstraum – oder: Das Ping-Pong-Spiel der beiderseitigen Unbewussten. In H. Hierdeis (Hrsg.), *Der Gegenübertragungstraum in der psychoanalytischen Theorie und Praxis* (S. 51–73). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Bitner, G. (2015). Was ist das Psychoanalytische an der Psychoanalytischen Pädagogik? In M. Fürstaller, W. Datler & M. Wininger (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik. Selbstverständnis und Geschichte* (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik Ser. S. 33–40). Barbara Budrich.
- Bohleber, W. (2022). Das Selbst als mentaler Akteur. *Forum der Psychoanalyse*, 38(1), 17–32. <https://doi.org/10.1007/s00451-022-00455-y>
- Böllinger, L. (2014). Macht. In W. Mertens (Hrsg.), *Handbuch psychoanalytischer Grundbegriffe* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 545–551). Kohlhammer.
- Bruns, G. (2006). Was ist psychoanalytische Sozialarbeit. *Kinderanalyse*, 14(1), 4–20.
- Dörr, M. (2014). Stationäre Einrichtungen als Orte zur (Wieder-) Herstellung des Wohlergehens von Kindern und Jugendlichen? Eine psychoanalytisch-pädagogische Perspektive. In U. Finger-Trescher, A. Eggert-Schmid Noerr,

- B. Ahrbeck & A. Funder (Hrsg.), *Kindeswohl und Kindeswohlgefährdung. Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik* 22 (S. 137–153). Psychosozial.
- Fonagy, P., Gergely, G., Jurist, E. L., & Target, M. (2018). *Affektregulierung, Mentalisierung und die Entwicklung des Selbst* (6. Auflage). Klett-Cotta.
- Freud, A. (1987). *Das Ich und die Abwehrmechanismen. Die Schriften der Anna Freud. Bd. I, 1922–1936* (S. 191–364). Fischer.
- Freud, S. (1912). *Zur Dynamik der Übertragung. Gesammelte Werke Bd. VIII.* (S. 364–374). Fischer.
- Gerspach, M. (2009). *Psychoanalytische Heilpädagogik. Ein systematischer Überblick.* Kohlhammer.
- Günter, M., & Bruns, G. (2010). *Psychoanalytische Sozialarbeit. Praxis, Grundlagen, Methoden.* Klett-Cotta.
- Hierdeis, H. (2016). *Psychoanalytische Pädagogik – Psychoanalyse in der Pädagogik.* Kohlhammer.
- Katzenbach, D. (2004). Wenn das Lernen zu riskant wird. Anmerkungen zu den emotionalen Grundlagen des Lernens. In F. Dammasch & D. Katzenbach (Hrsg.), *Lernen und Lernstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Zum besseren Verstehen von Schülern, Lehrern, Eltern und Schule* (S. 83–105). Brandes & Apsel.
- Keul, H., & Link, P.-C. (2017). Inkulturation, Inkarnation und Anerkennung. In P.-C. Link & R. Stein (Hrsg.), *Schulische Inklusion und Übergänge* (S. 133–157). Frank & Timme GmbH.
- Kirsch, H. (2022). Übertragung und Gegenübertragung. In M. Günther, J. Heilmann & A. Kerschgens (Hrsg.), *Psychoanalytische Pädagogik und Soziale Arbeit. Verstehensorientierte Beziehungsarbeit als Voraussetzung für professionelles Handeln* (S. 153–170). Psychosozial.
- Klein, R. (2014). Kultur – Körper – Konflikt. Aktualisierte Skizzen zur „Hermeneutik des Leibes“. In M. Gerspach, A. Eggert-Schmid Noerr, T. Naumann & L. Niederreiter (Hrsg.), *Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis* (S. 289–316). Kohlhammer.
- Koch, E. J., & Behringer, N. (2020). Bildung der Affekte – Berührungspunkte und Divergenzen von Psychoanalytischer und mentalisierungsbasierter Pädagogik. In B. Rauh, N. Welter, M. Franzmann, K. Magiera, J. Schramm & N. Wilder (Hrsg.), *Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung* (S. 273–284). Barbara Budrich.
- Körner, B., Lemme, M., Ofner, S., Seefeldt, C., von der Recke, T., & Thelen, H. (2019). Das Konzept der Neuen Autorität oder „Stärke statt (Ohn-)Macht“. In B. Körner, M. Lemme, S. Ofner, T. von der Recke, C. Seefeldt & H. Thelen (Hrsg.), *Neue Autorität – Das Handbuch. Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete* (S. 16–44). Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666404900>
- Körner, B., Lemme, M., Ofner, S., von der Recke, T., Seefeldt, C., & Thelen, H. (Hrsg.). (2019). *Neue Autorität – Das Handbuch. Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete.* Vandenhoeck & Ruprecht. <https://doi.org/10.13109/9783666404900>
- Langnickel, R. (2021). *Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts. Ein notwendiger RISS in der Sonderpädagogik* (Schriftenreihe der DGfE-Kommission Psychoanalytische Pädagogik, Band 11). Dissertation. Barbara Budrich.
- Leber, A. (1988). Zur Begründung des fördernden Dialogs in der psychoanalytischen Heilpädagogik. In G. Iben (Hrsg.), *Das Dialogische in der Heilpädagogik* (S. 41–61). Matthias-Grünwald-Verlag.
- Link, P.-C. (2022). Machtanalytische Perspektiven auf (sonder-)pädagogische Erziehungsverhältnisse – Zur fragilen Verantwortung einer machtvollen Disziplin: Vulneranz als la part mautide der Sonderpädagogik. In R. Thümmel (Hrsg.), *Macht und Sonderpädagogik bei Kindern und Jugendlichen* (S. 81–97). Beltz Verlagsgruppe.
- List, E. (2014). *Psychoanalyse. Geschichte, Theorien, Anwendungen.* Wien.
- Lorenzer, A. (1973). *Spracherstörung und Rekonstruktion. Vorarbeiten zu einer Metatheorie der Psychoanalyse.* Suhrkamp.
- Magiera, K., & Wilder, N. (2020). Von der Strafe zur Konsequenz. Alter Wein in neuen Schläuchen? In B. Rauh, N. Welter, M. Franzmann, K. Magiera, J. Schramm & N. Wilder (Hrsg.), *Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung* (S. 49–66). Barbara Budrich.
- Ofner, S., & Fischer, S. (2019). Fokus Wiedergutmachung. In B. Körner, M. Lemme, S. Ofner, T. von der Recke, C. Seefeldt & H. Thelen (Hrsg.), *Neue Autorität – Das Handbuch. Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete* (S. 453–474). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., & Haller, R. (2020). *Raus aus der Ohnmacht. Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis* (2. Auflage). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., & von Schlippe, A. (2016). *Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde* (3., unveränderte Auflage). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rauchfleisch, U. (1997). Strafe als Mittel zum Lustgewinn? In B. Richter (Hrsg.), *Mit Strafen leben? Über Strafen und Bestrafung im zwischenmenschlichen Bereich* (S. 73–81). PROMEDAS.
- Rauh, B. (2016). Grenzverletzungen, Grenzen anerkennen und Grenzen überwinden. In B. Rauh & T. F. Kreuzer (Hrsg.), *Grenzen und Grenzverletzungen in Bildung und Erziehung* (S. 17–34). Barbara Budrich.

- Rauh, B., Welter, N., Franzmann, M., Magiera, K., Schramm, J., & Wilder, N. (2020). Emotionen, Emotionsregulation und Psychoanalytische Pädagogik. In B. Rauh, N. Welter, M. Franzmann, K. Magiera, J. Schramm & N. Wilder (Hrsg.), *Emotion – Disziplinierung – Professionalisierung* (S. 9–27). Barbara Budrich.
- Steinhardt, K., & Datler, W. (2005). Organisation und Psychodynamik. Psychoanalytische Überlegungen zur Wahrnehmung von Leitungsaufgaben. In H. Fasching & R. Lange (Hrsg.), *Sozial managen. Grundlagen und Positionen des Sozialmanagements zwischen Bewahren und radikalem Verändern*. (S. 213–231). Haupt Verlag.
- Talia, A., Duschinsky, R., Mazzarella, D., Hauschild, S., & Taubner, S. (2021). Epistemic Trust and the Emergence of Conduct Problems: Aggression in the Service of Communication. Preprint. <https://doi.org/10.31234/osf.io/zpwme>
- Von der Recke, T. (2019). Zur Aggression im Kontext der Neuen Autorität. In B. Körner, M. Lemme, S. Ofner, T. von der Recke, C. Seefeldt & H. Thelen (Hrsg.), *Neue Autorität – Das Handbuch. Konzeptionelle Grundlagen, aktuelle Arbeitsfelder und neue Anwendungsgebiete* (S. 103–126). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wildt, B. (2011). Schule der Beschämung und der Scham. Zur Bedeutung psychodramatischer Erfahrungen von Lehrenden für eine Veränderung von Schulkultur. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, (10), 57–68.
- Wurmser, L. (1998). *Die Maske der Scham. Die Psychoanalyse von Schamaffekten und Schamkonflikten* (Dritte, erweiterte Auflage). Springer.

IV Praxis und Theorie

Erste konzeptionelle Überlegungen zur Stärkung psychischer Grundbedürfnisse von Schüler:innen ab der Sekundarstufe I – Veranschaulichung anhand eines ausgewählten Milestones nach der MGML-Methodology

Francesco Ciociola und Stefanie Roos
Universität Siegen

Korrespondenz:

Francesco Ciociola
francesco.ciociola@uni-siegen.de

Beitrag eingegangen: 19.12.2022
Beitrag angenommen: 14.03.2023
Onlineveröffentlichung: 19.06.2023

ORCID

Francesco Ciociola
<https://orcid.org/0000-0003-2722-6141>

Stefanie Roos
<https://orcid.org/0000-0002-5548-6592>

Abstract

Der Umgang mit einer Inkonsistenz psychischer Grundbedürfnisse der Schüler:innenschaft kann im schulischen Kontext tätige (Sonder-)Pädagog:innen vor Herausforderungen stellen. Gezielte Maßnahmen zur Stärkung der psychischen Grundbedürfnisse jugendlicher Schüler:innen können hier als entwicklungsförderliche Impulse Einsatz finden. Grundsätzlich strebt der Mensch nach einer Befriedigung der eigenen psychischen Grundbedürfnisse im Sinne einer ausgewogenen Balance. Die heutige Jugend der Generation Z legt nachweislich deutlich mehr Wert auf das eigene Wohlbefinden als die vorherigen Generationen. Gleichzeitig werden Klassen in der Sek I und II deutlich heterogener, wodurch subjektorientierte Didaktiken an Attraktivität gewinnen. Eine Methode, die sich stark am Individuum orientiert, ist die MGML-Methodology mit ihren Lernleitern. Exemplarisch wird der Milestone Bindung einer Lernleiter zur Förderung psychischer Grundbedürfnisse vorgestellt. Im Fazit und Ausblick werden abschließend Entwicklungspotentiale und weitere Einsatzmöglichkeiten eines solchen Vorgehens, vor allem in Hinblick für die sozial-emotionale Entwicklungsförderung, diskutiert.

Keywords

Psychische Grundbedürfnisse, MGML-Methodology, Sekundarstufe I + II, Jugendliche, Lebenswelten

1 Psychische Grundbedürfnisse im Jugendalter

Die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse geht eng mit mentaler Gesundheit und psychischem Wohlbefinden einher (Grawe, 2004). Dabei sind die psychischen Grundbedürfnisse deutlich weniger erforscht als die physischen (Panksepp, 1998). Hinzu kommt, dass die meisten Bedürfnis-Modelle theoretisch ausgelegt und empirisch nicht ausreichend gestützt sind (Borg-Laufs & Dittrich, 2010). Psychische Grundbedürfnisse entwickeln sich bereits im Säuglingsalter. Im weiteren Lebensverlauf bilden sich je nach Bedürfniserfahrungen sogenannte Annäherungs- und Vermeidungsschemata, die das menschliche Erleben und Verhalten beeinflussen (Grawe, 2004). Im Kindes- und Jugendalter werden die Bedürfnisse durch Erfahrungen, Umstände und Lebensereignisse geprägt. Grawe (2004) definiert unter Rückgriff auf Epstein (1990) vier psychische Grundbedürfnisse: „Orientierung/Kontrolle“, „Lustgewinn/Unlustvermeidung“, „Bindung“ und „Selbstwerterhöhung/-schutz“, die er wiederum in sein eigenes „Konsistenztheoretisches Modell“ eingliedert. Fokus dieses Modells ist das Streben nach Konsistenz. So definiert das Modell die genauen Zusammenhänge der Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse mit anderen Faktoren. Die vier psychischen Grundbedürfnisse gelten dabei als gleichrangig. Sie entwickeln und verändern sich aufgrund vorheriger Erfahrungen individuell; so können motivationale Ziele erreicht werden. Durch das Erleben von positiven Emotionen können den Erfahrungen dann bestimmte Wahrnehmungen zugeordnet werden (Grawe, 2004). Dabei ist das Bedürfnis nach Bindung in Anlehnung an Bowlby (2021) das am beste untersuchte psychische Grundbedürfnis.

Tab. 1: Überblick über das Bedürfnis nach Bindung (Grawe, 2004; Borg-Laufs & Dittrich, 2010; Zarbock, 2008)

Bindung	<ul style="list-style-type: none"> • Suchen von Nähe und Schutz als angeborenes Bedürfnis des Säuglings • Befriedigung der anderen drei Grundbedürfnisse findet im Säuglingsalter nur bei Vorhandensein einer feinfühligem Bezugsperson statt, durch die ein stabiles Bindungsverhältnis aufgebaut werden kann • relevante Voraussetzung für psychische Gesundheit • Bindungserfahrungen im Säuglingsalter als wichtige Grundlage für die Entwicklung motivationaler Schemata im gesamten Lebensverlauf • Menschen mit regelmäßigen positiven Bindungserfahrungen besitzen weniger intuitive Angst als Menschen mit wiederholten negativen Bindungserfahrungen • erfüllte oder nicht erfüllte Erwartungen an Bindungsperson bleiben für weiteren Lebensverlauf stabil • Reaktionen, die Individuum von Bindungsperson erhält, stehen in engem Zusammenhang mit eigenen Reaktionen auf bestimmte Situationen im späteren Lebensverlauf
---------	--

Nationale und internationale Studien zeigen, dass vor allem Jugendlichen der sogenannten *Generation Z*, also die zwischen 1996 und 2010 Geborenen – wenn sie danach gefragt werden – Faktoren wie Work-Life-Balance und psychisches Wohlbefinden sowie Freundschaften, etc. wichtiger als der Beruf oder das Gehalt sind (z.B. Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung, 2022; Ciociola et al., 2022). Ähnliche Tendenzen lassen sich auch in breit angelegten Studien zeigen (z.B. Shell Deutschland, 2015; OECD, 2019).

2 MGML-Methodology

Die aus Indien stammende MultiGradeMultiLevel-Methodology (MGML) kann als Methode angesehen werden, welche die natürliche Heterogenität der Lernenden ernst nimmt, eine Unterstützung ihrer individuellen Lernprozesse auf diversen Fähigkeitsniveaus (MultiLevel) und über verschiedene Jahrgangsstufen hinweg (MultiGrade) ermöglicht (Girg et al., 2012) und somit für den Einsatz in inklusiven Lernsettings prädestiniert ist (Müller, 2012). Lernleitern stellen eine grafisch unterstützte Strukturierung von Lernaktivitäten nach bestimmten didaktischen und methodischen Prinzipien dar (Girg et al., 2012), bei denen Symbole den Lernenden signalisieren, in welcher Sozialform – allein, teilweise oder vollständig mit der Lehrkraft, in Partner:innen- oder Gruppenarbeit (Girg et al., 2012) – es welches Material zu bearbeiten gilt (Müller, 2012). Sie können linear aufgebaut sein oder den Schüler:innen unterschiedliche Auswahlmöglichkeiten und somit einen systemischen Aufbau bieten (Schmalenbach et al., 2019). Gegliedert werden die Lernleitern durch sogenannte Milestones im Sinne „kleinschrittige[r], inhaltliche[r] und sachlogische[r] Sequenzen“ (Girg et al., 2012, S. 71). Die einzelnen Lernaktivitäten sind so konzipiert, dass sie zeitlich überschaubar und dem Lern- und Entwicklungsstand angemessen (small) sowie klar und eindeutig formuliert (manageable), in der Bearbeitung motivierend und freudvoll (joyful) als auch durch einen vorhandenen Lebensweltbezug und eine Orientierung an den individuellen Interessen sowie regionalen und/oder kulturellen Besonderheiten sinnstiftend (meaningful) sind (Girg et al., 2012; Schnur & Müller, 2013).

3 Praktische Umsetzung

Der in diesem Beitrag vorgestellte Milestone (Milestone 2) behandelt thematisch das Grundbedürfnis Bindung. Abbildung 1 stellt die gesamte Lernleiter zur Förderung psychischer Grundbedürfnisse mit ihren insgesamt sechs Milestones grafisch dar. Die selbstkonzipierte Lernleiter wurde für Schüler:innen ab der 8. Klasse, also die Sek. I und Sek. II konzipiert, da ab diesem Alter auf eine erweiterte Reflexionskompetenz zurückgegriffen werden kann.

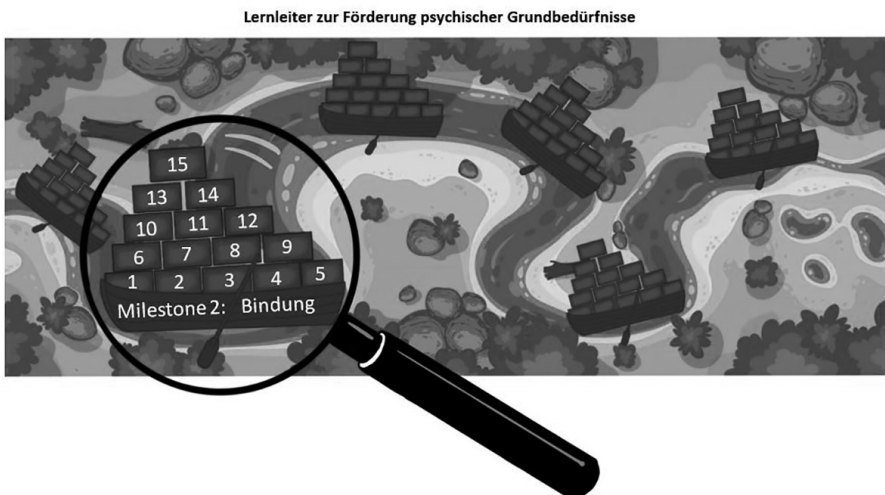


Abb. 1: Lernleiter zur Förderung psychischer Grundbedürfnisse mit Fokussierung des Milestones Bindung.

In Abbildung 1 wird ersichtlich, dass der Milestone Bindung insgesamt 15 Aktivitäten besitzt, die im weiteren Verlauf tabellarisch beschrieben werden (vgl. Tab. 2). Durch die Bearbeitung des Milestones wird eine Reflexion der eigenen Bindungserfahrungen angeregt; es kann und soll nicht darum gehen, frühkindlich ausgebildete Bindungsrepräsentationen grundsätzlich zu verändern. Feinziele des Milestones Bindung sind, dass die Schüler:innen:

- sich mit ihrem Verständnis von Bindung auf sich selbst bezogen und auf andere auseinandersetzen;
- bisherige und aktuelle Personen, zu denen eine Bindung besteht, in ihrer Biografie verorten und vergangenen bzw. bestehenden Lebenswelten zuordnen;
- verschiedene Bindungsstile und Sicherheitssignale erkennen und einüben;
- sich Gedanken über ihre eigenen Bindungsstile zu anderen Personen machen und diese bewerten;
- merken, wenn es für sie persönlich ein „zu viel“ oder „zu wenig“ an Bindung ist;
- Bindungsstile und Sicherheitssignale durch das Verhalten anderer Personen erkennen;
- reflektieren, was sie während der Bearbeitung der Aktivitäten Neues über Bindung und über sich erfahren haben.

Tab. 2: Überblick über die Aktivitäten des Milestones Bindung

Aktivität	Aufgabe	Sozialform
Bindung 1	Erklärvideo zum Thema Bindung	EA & GA
Bindung 2	Mein Lebensweg: Diese prägenden Personen haben mich begleitet bzw. begleiten mich	EA
Bindung 3	Zuordnung der in Aktivität 2 benannten Personen zu verschiedenen Lebensphasen	EA & GA
Bindung 4	Fokussierung aktueller Personen: Zu welchen Personen habe ich aktuell eine starke Bindung?	EA & GA
Bindung 5	Merkmale von Bindung: Wie merke ich, dass ich zu jemandem eine Bindung habe?	EA & GA
Bindung 6	Erklärung von Sicherheitssignalen	EA & GA
Bindung 7	Video zu Sicherheitssignalen: Woran erkenne ich Sicherheitssignale?	EA
Bindung 8	Sicherheitssignale erproben und umsetzen bzw. selbst senden, z.B. im Rollenspiel	GA Plenum
Bindung 9	Gibt es ein „zu viel“ an Bindung? Wann kommen die eigenen Interessen nicht mehr zur Geltung?	EA
Bindung 10	Informationen zu verschiedenen Bindungsstilen	EA & GA
Bindung 11	Fokussierung auf einen Bindungsstil, um eine Interaktion darzustellen, z.B. im Video, Podcast, Fallbeispiel, Regiebuch	GA
Bindung 12	Reflexion der vorhandenen Interaktionen	Plenum
Bindung 13	Bewerten: Fokus auf zwei Lebenswelten: Wie viel an Bindung bringen die verschiedenen Seiten mit ein?	EA & GA

Aktivität	Aufgabe	Sozialform
Bindung 14	Reflexion der Bindung in den einzelnen Lebenswelten: In welcher Lebenswelt befinden sich besonders viele Menschen, zu denen ich aktuell eine Bindung habe?	EA & GA
Bindung 15	Evaluation des gesamten Milestones: Was ist mir bezogen auf die Bindungspersonen in meinem Leben bewusst geworden und gibt es etwas, woran ich arbeiten möchte? Brief an mich selbst (Zuschicken durch die Lehrkraft nach 6 Monaten)	EA Plenum

Anmerkung: EA = Einzelarbeit; GA= Gruppenarbeit.

Abbildung 2 stellt exemplarisch die Aktivität Bindung 13 dar. Das Arbeitsblatt wurde bereits in den Aktivitäten zuvor eingeführt. Es zeichnet den eigenen Lebensweg mit den jeweils zentralen Personen, zu denen eine Bindung besteht, nach. In dieser Aktivität wird nun der Fokus auf zwei Lebenswelten, die die Jugendlichen selbst auswählen, gelegt. Die Schüler:innen sollen in den Ladebalken in Batterieform einzeichnen, wieviel persönliches Engagement sie selbst und wieviel die jeweils anderen Personen in die Beziehungen einbringen.

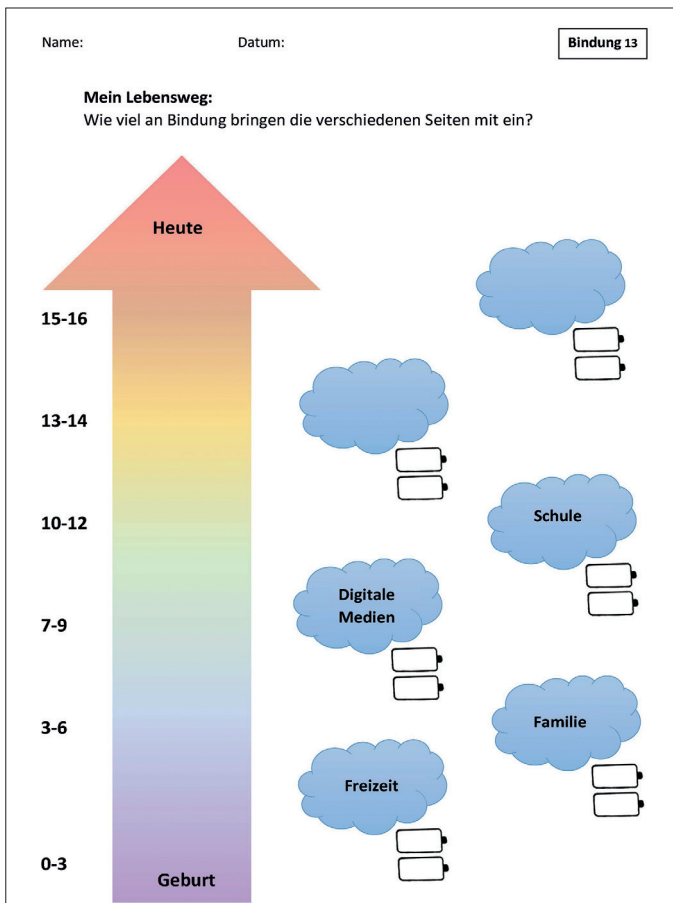


Abb. 2: Exemplarische Aktivität Bindung 13.

4 Fazit und Ausblick

Es geht bei der Arbeit mit Lernleitern nicht darum, eine Homogenisierung von Lerngruppen herzustellen, sondern die verschiedenen Lern- und Leistungsniveaus der einzelnen Schüler:innen als Aufgabe und Chance zu begreifen (Müller, 2012). Im Rahmen der MGML-Arbeit wird die Differenzierung dadurch erreicht, dass die Aufgaben so konzipiert sind, dass die Schüler:innen sie auf ihrem je eigenen Lern- und Leistungsniveau bearbeiten können. Eine externe Differenzierung der einzelnen Aktivitäten ist daher nicht notwendig. Es wird ein aktivitätsorientierter, lebendiger und angstfreier Unterricht mit freien Lernprozessen angestrebt, bei dem subjektorientiert die Eigenaktivität der Schüler:innen in ihrem je eigenen Lerntempo im Mittelpunkt steht (Girg et al., 2012; Trimborn 2019). Insbesondere leistungsverweigernde, schulfrustrierte und verhaltensauffällige Lernende scheinen von der MGML-Methodology zu profitieren (Girg et al., 2012). Das Voranschreiten auf der Lernleiter visualisiert den je eigenen Lernfortschritt und stellt damit einen Gegenpol zu bisherigen möglicherweise ungünstigen Lernerfahrungen dar. Beim Lernen mit Lernleitern entsteht zudem eher vergleichendes als konkurrierendes Verhalten, da bspw. keine Einteilung der bearbeiteten Aktivitäten in richtig oder falsch erfolgt und Schüler:innen dazu angeregt werden, sich wechselseitig bei der Bearbeitung der Aktivitäten zu unterstützen (Girg et al., 2012). Für Schüler:innen mit einem Unterstützungsbedarf im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung erlangt die gezielte Beschäftigung mit psychischen Grundbedürfnissen eine besondere Relevanz, da so Bedarfe im Bereich von Selbstwert, Identität und Nähe-Distanz-Regulation aufgegriffen werden (Müller et al., 2022) und somit einer Entwicklung „von emotional stabilen, willensstarken, einfühlsamen und sozial verantwortlichen Persönlichkeiten“ (Hölling & Schlack, 2008, S. 161) Vorschub geleistet werden kann. Insbesondere bezogen auf Schüler:innen mit Unterstützungsbedarf in der sozialen und emotionalen Entwicklung, bei denen nicht selten ungünstige Bindungsmuster und/oder Traumatisierungserfahrungen vorliegen (Julius, 2009), sollte besonders sensibel bei der Thematisierung psychischer Grundbedürfnisse vorgegangen und kritisch abgewogen werden, ob im jeweiligen Einzelfall die Schule einen „sicheren Ort“ zur Bearbeitung darstellt (Baierl, 2014). Die vorgestellten ersten konzeptionellen Überlegungen zum Milestone *Bindung* stellen unter anderem einen Versuch dar, Jugendliche mit z.B. ungünstigen Peergroup-Einflüssen für „andere beziehungsstiftende, selbstwertdienliche und lustfördernde Kontakte“ (Borg-Laufs, 2014, S. 18) zu sensibilisieren, ohne sie dabei „zu Problemträgerinnen und -trägern zu machen oder sie in ihren Entwicklungsaufgaben allein zu lassen“ (Müller et al., 2022, S. 14).

Literatur

- Autor:innengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.). (2022). *Bildung in Deutschland 2022. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zum Bildungspersonal*. wbv.
- Baierl, M. (2014). Traumaspezifische Bedarfe von Kindern und Jugendlichen. In S. B. Gahleitner, T. Hensel, M. Baierl, M. Kühn, & M. Schmid (Hrsg.), *Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern. Ein Handbuch für Jugendhilfe, Schule und Klinik* (S. 72-87). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Borg-Laufs, M. (2014). Psychische Grundbedürfnisse bei Jugendlichen. *Sozialmagazin*, 10 (9-10), 14-20.
- Borg-Laufs, M., & Dittrich, K. (2010). Die Befriedigung psychischer Grundbedürfnisse als Ziel psychosozialer Arbeit. In M. Borg-Laufs & K. Dittrich (Hrsg.), *Grundbedürfnisse in Kindheit und Jugend. Perspektiven für Soziale Arbeit und Psychotherapie* (S. 7-22). dgvt.
- Bowlby, J. (2021). *Frühe Bindung und kindliche Entwicklung* (8. Aufl.). Ernst Reinhardt.
- Ciociola, F., Pasqualoni, P. P., & Schwarz, U. (2022). Freizeit, Freundschaften und berufliche Orientierungen in der EUREGIO. In N. Janovsky & P. Resinger (Hrsg.), *Lebenswelten 2021. Eine Studie über die Werthaltungen von Jugendlichen in der Europaregion Tirol-Südtirol-Trentino*. Studienverlag.
- Epstein, S. (1990). Cognitive-experiential self-theory. In L. A. Pervin (Hrsg.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 165-192). Guilford.
- Girg, R., Lichtinger, U., & Müller, T. (2012). *Lernen mit Lernleitern. Unterrichten mit der MultiGradeMultiLevel-Methodology (MGML)*. Prolog.
- Grawe, K. (2004). *Neuropsychotherapie*. Hogrefe.
- Hölling, H., & Schlack, R. (2008). Psychosoziale Risiko- und Schutzfaktoren für die psychische Gesundheit im Kindes- und Jugendalter - Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (KiGGs). *Gesundheitswesen*, 70(3), 154-163.
- Julius, H. (2009). Bindung und familiäre Gewalt-, Verlust- und Vernachlässigungserfahrungen. In H. Julius, B. Gasteiger-Klicpera & R. Kißgen (Hrsg.), *Bindung im Kindesalter. Diagnostik und Interventionen* (S. 13-26). Hogrefe.
- Müller, T. (2012). „Mit mir geht was weiter...“. Die MultiGradeMultiLevel-Methodology. *Fördermagazin*, 3, 49-52.
- Müller, T., Grieser, A., Roos, S., & Schmalenbach, C. (2022). *Sozial-emotionale Entwicklung mit Lernleitern (SeELe). Ein Programm für die Sekundarstufe I*. Reinhardt.
- OECD (Hrsg.) (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. OECD, <https://doi.org/10.1787/23129638>
- Panksepp, J. (1998). *Affective Neuroscience. The Foundations of Human and Animal Emotions*. Oxford University Press.
- Schmalenbach, C., Roos, S., Müller, T., & Grieser, A. (2019). SeELe – Sozial-emotionale Entwicklung mit Lernleitern. *Emotionale und soziale Entwicklung*, 1, 174-185.
- Schnur, S., & Müller, T. (2013). *Elemente der MultiGradeMultiLevel-Methodology. Möglichkeiten und Grenzen für den Unterricht mit verhaltensauffälligen Kindern*. Edition von freisleben.
- Shell Deutschland (Hrsg.). (2015). *Jugend 2015 – 17. Shell Jugendstudie. Eine Generation meldet sich zu Wort*. Fischer.
- Trimborn, K. (2019). *Besondere Kinder – Besondere Wege? Eine empirische Studie zu möglichen Effekten von Elementen der MultiGradeMultiLevel-Methodology auf die Lern- und Leistungsmotivation und das schulische Fähigkeitskonzept von Kindern mit Verhaltensstörungen und/oder Lernbeeinträchtigungen*. Schneider Verlag Hohengehren.
- Zarbock, G. (2008). *Praxisbuch Verhaltenstherapie. Grundlagen und Anwendungen biografisch-systematischer Verhaltenstherapie*. Pabst.

Selbsteinschätzung Methodenwissen Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen (PIV-M-SE): Entwicklung eines Fragebogens zur Erfassung der Kenntnisse über Methoden, deren Wirksamkeit und deren Nutzung im pädagogischen Alltag

*Anett Platte^{*1}, Tatjana Leidig², Robin Peters²,
Thomas Hennemann², Tim Leibnitz¹ und Conny Melzer¹*

¹Universität Leipzig

²Universität zu Köln

***Korrespondenz:**

Anett Platte
anett.platte@uni-leipzig.de

Beitrag eingegangen: 19.12.2022
Beitrag angenommen: 14.03.2023
Onlineveröffentlichung: 19.06.2023

ORCID

Anett Platte
<https://orcid.org/0000-0001-7958-1618>

Tatjana Leidig
<https://orcid.org/0000-0002-4598-917X>

Robin Peters
<https://orcid.org/0000-0001-7741-0065>

Thomas Hennemann
<https://orcid.org/0000-0003-4961-8680>

Tim Leibnitz
<https://orcid.org/0000-0001-6025-6196>

Conny Melzer
<https://orcid.org/0000-0003-3768-0356>

Abstract

Mit dem Fragebogen PIV-M-SE sollen Kenntnisse von (angehenden) Lehrkräften über Methoden zur Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen, die Nutzungshäufigkeit im pädagogischen Alltag und Einschätzungen der Befragten hinsichtlich der Wirksamkeit erfasst werden. Auf der Basis einschlägiger Überblicksarbeiten und einer Befragung von Expert:innen aus Wissenschaft und Praxis wurden insgesamt 29 Methoden zusammengestellt und mit einer prägnanten Kurzbeschreibung erläutert. Der Beitrag stellt die Entwicklung des Fragebogens sowie erste Ergebnisse aus der Nutzung im Forschungsprojekt L-Of-esE vor und wir diskutieren mögliche Einsatzgebiete in verschiedenen Phasen der Lehrer:innenbildung.

Keywords

Lehrer:innenbildung, Professionalisierung, Methodenwissen, Selbsteinschätzung, Prävention, Intervention

1 Problem- und Zielstellung

Der Einsatz wissenschaftlich fundierter und empirisch überprüfter Methoden zur Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen gilt im Rahmen inklusiver Bildung als wichtiges Qualitätsmerkmal in der Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen sowie der Reduktion von Problemverhalten (Hillenbrand, 2015; Zaheer et al., 2019). Studien zeigen jedoch, dass evidenzbasierte Methoden in der Praxis selten genutzt werden, (angehende) Lehrkräfte häufig über wenig Kenntnisse zur Wirksamkeit von Methoden verfügen und ihre Einschätzungen nicht deckungsgleich mit den Forschungsergebnissen sind (Hillenbrand, 2015; Hintz & Grünke, 2009; Zaheer et al., 2019)

Bislang liegt im deutschsprachigen Raum kein Erhebungsinstrument zur Erfassung der Kenntnisse von (angehenden) Lehrkräften über entsprechende Methoden, Nutzungshäufigkeit im pädagogischen Alltag und Einschätzungen der Befragten hinsichtlich der Wirksamkeit vor. Der vorliegende Beitrag beschreibt die Entwicklung und Pilotierung des Fragebogens *Selbsteinschätzung Methodenwissen Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen (PIV-M-SE)*, mit dessen Hilfe Einschätzungen von Lehrkräften zu den genannten Aspekten erhoben werden können. Auf Basis der Darstellung zentraler Ergebnisse aus einer ersten Erhebung im Projekt *Organisationsformen des schulischen Lernens von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Landkreis Leipzig (L-Of-esE)* werden mögliche Einsatzgebiete in verschiedenen Phasen der Lehrer:innenbildung diskutiert.

2 Entwicklung des PIV-M-SE

Auf der Basis von Überblicksarbeiten zur Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen (z.B. Fabiano & Pyle, 2019; Garwood et al., 2021; Sutherland et al., 2019; Waschbusch et al., 2019; Zaheer et al., 2019) und weiterer einschlägiger Publikationen (z.B. Hartke et al., 2018; Hennemann et al., 2017; Ricking et al., 2021) wurden zunächst 32 (potentiell) wirksame und fünf (potentiell) unwirksame Methoden zusammengestellt und mit einer Kurzbeschreibung erläutert. Es wurden sowohl vorrangig unterrichtsimmanente Methoden auf Schüler:innen- und/oder Klassenebene berücksichtigt, als auch unterrichtsübergreifende Strategien für die Bereiche Diagnostik und Förderplanung, Schulkonzept sowie weitere an der Förderung beteiligte Personen. Abbildung 1 stellt die vorausgewählten Methoden dar.



Abb. 1: Methodenauswahl für Expert:inneninterviews: 32 (potentiell) wirksame und (potentiell) unwirksame Methoden (kursiv)

Zur Prüfung auf Verständlichkeit und fachliche Richtigkeit sowie zur Bewertung der Bedeutsamkeit der einzelnen Methoden für (inklusive) Bildung wurden im Anschluss acht Expert:innen aus der Wissenschaft und drei aus der Praxis befragt. Die Erstautorin und zwei weitere Autorinnen nahmen im Sechs-Augen-Prinzip einen strukturierten Abgleich der einzelnen Rankings und Rückmeldungen einschließlich einer systematischen Auszählung der Einschätzungen zur Bedeutsamkeit vor. Auf dieser Basis wurde der Pool gekürzt. Außerdem wurden auf Empfehlung der Expert:innen Methoden hinzugefügt, die Bezeichnungen überarbeitet und die Kurzbeschreibungen optimiert. Die Pilotierung des überarbeiteten Fragebogens erfolgte im Dezember 2021 bei Studierenden im Lehramt Sonderpädagogik an der Universität Leipzig. Dabei wurden die Kurzbeschreibungen hinsichtlich Verständlichkeit überprüft und ein technischer Probedurchlauf der Onlinebefragung durchgeführt.

3 Beschreibung des Instruments

Der Fragebogen besteht aus 29 Methoden zur Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen. 24 Methoden sind auf Basis der Literatur und des Expert:innenurteils als (potentiell) wirksam, fünf als (potentiell) unwirksam bzw. aus pädagogischer Perspektive weniger sinnvoll zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenz und/oder zur Reduktion von Problemverhalten einzuschätzen. Abbildung 2 gibt einen Gesamtüberblick über die Methoden und die vorgenommene Klassifikation.

(Potentiell) wirksame Methoden			(Potentiell) unwirksame Methoden
<ul style="list-style-type: none"> • Aktive Beaufsichtigung (Monitoring) • Choice Making (Wahlmöglichkeiten) • Entspannungsverfahren • Feedback und Verhaltenskorrektur • Funktionale Verhaltensanalyse • Förderung von Emotionsregulation • Förderung von Problemlösestrategien • Förderung von Selbstmanagementstrategien • Gruppenkontingenzverfahren 	<ul style="list-style-type: none"> • Informationsaustausch mit Eltern • Klassenraumgestaltung • Kooperative Förderplanung (im multiprofessionellen Team) • Peer-gestützte Verfahren • Positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung und beziehungsförderliche Maßnahmen • Routinen/ Verfahrensweisen planen und unterrichten • Schulweites Rahmenmodell zur positiven Verhaltensunterstützung 	<ul style="list-style-type: none"> • Screening und Verhaltensverlaufsdiagnostik • Tokensysteme • Training sozial-emotionaler Kompetenzen • Verhaltenserwartungen und Regeln etablieren und unterrichten • Verhaltensspezifisches Lob • Verhaltensverträge • Videomodellierung • Wertschätzende und fürsorgliche Haltung 	<ul style="list-style-type: none"> • Ausschluss aus der laufenden Unterrichtsstunde • Bestrafungen • Ordnungsmaßnahmen • Reduzierte Beschulung • Trainingsraum

Abb. 2: Überblick über die im Fragebogen PIV-M-SE enthaltenen 24 (potentiell) wirksamen und fünf (potentiell) unwirksamen Methoden

In Abbildung 3 wird eine Methode und deren Beschreibung exemplarisch vorgestellt.

Positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung und beziehungsförderliche Maßnahmen

Eine positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung unterstützt die Lehrkraft durch verbale und nonverbale Verhaltensweisen, welche Wärme, Nähe und Interesse vermitteln.

Förderliche Aktivitäten der Lehrkraft sind z. B. Beziehungsgestaltung reflektieren, aktives Zuhören, die Anzahl positiver Interaktionen erhöhen, Sprache der Annahme verwenden oder gemeinsame Konfliktlösung „ohne Niederlage“.

Darüber hinaus sind beziehungsförderliche, individuelle Interventionen zu nennen, in denen die Lehrkraft über einen längeren, festgelegten Zeitraum mehrmals pro Woche verlässlich definierte Zeitfenster mit einem/einer einzelnen Schüler:in verbringt, zu dem eine belastete Beziehung besteht.

Abb. 3: Beispiel für eine Methode und deren Beschreibung

Zu jeder Methode schätzen die Lehrkräfte mittels einer 4-stufigen Skala die eigenen Kenntnisse bzgl. der Methode (*0 = kaum/keine fundierten Kenntnisse; 1 = relativ wenig fundierte Kenntnisse; 2 = relativ fundierte Kenntnisse; 3 = ausgesprochen fundierte Kenntnisse*), die Wirksamkeit in der Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen (*0 = niedrig; 1 = mäßig; 2 = hoch; 3 = sehr hoch*) sowie die Häufigkeit des Einsatzes im eigenen Arbeitsfeld ein (*0 = nie; 1 = manchmal; 2 = oft; 3 = sehr häufig*).

4 Erhebungs- und Auswertungsmethodik

In einer Befragung von Lehrkräften im Landkreis Leipzig im Projekt L-Of-esE wurde PIV-M-SE erstmals im Zeitraum von Dezember 2021 bis Mai 2022 eingesetzt. Es nahmen N = 31 Lehrkräfte aus Grund- und Oberschulen sowie Gymnasien teil, die Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung unterrichten, aber nicht über ein sonderpädagogisches Studium oder spezifische Weiterbildung verfügen.

Die Lehrkräfte beurteilten in einer Onlinebefragung via LimeSurvey zu jeder Methode ihre Kenntnisse (K), die Häufigkeit der Anwendung (H) sowie die Wirksamkeit (W). Im Rahmen der deskriptivstatistischen Auswertung wurden die Häufigkeiten in allen drei Kategorien in Prozent ausgewiesen. Für die Ermittlung der bekanntesten, am häufigsten angewendeten respektive am wirksamsten eingeschätzten Methoden wurden die Häufigkeiten der Skalenergebnisse 2 und 3 zusammengefasst. Auf dieser Basis wurden die jeweils 5 häufigsten (Top 5) und die 5 seltensten Methoden (Last 5) ausgewiesen. Zudem wurden Inner-Frage-Korrelationsanalysen durchgeführt. Pro Frage ergaben sich drei mögliche Kovarianzen (H-K, H-W und K-W) und damit insgesamt 87 zu prüfende Kombinationen. Die Kovarianz aller Fragenpaare wurde mittels Rangkorrelation nach Spearman auf den ordinal skalierten Antworten berechnet (Pflaumer et al., 2009, S. 127; Tachtsoglou & König, 2017, S. 127). Nach Nachtigall & Wirtz (2013, S. 91) bezeichnen wir Korrelationskoeffizienten r_s größer als 0.5 als *moderat*, größer als 0.7 als *stark* und größer 0.9 als *sehr stark*.

5 Ausgewählte Ergebnisse

Häufigkeiten: Abbildung 4 gibt einen Überblick über die Top 5 und Last 5 in allen drei Kategorien.

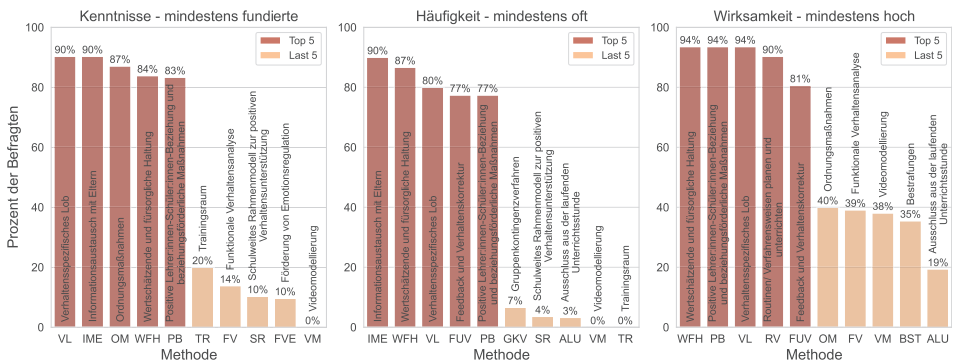


Abb. 4: Top 5 & Last 5 - Kenntnisse - Häufigkeit - Wirksamkeit

Inner-Frage-Korrelationsanalysen: Im Folgenden werden ausschließlich mindestens moderate Zusammenhänge dargestellt. Für das Metrikpaar H-K zeigen sich 22 mindestens moderate Korrelationen ($r_s > 0.5$), wobei zehn als stark abhängig einzuschätzen sind (siehe Abbildung 5). Die stärksten Zusammenhänge zeigt *Förderung von Emotionsregulation*.



Abb. 5: Korrelationen Häufigkeit und Kenntnisse

Das Metrikpaar H-W weist 14 mindestens moderate Korrelationen mit fünf als stark einzuschätzenden Kovarianzen auf (siehe Abbildung 6). Den stärksten Zusammenhang zeigen *Klassenraumgestaltung* und *Tokensysteme*.

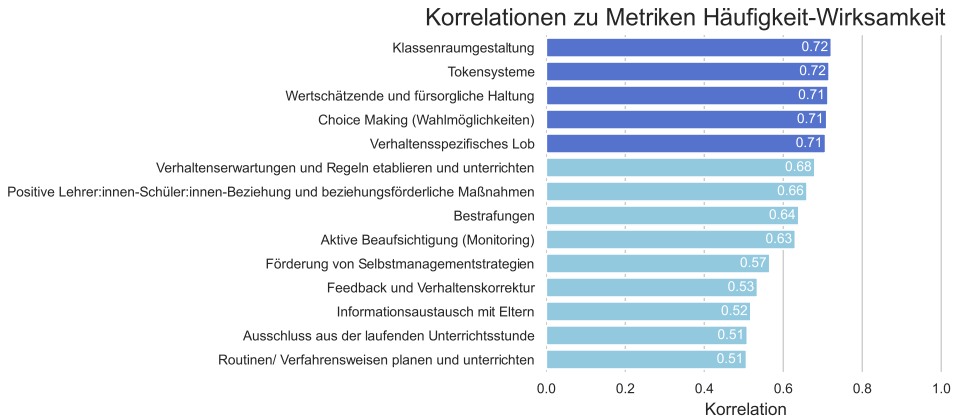


Abb. 6: Korrelationen Häufigkeit und Wirksamkeit

Die Zusammenhänge von Kenntnissen und Wirksamkeit (K-W) sind höchstens moderat (siehe Abbildung 7).

Korrelationen zu Metriken Kenntnisse-Wirksamkeit

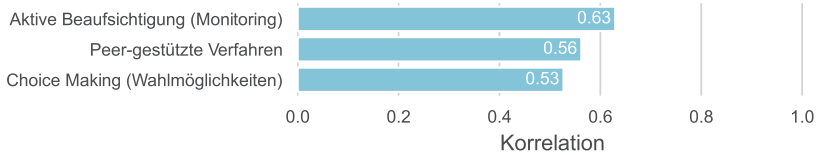


Abb.7: Korrelationen Kenntnisse und Wirksamkeit

In Abbildung 8 werden die Korrelationen zwischen Häufigkeit und Kenntnissen und Wirksamkeit ab $r_s > 0.5$ dargestellt. *Choice-Making* und *Aktive Beaufsichtigung* weisen mindestens moderate Korrelationen bei allen drei Paaren auf. Bei *Tokensysteme*, *Wertschätzende und fürsorgliche Haltung*, *Verhaltenserwartungen und Regeln*, *Positive Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung*, *Förderung von Selbstmanagementstrategien*, *Feedback* und *Verhaltenskorrektur* sowie *Routinen/Verhaltensweisen* korrelieren Häufigkeit-Kenntnisse und Häufigkeit-Wirksamkeit mindestens moderat, bei *Peer-gestützte Verfahren* Häufigkeit-Kenntnisse und Kenntnisse-Wirksamkeit.

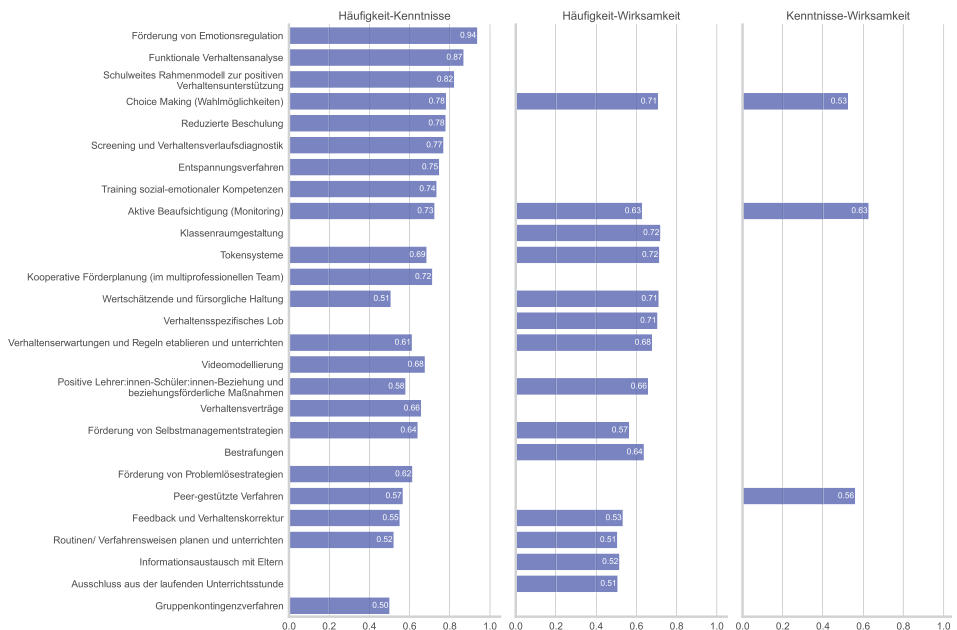


Abb. 8: Korrelationen Häufigkeit und Kenntnisse und Wirksamkeit

6 Diskussion und Ausblick

Die Auswertung des ersten Einsatzes des Fragebogens PIV-M-SE weist darauf hin, dass ein Zusammenhang zwischen Kenntnissen von Methoden zur Prävention und Intervention bei Verhaltensproblemen sowie Einsatzhäufigkeit besteht. Einige Methoden, die im wissenschaftlichen Diskurs prominent diskutiert und als (potentiell) wirksam eingeschätzt werden (z. B. *Funktionale Verhaltensanalyse*, *Förderung von Emotionsregulation*, *Schulweites Rahmenmodell* und *Screening und Verlaufsdiagnostik*) scheinen wenig bis gar nicht bekannt zu sein und werden vergleichsweise selten eingesetzt. Die Einschätzungen der Wirksamkeit decken sich in Teilen mit dem Forschungsstand; dies gilt sowohl für (potentiell) wirksame als auch (potentiell) unwirksame Methoden. Allerdings werden in Übereinstimmung mit Hillenbrand (2015) und Hintz & Grünke (2009) einige Methoden, die als (potentiell) wirksam gelten, als eher unwirksam eingeschätzt, was ggf. mit den Kenntnissen und Nutzungserfahrungen oder mit einer mangelnden Passung vor Ort zusammenhängen könnte. Die maximal moderaten Zusammenhänge zwischen den vorhandenen Kenntnissen und der eingeschätzten Wirksamkeit führen zu der Frage, inwiefern sich Methodenkenntnisse auf die Einschätzung der Wirksamkeit auswirken.

Die Ergebnisse sind u. a. vor dem Hintergrund der kleinen Stichprobe und möglicher Urteilsfehler bzw. -verzerrungen zu diskutieren (Döring & Bortz, 2016). Zudem ist kritisch anzuführen, dass mittels PIV-M-SE keine Aussage über die Implementationsqualität getroffen werden kann. Unsere Ergebnisse weisen aber insgesamt betrachtet auf die Notwendigkeit weiterer Analysen hinsichtlich der Zusammenhänge von Kenntnissen, Nutzungshäufigkeit und Wirksamkeitseinschätzung sowie auf das Problem des Transfers wissenschaftlich fundierter Methoden in die Praxis (State et al., 2019) hin.

Unter Berücksichtigung der skizzierten Limitationen kann PIV-M-SE sowohl in der Forschung als auch in allen Phasen der Lehrer:innenbildung genutzt werden. Neben der Erfassung der Ausgangslage sowie des Verlaufs hinsichtlich des Methodenwissens in verschiedenen Zielgruppen (z. B. Lehrkräfte unterschiedlicher Lehrämter) und zu verschiedenen Zeitpunkten (z. B. nach Praxisphasen, im Referendariat, im Schuldienst) kann die Einschätzung des Methodenwissens in der Planung und Durchführung von Fortbildungen hilfreich sein. PIV-M-SE kann in der individuellen, schulinternen, regionalen, landes- und bundesweiten Fortbildungsplanung genutzt werden, um diese an der Unterrichtspraxis und den konkreten Bedarfen sowie an den Vorerfahrungen und Kenntnissen der Lehrkräfte zu orientieren, was als Merkmal wirksamer Fortbildungen (im inklusiven Kontext) gilt (Leidig, 2019). Das Verfahren kann die Selbstreflexion im Kontext eigener praktischer Arbeit unterstützen. Eine Analyse von Unterschieden hinsichtlich Methodenwissen und Nutzungshäufigkeit im Primar- und Sekundarstufenbereich könnte zudem die Entwicklung qualifizierter Maßnahmen für unterschiedliche Schulformen unterstützen.

Um PIV-M-SE weiterzuentwickeln, ist die Bereitstellung des Fragebogens als OSF-Projekt geplant. Wir laden Interessierte zur Mitwirkung ein.

* Wir danken allen Expert:innen. Namentlich nennen wir: Gino Casale, Clemens Hillenbrand, Alexander Lang, Désirée Laubenstein, Kerstin Popp, David Scheer, Natascha Stahl-Morabito, Andreas Methner, Thomas Müller, René Schroeder, Robert Vrban.

Literatur

- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-642-41089-5>
- Fabiano, G. A., & Pyle, K. (2019). Best practices in school mental health for attention-deficit/hyperactivity disorder: A framework for intervention. *School Mental Health, 11*, 72–91. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9267-2>
- Garwood, J. D., Peltier, C., Sinclair, T., Eisel, H., McKenna, J. W., & Vannest, K. J. (2021). A quantitative synthesis of intervention research published in flagship EBD Journals: 2010 to 2019. *Behavioral Disorders, 47*(1), 14–27. <https://doi.org/10.1177/0198742920961341>
- Hartke, B., Blumenthal, Y., Carnein, O., & Vrban, R. (2018). *Schwierige Schüler - Förderschule: 84 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten und sonderpädagogischem Förderbedarf*. Persen.
- Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T., & Fitting-Dahlmann, K. (2017). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten* (2. Aufl.). Kohlhammer.
- Hillenbrand, C. (2015). Evidenzbasierung sonderpädagogischer Praxis. Widerspruch oder Gelingensbedingung? *Zeitschrift für Heilpädagogik, 66*(7), 312–324.
- Hintz, A.-M., & Grünke, M. (2009). Einschätzungen von angehenden Lehrkräften für Sonder- und allgemeine Schulen zur Wirksamkeit von Interventionen für den Schriftspracherwerb bei lernschwachen Kindern. *Empirische Sonderpädagogik, 1*(1), 45–61. <https://doi.org/10.25656/01:9463>
- Leidig, T. (2019). *Wie kann es gelingen? – Professionalisierung von Lehrkräften auf dem Weg zum inklusiven Schulsystem unter besonderer Berücksichtigung prozessbegleitender Fortbildungsangebote* [Dissertation]. Universität zu Köln.
- Nachtigall, C., & Wirtz, M. (2013). *Wahrscheinlichkeitsrechnung und Inferenzstatistik: Statistische Methoden für Psychologen Teil 2* (6. Aufl.). Beltz Juventa.
- Pfäumer, P., Heine, B., & Hartung, J. (2009). *Deskriptive Statistik: Lehr- und Übungsbuch* (4., überarb. Aufl.). Oldenbourg.
- Ricking, H., Bolz, T., Rieß, B., & Wittrock, M. (2021). *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen: Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion*. Kohlhammer.
- State, T. M., Simonsen, B., Hirn, R. G., & Wills, H. (2019). Bridging the research-to-practice gap through effective professional development for teachers working with students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 44*(2), 107–116. <https://doi.org/10.1177/0198742918816447>
- Sutherland, K. S., Conroy, M. A., McLeod, B. D., Kunemund, R., & McKnight, K. (2019). Common practice elements for improving social, emotional, and behavioral outcomes of young elementary school students. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 1*–10. <https://doi.org/10.1177/1063426618784009>
- Tachtsoglou, S., & König, J. (2017). *Statistik für Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-13437-2>
- Waschbusch, D. A., Breaux, R. P., & Babinski, D. E. (2019). School-based interventions for aggression and defiance in youth: A framework for evidence-based practice. *School Mental Health, 11*(1), 92–105. <https://doi.org/10.1007/s12310-018-9269-0>
- Zaheer, I., Maggin, D., McDaniel, S., McIntosh, K., Rodriguez, B. J., & Fogt, J. B. (2019). Implementation of promising practices that support students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 44*(2), 117–128. <https://doi.org/10.1177/0198742918821331>

V Buchbesprechungen

Buchbesprechung:
Wissenschaftlich denken und handeln
in der Heil- und Sonderpädagogik.
Zur Gemeinsamkeit von Forschung und Praxis.

*Thomas Müller**

Julius-Maximilians-Universität Würzburg

***Korrespondenz:**

Thomas Müller
thomas.mueller1@uni-wuerzburg.de

Kohler, Jürgen
Beltz Juventa
2022, 322 Seiten, 24,95 €
ISBN: 978-3-7799-6540-4

Jürgen Kohler fragt danach, welchen Einblick in wissenschaftliches Denken und Handeln Studierende, Praktiker und Praktikerinnen der Heil- und Sonderpädagogik benötigen, um dieses Denken und Handeln als Teil ihrer beruflichen Praxis zu erkennen und als nützlich zu betrachten. Damit ist das Anliegen des Verfassers grundgelegt, dem es um das Gemeinsame von Forschung und Praxis geht. In zwölf, verschieden gewichteten Kapiteln, geht er dieser Frage theoretisch fundiert und mithilfe zahlreicher Beispiele sowie veranschaulichender Grafiken und Tabellen nach. Allerdings, und das macht dieses Buch wertvoll, diese forschungsmethodischen Fragen werden gerahmt: einmal durch die Frage danach, was Wissenschaft eigentlich ist und will – ein Frage- und Antwortkomplex, der gerade angesichts zunehmender Wissenschaftsskepsis und Verschwörungsmymthen von besonderer Bedeutung ist. Zum zweiten durch eine Auseinandersetzung damit, was eine Theorie ist und welchen Stellenwert diese für das heil- und sonderpädagogische Denken und Handeln auf der einen Seite einnimmt, sowie ihre Bedeutung für wissenschaftliche Methoden andererseits. Zum dritten, indem das Buch eben keine additive Listung relevanter Methoden darstellt, sondern auch wissenschaftsethische Fragestellungen sowie weiterführende Zugänge zu wissenschaftlichem Denken thematisiert. Mit dieser Rahmung leistet Jürgen Kohler nicht nur einen Beitrag zur Erhellung der Gemeinsamkeiten von Forschung und Praxis, sondern, zugespitzt formuliert, auch zur Gemeinsamkeit von Theorie und Methode, von Geist und Empirie, von Inhalt und Form, die bisweilen irrigerweise meinen, aufeinander verzichten zu können oder zu müssen. Und damit ist dieses Buch nicht nur ein wertvolles Studienbuch für Studierende und Praktiker:innen sondern auch für Forscher:innen im heil- und sonderpädagogischen Kontext von Bedeutung.

Das erste Kapitel widmet sich der Frage, was eine Wissenschaft ist und nähert sich dabei auf zwei Wegen an: einmal überblicksartig und einmal über ihre mögliche Ordnungsfunktion – hier dargestellt am Beispiel von Intelligenz und Temperament. Zurecht nimmt das zweite Kapitel viel Raum ein: Zentral ist die Frage, was eine Theorie ist, wie sie zustande kommt, welche Wirkungen sie haben kann und welche Bedeutung ihr für jegliche Form wissenschaftsmethodischer Annäherung an Fragen der Heil- und Sonderpädagogik zukommt. Gleichzeitig wird aber auch ihr relativer Charakter deutlich. Sachlogisch schließt das dritte Kapitel an, in welchem es darum geht, auf welche Art und Weise Daten gewonnen werden

können. Jürgen Kohler schließt infolge mit einem kurzen Kapitel zum Lesen von Theoriearbeiten an. Sehr hervorzuheben ist in diesem Kapitel die Anregung zur Auseinandersetzung mit Normalität zugunsten einer Beschränkung auf Normalverteilungen. Hier zeigt sich einmal mehr der unmittelbare Bezug zur Heil- und Sonderpädagogik. Daran schließt sich ein Kapitel zum experimentellen Design sowie eines zu Einzelfallstudien in Forschung und Praxis an. Insbesondere im Kapitel zur Einzelfallstudie wird die Bedeutung für Praktiker:innen sichtbar. Das achte Kapitel, welches sich den Gütekriterien widmet, scheint für ein solches Buch unumgänglich. Hervorzuheben ist hier insbesondere das Kapitel zur Triangulation, welches durch die Auseinandersetzung mit qualitativem und quantitativem Paradigma im zwölften und letzten Kapitel sozusagen im Nachgang eine tiefere Bedeutung erhält. Überhaupt ist es Jürgen Kohler hoch anzurechnen, sich nicht an Grabenkämpfen zu beteiligen, wie beispielsweise Forschung vs. Praxis oder qualitatives vs. quantitatives Paradigma. Ganz im Gegenteil, das Buch müht sich sehr, diese zu überwinden. Um Planung und Ablauf von wissenschaftlichem und heilpädagogischem Denken und Handeln dreht sich das neunte Kapitel und liefert zahlreiche Modelle und Ablaufpläne. Im zehnten Kapitel schließlich geht es um das Gewinnen von Fragestellungen und die damit verbundenen Herausforderungen, wobei hier, gerade mit Blick auf die Heil- und Sonderpädagogik, noch deutlicher werden könnte, dass es auch Fragen gibt, die von hoher Relevanz für Forschung und/oder Praxis sind, sich aber mit den wissenschaftlichen Methoden nicht ergründen lassen. Ebenfalls hervorzuheben ist das elfte Kapitel, in welchem es um weitere Begriffe aus den Sozialwissenschaften in ihrer Bedeutung für die Heilpädagogik geht. Vor allem aber werden hier die aktuellen Fragen der Evidenz thematisiert wie auch forschungs- und wissenschaftsethische Fragestellungen, die in den letzten Jahren deutlich mehr an Relevanz gewonnen haben. So wichtig das Kapitel zur Evidenz ist, – gerade hinsichtlich des nicht unberechtigten *wait-to-fail*-Vorwurfs an die Heil- und Sonderpädagogik – so sehr hätte es durchaus breiter angelegt werden können und auch zentrale Aspekte der Phänomenologie, die für die Heil- und Sonderpädagogik ebenfalls relevant sind, mitthematisieren können. Am Ende eines jeden Kapitels finden sich Fragen zum Verständnis und zur vertiefenden Übung, so dass sich dieses Buch für alle Interessierten als Studienbuch nutzen lässt.

Jürgen Kohler weist eingangs auf einen möglichen Widerspruch hin, indem er sich auf den eher populärwissenschaftlichen Schreibstil bezieht, in welchem es verfasst ist und die insgesamt wenigen Quellen, die er unmittelbar angibt, was man ihm als wenig wissenschaftlich auslegen könne. Zu bedenken ist jedoch, dass sein Buch sich nicht explizit an Wissenschaftler:innen richtet, sondern vielmehr an Studierende und Praktiker:innen, die sich mit spezifischen Fragestellungen in ihren Handlungskontexten konfrontiert sehen und für diese nach Möglichkeit zu einer Antwort zu gelangen suchen.

Von einem Widerspruch kann also nicht die Rede sein, vielleicht aber von einer Auslassung: wer von Beginn an danach fragt, inwieweit wissenschaftliches Denken und Handeln für die Praxis *nützlich* sein kann, läuft Gefahr, die Breite dieses Denkens und Handelns ungewollt utilitaristisch zu verkürzen und damit auch Fragestellungen für die Heil- und Sonderpädagogik auszuschließen, die für das Denken und Handeln von großer Relevanz sind, und die, mit Blick auf den Menschen und das, was an ihm unergründlich ist und bleiben wird, sich nicht wissenschaftsmethodisch erhellen lassen. Sich auch diesen Fragen im wissenschaftlichen Denken und Handeln zu stellen, ist nicht ein Problem der Heil- und Sonderpädagogik, sondern eine inhaltliche Aufgabe, die ihre Qualität mit ausmacht.

Nichtsdestotrotz hat Jürgen Kohler ein wichtiges Lehr- und Studienbuch vorgelegt, dem eine große Verbreitung an Studienstätten und in Praxisfeldern der Heil- und Sonderpädagogik zu wünschen ist.

**Buchbesprechung:
Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren.**

*Pierre-Carl Link**

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich

***Korrespondenz:**

Pierre-Carl Link
pierre-carl.link@hfh.ch

ORCID

Pierre-Carl Link
<https://orcid.org/0000-0003-2018-2684>

Kirsch, H., Nolte, T. & Gingelmaier S.
 V&R – Vandenhoeck & Ruprecht Verlage
 2022, 320 Seiten, 35,00 € (D)
 ISBN: 978-3-525-40803-2

Holger Kirsch, Tobias Nolte und Stephan Gingelmaier erweitern mit ihrem Sammelband *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren* die bereits erschienenen zwei Bände (Gingelmaier & Kirsch, 2020; Gingelmaier, Taubner & Ramberg, 2018) zur Mentalisierungs-basierten Pädagogik nicht nur zu einer Trilogie, sondern sie legen damit zugleich ein Produkt des im Rahmen der Förderung Erasmus+ - Strategische Partnerschaften Projekts „CurrMentEd: Ein Bildungsprogramm“ (2019-1-DE01-KA203-004968) vor.

Als Disseminationsprodukt der zweiten Förderphase des Netzwerks MentEd.net stellt der Band eine solide und auf dem aktuellen internationalen wissenschaftlichen Stand der Mentalisierungsforschung basierende Publikation dar. Der Sammelband qualifiziert sich durch eine systematisch kohärente und theoriegeleitete Argumentation und Struktur, sowie durch eine dezidiert interdisziplinäre Ausrichtung. Die Interdisziplinarität wird an manchen Stellen durch einen transdisziplinären Zugang methodisch innovativ überschritten, weshalb der Band nicht nur die Disziplinen Pädagogik und Psychologie (allen voran die Entwicklungs-, Sozialpsychologie und Klinische Psychologie), interdisziplinär und diskursiv aufeinander bezieht, sondern auch disziplinäre und professionsbezogene Querschnittsthemen der Sozial- und Humanwissenschaften wie bspw. Inklusion, Fragen nach Demokratie und psychische Gesundheit adressiert.

Strukturell gliedert sich der Band deshalb folgerichtig in vier Teile, die man – holzschnittartig – vom Individuum, über die Gemeinschaft hin zur Gesellschaft beschreiben könnte. Denn im ersten Teil „Grundlagen zu Sozialem Lernen und Mentalisierung“, dem über 100 Seiten einnehmenden breitesten Kapitel der Publikation, wird den Leser:innen in sechs Kapiteln sozusagen der ‚gemeinsame Nenner‘ der Mentalisierungsforschung mit einer pädagogischen Klammer, dem „sozialen Lernen“ nach den Regeln der wissenschaftlichen Kunst aufbereitet. Der Titel dieses ersten Kapitels verweist mit dem Fokus auf soziales Lernen und Mentalisierung auf Grundlagen zweier Gegenstände, ein Zusammenhang, der sich psychodynamisch wenig geschulten Leser:innen mitunter nicht ohne Weiteres von selbst erschließt. So könnte man sich fragen, ob Mentalisierung und soziales Lernen wirklich zwei verschiedene Phänomene sind, oder ob sie vielleicht sogar, wie von Peter Fonagy – dem Vater der Mentalisierungsforschung –, häufig synonym verwendet werden. Zudem gibt es in den an der sozialen Kognitionstheorie orientierten Erziehungs- und Bildungswissenschaften einen

Diskurs um das Sozial-Emotionale Lernen (kurz: SEL). Es wäre lohnend, die Nähe oder Differenz zwischen Mentalisieren, sozialem Lernen und SEL – auch auf Basis der unterschiedlichen wissenschaftstheoretischen Annahmen – grundlegend auszuloten. Dieses Forschungsdesiderat tritt bei aller Relevanz und Verständlichkeit der Grundlagenbeiträge zu Tage. Kirsch und Brockmann greifen die von u.a. Langnickel und Link (2018) angestoßene Debatte um das Verhältnis von psychoanalytischer Pädagogik und Mentalisieren auf, verbleiben, auf Grundlage ihrer disziplinären Verortung aber in einer psychotherapeutischen Argumentation. Der Diskurs um psychoanalytische Pädagogik, den die eingangs erwähnte Verbindung von sozialem Lernen und Mentalisierung nahelegt wird leider im gesamten ersten Kapitel nicht geleistet. Der Beitrag von Peter Fonagy bereitet dann zwar die „Bedeutung in Kultur und Psychopathologie“ von Mentalisieren und sozialem Lernen auf, aber auch hier bleibt die Pädagogik eher ein ‘Stiefkind’ der Psychologie. So ließe sich künftig kritisch fragen, ob die Mentalisierungsbasierte Pädagogik nicht mehr *pädagogische Psychologie* denn *psychoanalytische Pädagogik* ist. Die an manchen Stellen transdisziplinär überschrittene Interdisziplinarität des Bandes wird durch die innovativen kulturanthropologischen Beiträge von Heidi Keller und Michael Tomasello sichtbar, die das erste Grundlagenkapitel über die Inhalte der ersten beiden Bände des Netzwerks MentEd.net deutlich qualifizieren. Innovierend geht es im zweiten Kapitel zu „Mentalisieren in Organisationen“ weiter. Aus Sicht des Rezensenten stellt dieses Kapitel das *Herzstück* und den *Wurzelgrund* des Bandes dar, auf dessen Basis es eine ehrenvolle Aufgabe wäre, das Konzept Mentalisieren für die psychoanalytische Pädagogik bei Verhaltensstörungen auch aus einer stärker gruppalen und organisationalen Perspektive weiter zu entfalten. Insbesondere die Frage um Gegenstand und Reichweite für eine psychoanalytische Pädagogik bei Verhaltensstörungen würde hierdurch angegangen werden können. So sind zwar Manfred Gerspachs Überlegungen zu einer mentalisierungsfördernden Institution für Leser:innen, die seine Werke kennen, nicht neu, aber folgerichtig und präzise im richtigen Kapitel dieses Bandes platziert. Auch die für den deutschsprachigen Raum neueren Konzepte der Mentalisierungsforschung, wie das epistemische Vertrauen und dadurch eine stärker systemische und auch kulturwissenschaftliche diskursive Ausprägung der Disziplin werden im Beitrag von Andrea Dlugosch, Dickon Bevington, Melanie Henter und Tobias Nolte für weitere Auseinandersetzungen aufbereitet. Der nun zuletzt genannte, aber das zweite Kapitel einleitende Beitrag von Stephan Gingelmaier zur sozialen Inklusion stellt den für die Frage um Mentalisieren und soziales Lernen in der psychoanalytischen Pädagogik ertragreichsten Beitrag dar. Auf theoretisch hohem Niveau für praxisorientierte Leser:innen aufgrund der theoretischen Dichte vielleicht nicht auf den ersten Blick erschliessbar, leistet Stephan Gingelmaiers Beitrag für die Disziplinen einen bis dato nicht vorgenommenen *Brückenschlag* und analysiert aktuelle (brennende) Fragen des Inklusionsdiskurses und vermag es, über diese *Brücke* sozialer Inklusion, das Konzept Mentalisieren und soziales Lernen inhaltlich argumentativ zu verbinden. An dieser Stelle sind für den Diskurs um Mentalisieren in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen noch weitere theoriebildende Beiträge von Gingelmaier und Kolleg:innen zu erhoffen und zu erwarten. Der dritte Teil fokussiert „Mentalisieren und Gesellschaft“. Folgt man dem Titel des Sammelbandes, so zeigt und vollendet sich in einem gewissen Sinne im dritten Kapitel, die durch den Titel angedeutete Prophezeiung, soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren zusammen zu denken. Der Fokus auf Beziehung wird im Band vollumfänglich erfüllt, verbleibt aber eher auf einer impliziten inhaltlichen Ebene, was dem Konzept des Mentalisierens geschuldet sein könnte. So wäre ggf. „Soziales Lernen und Mentalisieren“ ein ebenso hinreichend guter Titel

gewesen. An dieser Stelle wird die Befürchtung laut, dass durch den Signifikanten ‘Beziehung’ die pädagogisch interessierten Leser:innen adressiert werden sollten. Der inhaltliche Zusammenhang der drei Phänomene wird implizit deutlich, in den beiden Vorgänger-Bänden aber deutlich expliziter herausgearbeitet. Der Band hätte genauso mit dem Artikel „Mentalisierte Odysseus“ von Holger Kirsch und damit mit dem dritten Kapitel schliessen können. Die Dokumentation der Abschlusstagung der zweiten Förderphase des Netzwerks im vierten und letzten Kapitel bringt im Vergleich zu den Beiträgen des Bandes wenig Neues hervor und ist für Leser:innen, die die Tagung nicht besucht haben, auch herausfordernd in der Nachvollziehbarkeit. Wünschenswert wäre gewesen – so das Fazit das letzte Kapitel betreffend –, dass Isabel Dziobek noch einen inhaltlichen Beitrag für den Sammelband beige-steuert hätte. Wenn die Entscheidung für das Publizieren der Podiumsdiskussion dem zu Schulden ist, dass ein Beitrag Dziobeks, bestimmt aus guten Gründen, nicht möglich war, hätte, man den Band noch kompakter und systematisch konturierter veröffentlichen können. Auch wenn, dies muss an dieser Stelle eingestanden werden, der Band dadurch noch mehr psychologisch-disziplinäres (Schwer)Gewicht erhalten hätte, als er ohnehin schon besitzt. Dem Band ist eine auch in der Sonderpädagogik im Allgemeinen und der Pädagogik bei Verhaltensstörungen im Speziellen breite Rezeption zu wünschen und ein kritisch-konstruktiver Dialog mit der psychoanalytischen Pädagogik. Perspektivisch wäre die Hoffnung damit verbunden, dem *Pädagogischen* des Mentalisierens mehr Gewicht zu verleihen als dem *Psychologischen*. Damit würde die Waage zwischen Pädagogik und Psychologie mehr in ein Gleichgewicht zu bringen sein. Der Verlust an Gewicht der psychologischen Aspekte dürfte nicht nur zu verschmerzen sein, sondern für die Erziehungs- und Bildungswissenschaften neue Diskursarenen eröffnen, in denen wissenschaftlich gerungen, gestritten, aber hoffentlich die Väter (oder Söhne, Mütter oder Töchter) nicht gemordet werden. Die Frage, ob die entscheidende Schwäche des Mentalisierungsansatzes wirklich zugleich seine Stärke sei, wie Holger Kirsch und Josef Brockmann (2022, S. 41) postulieren, muss – auch wenn sie es primär für die Psychotherapie herausarbeiten – für die psychoanalytische Pädagogik und für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen noch offenbleiben.

Diese Buchbesprechung ist im Rahmen des von *Movetia – Schweizerische Stiftung für Mobilität und Austausch* geförderten zweijährigen Projekts „MentEd.ch - Bringing mentalisation-based education to Switzerland“ entstanden (Movetia-Projektnr.: 022-1-CH01-IP-0046). Das von Movetia geförderte Projekt ist die dritte Förderphase des Netzwerks MentEd.net.

Literatur

- Gingelmaier, S., Taubner, S. & Ramberg, A. (Hrsg.) (2018). *Handbuch Mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gingelmaier, S. & Kirsch, H. (Hrsg.) (2020). *Praxisbuch mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kirsch, H., & Brockmann, J. (2022). Ist das noch Psychoanalyse? - Anmerkungen zum Verhältnis von Psychoanalyse und Mentalisierung. In H. Kirsch, T. Nolte, & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren* (S. 23-44). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Kirsch, H., Nolte, T. & Gingelmaier, S. (Hrsg.) (2022). *Soziales Lernen, Beziehung und Mentalisieren*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Langnickel, R. & Link, P.-C. (2018). Freuds Rasiermesser. In Gingelmaier, S., Taubner, S. & Ramberg, A. (Hrsg.), *Handbuch Mentalisierungsbasierte Pädagogik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 120-132.

Buchbesprechung:
**Schüchterne und sozial ängstliche Kinder
in der Schule. Erkennen, verstehen, begleiten.**

*Robert Langnickel**

Pädagogische Hochschule Luzern
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

***Korrespondenz:**

Robert Langnickel
robert.langnickel@ph-ludwigsburg.de
robert.langnickel@phlu.ch

ORCID

Robert Langnickel
<https://orcid.org/0000-0002-4265-0103>

Burkhardt, S. C. A., Uehli Stauffer, B. & Amft, S. (Hrsg.)
 1. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.
 2022, 247 Seiten, 36,00 € (D)
 ISBN 978-3-17-039528-2

Das vorliegende Werk widmet sich dem wichtigen Thema von Kindern und Jugendlichen mit internalisierenden Störungsbildern in der Schule. Dieses ist deshalb von grosser Relevanz, da internalisierende Störungsbilder in pädagogischen Kontexten häufig übersehen werden, da Schüler:innen mit dieser Symptomatik den Unterricht nicht, wie Schüler:innen mit externalisierenden Störungen, in auffälliger Weise stören. Oder mit den Worten von Herrn Stöckli im Vorwort: „Es wurde mir zunehmend bewusst, dass die Stillen in der Schule die Vergessenen sind.“ (S. 11). Die Autor:innen widmen sich aber nicht allen Arten von internalisierenden Störungsbildern, sondern fokussieren Schüchternheit und sozial ängstliche Schüler:innen. Diese Schwerpunktsetzung erlaubt mehrere wichtige Tiefenbohrungen.

Gerahmt wird der Band mit einem *Vorwort* von Georg Stöckli, einem Experten zum Thema Schüchternheit von der Universität Zürich und ehemaligen Leiter der Forschungsstelle Kind und Schule am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich. Konzis begründet er, warum Schüchternheit ein Thema für die Schule ist.

Die Herausgeberinnen Susanne Amft, Beatrice Uehli Stauffer & Susan C. A. Burkhardt, allesamt aktuelle oder ehemalige Forschende an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich, legen in ihrer *Einführung* das Phänomen und Problem der Schüchternheit bei Kindern und Jugendlichen verständlich dar. Neben einer Definition und einer wichtigen Differenzierung von Schüchternheit und Introvertiertheit werden auch relevante epidemiologische Daten angeführt und es gelingt, ein Problembewusstsein bei den Leser:innen zu evozieren. Die wichtige Frage, ob Schüchternheit entweder nur eine milde Form der sozialen Angststörung ist, es gleichsam ein Kontinuum (S. 14) gibt zwischen Schüchternheit oder sozialer Ängstlichkeit, oder ob Schüchternheit ein eigenständiges Störungsbild ist, wird zwar aufgeworfen (S. 17), aber leider erfolgt hier keine Positionierung der Herausgeberinnen, die Frage wird bloss deskriptiv beschrieben. Deutlich wird wiederum in der Einführung, warum Schüchternheit und soziale Ängstlichkeit - wie in dem vorliegenden Band - zusammen gedacht werden sollten.

Passend direkt nach der Einführung erfolgt durch Ulrike Petermann zum einen eine fundierte Übersicht über den aktuellen Forschungsstand sowie über die biologischen, psychischen und sozialen Wirkgrössen des Phänomens Schüchternheit, welche in einem integrativen Modell

zusammengefasst werden. Zum anderen erfolgt eine Skizzierung von zwei evidenzbasierten Präventionsprogrammen.

Barbara Gasteiger-Klicpera, Franziska Reitegger & Matthias Kramer tragen zentrale empirische Befunde zu den wichtigsten Risikofaktoren zusammen und legen dar, wie wesentliche schulische Faktoren in Interaktion mit individuellen Variablen wie Geschlecht und Migrationshintergrund die Entwicklung von Schüchternheit und sozialer Angst fördern können. Annette Krauss, Patrizia Rössli & Claudia Schellenberg untersuchen in ihrer wichtigen Studie eben diese schulischen Faktoren in der Deutschschweiz und haben sich eines Forschungsdesiderates angenommen.

Die nächsten beiden Beiträge widmen sich den verschiedenen Therapiemethoden. Siebke Melfsen & Susanne Walitza fokussieren auf kognitiv-behaviorale Ansätze während Margaretha Florin den personenzentrierten Ansatz von Carl Rogers gekonnt fruchtbar macht für den Umgang mit Ängsten und Ängstlichkeit im Schulalltag.

Therapeutische wie auch heilpädagogische Interventionsmöglichkeiten bilden die Schwerpunkte der nächsten vier Beiträge. Xenia Müller gibt wertvolle Hilfestellungen für den Umgang mit schüchternen Kindern im Unterricht. Iris Bräuninger, Rosemarie Samaritter & Sue Curtis geben in ihrem Beitrag wertvolle Hinweise, wie schüchterne und sozial unsichere Kinder durch den beobachtbaren nonverbalen Ausdruck identifiziert werden können. Claudia Croos-Müller legt dar, wie die von ihr entwickelte Body 2 Brain CCM® Methode durch Körpercodes zur gezielten Selbststeuerung von Affekt, Kognition und Verhalten beitragen kann und somit Schüchternheit abbauen kann. Susan Christina Annamaria Burkhardt zeigt nachvollziehbar auf, wie Methoden der Musiktherapie erfolgreich bei Schüchternheit eingesetzt werden können und schildert eindrucksvolle Fallvignetten.

Die nächsten beiden Beiträge behandeln die Entwicklungsgefährdungen von schüchternen Kindern. Vanessa Jantzer & Michael Kaess zeigt den Zusammenhang von Schüchternheit und Mobbing auf und geben Hinweise, wie pädagogisch Mobbing-situationen entgegengewirkt werden kann. Tina In-Albon & Daniela Schwarz untersuchen wiederum nicht-suizidales selbstverletzendes Verhalten bei sozial ängstlichen Jugendlichen und zeigen hierfür pädagogische Interventionsmöglichkeiten auf.

Den Abschluss bildet der Beitrag von Beatrice Uehli Stauffer der die Eltern von schüchternen Kindern in das Zentrum der Analyse stellt und neben der Analyse der Schutz- und Risikofaktoren im Elternhaus auch noch wertvolle Hinweise gibt für die pädagogische Elternarbeit von betroffenen Kindern und Jugendlichen.

Kritische Würdigung: Der vorliegende Band vermag gekonnt die Leserschaft für das stille Leiden der schüchternen und sozial ängstlichen Kinder zu sensibilisieren und liefert zugleich auch einen wichtigen Beitrag zum Verständnis von Schüchternheit und sozialer Ängstlichkeit bei Kindern und Jugendlichen unter Einbezug der aktuellen Forschung. Hierzu wird ein weiter Rahmen von den sozialen Rahmenbedingungen, Therapiemöglichkeiten bis hin zu heilpädagogischen Interventionen geschlagen. Dieser weite Rahmen kann jedoch auch kritisiert werden. Gesamthaft stehen die einzelnen Beiträge mitunter etwas unverbunden dar, die zugrunde liegende Logik des Aufbaus wird nicht immer deutlich. Auch kann kritisiert werden, dass, obwohl die Herausgeber zurecht darauf hinweisen, dass „insbesondere sozial ängstliche Kinder von den klassischen Ansätzen der kognitiven Verhaltenstherapie deutlich weniger profitieren als Kinder mit anderen Formen von Angststörungen“ (S. 20) und sie ankündigen, dass die unterschiedlichen Therapiemethoden einen grossen Schwerpunkt darstellen (S. 20), alle psychodynamischen Verfahren in diesem Werk nicht berücksichtigt werden und lediglich der Zusammenhang zwischen Bindung und Emotionsregulation auf knapp einer Seite (S. 237) skizzenhaft dargestellt wird. Dieses sind jedoch nur kleine Einschränkungen, gesamthaft ist das Werk allen Praktiker:innen und Forschenden im Feld von Schüchternheit und sozialer Ängstlichkeit eindeutig zu empfehlen.

VI Aus den Studienstätten

Schweiz:
Berufsbegleitende Studierende für komplexe
Bildungs-, Förder- und Erziehungssituationen
kompetent machen – Der Masterstudiengang
in Schulischer Heilpädagogik an der
Pädagogischen Hochschule Luzern

Cécile Tschopp, Robert Langnickel,
Gabriela Eisserle Studer und Thomas Müller*

Pädagogische Hochschule Luzern

***Korrespondenz:**

Cécile Tschopp
cecile.tschopp@phlu.ch

ORCID

Robert Langnickel
<https://orcid.org/0000-0002-4265-0103>

Die Pädagogische Hochschule Luzern (PH Luzern) hat wie alle pädagogischen Hochschulen in der Schweiz einen vierfachen Leistungsauftrag: *Ausbildung*, *Weiterbildung*, *Forschung* und *Entwicklung* sowie *Dienstleistungen*. Der erstgenannte Leistungsbereich bildet pro Jahr gut 500 Personen für die Tätigkeit als Lehrperson auf allen Schulstufen aus. Die PH Luzern ist damit die viertgrößte Pädagogische Hochschule der Schweiz und versorgt vor allem den Raum Zentralschweiz mit gut ausgebildeten Lehrkräften.

Mit zum Leistungsbereich *Ausbildung* gehört der Masterstudiengang in Schulischer Heilpädagogik (MA SHP). Im Unterschied zum deutschen Bildungssystem ist die Ausbildung also nicht grundständig, sondern baut auf einem vorgängig erworbenen Lehrdiplom auf. Dem Studium kommt dabei gemäß der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (2007b) die Aufgabe zu, Wissens-, Handlungs- und Persönlichkeitskompetenzen für die Erziehungs- und Bildungsarbeit mit Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf zu vermitteln.

Absolvent:innen erhalten nebst dem Titel „Master of Arts PH Luzern in Special Needs Education“ auch ein Lehrdiplom als „Diplomierte Sonderpädagogin/diplomierter Sonderpädagoge (EDK) Vertiefungsrichtung Schulische Heilpädagogik“ (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren [EDK], 2007b). Dieses berechtigt sie zur Tätigkeit in unterschiedlichsten Bereichen und Stufen:

- „Integrative Beschulung“ (EDK, 2007a) an Regelschulen: Die hier betreuten Schüler:innen sind Teil einer Regelklasse, werden aber durch sonderpädagogische Maßnahmen unterstützt.
- „Separative Beschulung“ an Sonderschulen: Schulische Heilpädagog:innen unterrichten an Schulen der obligatorischen Bildungsstufe, die auf bestimmte Behinderungsformen oder Lern- und Verhaltensschwierigkeiten spezialisiert sind (EDK, 2007a).
- „Unterricht an Sonderklassen“: Auch an besonderen Klassen einer Regelschule wie beispielsweise Klassen für Fremdsprachige oder Einführungsklassen (EDK, 2021) sind Schulische Heilpädagog:innen tätig.

1 Spezifitäten des MA SHP an der PH Luzern

Ein Anspruch an die Ausbildung besteht darin, die berufliche Mobilität innerhalb dieser Tätigkeitsfelder zu gewährleisten. Eine Studentin, welche z.B. während der Ausbildung mit einer Gruppe von Jugendlichen mit einer Sehbehinderung an einer Sonderschule arbeitet, muss auch fähig sein, ein Kind im Autismus-Spektrum in einem Regelkindergarten zu betreuen. Dem wird Rechnung getragen, indem Studierende befähigt werden, sich selbstständig mit komplexen Situationen im Schulalltag auseinanderzusetzen und sich entsprechendes Fachwissen anzueignen.

Weiter wird der Kooperation unter den Studierenden und zwischen Studierenden und Dozierenden ein hohes Gewicht beigemessen. Da der Studiengang berufsbegleitend konzipiert ist, bringen die Studierenden sehr unterschiedliche Erfahrungshintergründe ins Studium mit. Mit der intensiven Kooperation wird diese Diversität gewinnbringend genutzt und die Studierenden lernen, sich in neue, ihnen unbekannte Tätigkeitsfelder einzudenken.

Dem Transfer der Studieninhalte in die eigene Berufspraxis wird im Studienplan hohes Gewicht beigemessen: Die Studierenden werden aufgefordert, ihr erworbenes Wissen in ihrem Praxisalltag auszuprobieren und die gemachten Erfahrungen in den Ausbildungskontext zurückzubringen.

Eine markante Besonderheit betrifft die geringe Präsenzzeit: Das dreijährige 50%-Studium wird mit nur einem Präsenztag pro Woche durchgeführt, weshalb der Anteil des Selbststudiums deutlich mehr als 50% des gesamten Studienpensums einnimmt. Aus diesem Grund wird konsequent auf ein Blended-Learning-Konzept gesetzt, das im Wesentlichen drei Bestandteile umfasst:

- Die *Wissensvermittlung* erfolgt im Selbststudium. Dabei werden die Wissensinhalte von den Dozierenden aufbereitet und den Studierenden zur Verfügung gestellt, je nach Inhalt auch mit multimedialen und interaktiven Lernmedien. Die Studierenden können so in hohem Maße zeit- und ortsunabhängig lernen und erhalten die Möglichkeit, sich Wissen selbstorganisiert anzueignen.
- Die *Wissensverarbeitung* findet in Seminargruppen statt. Beispielsweise wird das zuvor selbst erarbeitete Wissen auf realitätsnahe Problemstellungen angewendet. Hier wird stark mit kooperativen Lernformen gearbeitet; die Studierenden lernen mit- und voneinander.
- Der *Wissenstransfer* in die eigene Berufspraxis geschieht in Mentoratsgruppen. Durch den Austausch mit den Mentor:innen, aber auch den Mitstudierenden, werden die Studierenden darin unterstützt, das erworbene Wissen gewinnbringend im eigenen Berufsalltag anzuwenden. Gleichzeitig lernen sie die beruflichen Handlungsfelder ihrer Mitstudierenden kennen und denken sich in entsprechende Situationen ein, was die berufliche Mobilität unterstützt.

2 Die inhaltliche Struktur des Studiums

Das Studium der Schulischen Heilpädagogik ist anhand von sechs Themenbereichen und vier Querschnitten strukturiert (vgl. Abb. 1).

		Themenbereiche					
		individuumsorientierte Themenbereiche			systemorientierte Themenbereiche		
		Person & Beziehung	Kognition & Sprache	Motorik & Wahrnehmung	Diversität & Gesellschaft	Zusammenarbeit & Beratung	Professionsverständnis
Querschnitte	Differenzielle Heilpädagogik						
	Berufsstudien						
	Berufspraxis						
	Alltag und Wissenschaft						

Abb. 1: Zusammenspiel von Themenbereichen und Querschnitten

2.1 Die sechs Themenbereiche

Die sechs Themenbereiche, aufgeteilt in „individuumorientiert“ und „systemorientiert“, zeichnen das Studium maßgeblich aus (PH Luzern, 2022).

Individuumorientierte Themenbereiche: Der Themenbereich *„Person & Beziehung“* befasst sich mit der emotionalen sowie der sozial-kognitiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und nutzt diese Erkenntnisse für die Analyse des Verhaltens und der Interaktionen in der Klassensituation, um darauf basierend das eigene Verhalten zu reflektieren, ein breites Handlungsrepertoire für den Umgang mit abweichendem Verhalten zu erlangen und die Konzipierung von Interventionen bei externalisierendem sowie internalisierendem Problemverhalten abzuleiten. Im Themenbereich *„Kognition & Sprache“* wird Wissen über die Entwicklung kognitiver, (schrift-)sprachlicher und mathematischer Kompetenzen unter erschwerten Bedingungen vermittelt, damit entsprechende Lernschwierigkeiten erfasst, sowie die davon betroffenen Kinder optimal in ihren Lernprozessen unterstützt werden können. Grundlage des Themenbereichs *„Motorik & Wahrnehmung“* ist die motorische, physiologische und perzeptuelle Entwicklung des Menschen, welche in Bezug zu Lebens- und Lernsituationen von Lernenden mit Beeinträchtigungen und Behinderungen gesetzt wird.

Systemorientierte Themenbereiche: Der Themenbereich *„Diversität & Gesellschaft“* behandelt die gesellschaftspolitisch relevanten Zielsetzungen von Diversität, Chancengerechtigkeit und Inklusion, indem diese Begriffe im Praxisfeld Schule angewandt werden. Dadurch wird unter anderem an der persönlichen Haltung für „eine Schule für alle“ gearbeitet. Im Themenbereich *„Zusammenarbeit & Beratung“* wird die Zusammenarbeit in intraprofessionellen Unterrichtsteams sowie mit den sozialen Umfeldern der Lernenden wie z.B. mit Erziehungsberechtigten, Betreuungspersonen, beteiligten Fachpersonen, Therapiestellen und Supportstrukturen beleuchtet und reflektiert. Der Themenbereich *„Professionsverständnis“* fokussiert auf das eigene Berufsverständnis in heilpädagogischen Praxisfeldern spezifisch im Hinblick auf historische, rechtliche, berufsethische und soziologische Fragestellungen. In der Auseinandersetzung mit der eigenen Berufsbiografie sowie der aktuellen Berufspraxis geht es zudem darum, sinnvolle persönliche Lern- und Entwicklungsprozesse unter Einbezug von theoretischen Wissensaspekten zu initiieren.

2.2 Die vier Querschnitte

Themenbereichsübergreifende Inhalte werden anhand von vier Querschnitten verantwortet (vgl. Abb. 1), die vorwiegend in alle inhaltlichen Module hineinspielen und teilweise mit eigenen Modulen zusätzliche Schwerpunkte setzen. Auf diese Weise werden inhaltsübergreifende Themen mit den berufsrelevanten Inhalten verknüpft. Dies ermöglicht ein Lernen, das direkt in die Denk-, Handlungs- und Arbeitsweise der Studierenden einfließt.

Differenzielle Heilpädagogik: Dieser Querschnitt fokussiert auf Lernende, die entsprechend der Behinderungsdefinition der ICF (2005) in Bezug auf unterrichtliche und schulische Belange als behindert gelten. Indem in allen Modulen der Themenbereiche die modulspezifischen Inhalte stets unter dem Blickwinkel möglicher Behinderungen betrachtet werden, wird diesem Querschnitt Rechnung getragen. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass der heilpädagogische Fokus in allen Modulen umfassend vertreten wird.

Berufsstudien: Dieser Querschnitt bildet das Scharnier zwischen der Wissensvermittlung und -verarbeitung in den einzelnen Themenbereichen einerseits und dem Transfer in die Praxis andererseits. Dabei werden die Fachinhalte aus allen Themenbereichen für eine Diagnostik von Lernbedingungen, für die Planung und Umsetzung entsprechender Förderung und für

die Evaluation der Wirkung genutzt. Zudem wird mit der Gestaltung und Einbettung der Förderung in ein gesamtes (didaktisches) Unterrichtskonzept und die damit verbundene Entwicklung eines tragfähigen, diversitätssensiblen Unterrichts an der systemorientierten Unterrichtsentwicklung gearbeitet.

Berufspraxis: Die konkrete Arbeit in der Praxis bildet für die Studierenden den Ort der persönlichen Entwicklung einer beruflichen heilpädagogischen Identität. Dort erfolgt die persönliche Auseinandersetzung mit Fragen, Problemen und Konflikten, die sich im Schnittfeld Person-Rolle-Institution ergeben. Damit wird die Verbindung zwischen theoretischen Erkenntnissen und praktischem Handeln geschaffen. Die berufspraktische Ausbildung ist darauf ausgerichtet, diesen Transfer – beispielsweise mit Unterrichtsbesuchen vor Ort – zu begleiten und so die Qualität und Wirkung der Ausbildung zu sichern. Dabei wird nicht nur auf das eigene Arbeitssetting fokussiert, sondern auch in anders ausgerichteten sonderpädagogischen Handlungsfeldern hospitiert.

Alltag und Wissenschaft: Kritisches, wissenschaftliches Denken und forschungsorientiertes Arbeiten gelten als ein durchgängiges Ziel der Ausbildung. Dabei kann eine solche Denk- und Arbeitsweise nicht isoliert erlernt, sondern soll verknüpft mit den inhaltlichen Themen angeeignet werden (Kruse, 2010). So fließen die wissenschaftlichen und forschungsorientierten Inhalte eng verzahnt mit den Fachinhalten in die entsprechenden Module ein und sollen bewusst Anregungen zur individuellen Weiterentwicklung des kritischen Denkens liefern.

3 Der Themenbereich „Person & Beziehung“ im Fokus

3.1 Die Begrifflichkeiten „Person & Beziehung“

Der Oberbegriff „Person & Beziehung“ wurde für diejenigen Module gewählt, welche Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung adressieren. Diese entstigmatisierende Bezeichnung trägt erstens dem Umstand Rechnung, dass bei Kindern und Jugendlichen, welche sonderpädagogisch markiert werden (Goeke & Leitner, 2022), die Störung nicht einseitig in der Person verortet werden kann, sondern sich meist im Beziehungsgeschehen mit der sozialen Umwelt konturiert (Stein, 2017). Zweitens unterstreicht dieses prozessorientierte Verständnis von „Verhaltensstörungen“ die Relevanz von Beziehung und positiver Beziehungsgestaltung als einen Ausweis heilpädagogischer Professionalität. Heilpädagog:innen werden befähigt, den sozialen Ort des Kindes zu gestalten und so psychische Prozesse und Strukturen des Kindes zu beeinflussen (Bernfeld, 1929/2012). Drittens hebt der Begriff „Person“ hervor, dass es für die Heilpädagogik ein ethisches a priori ist, von der Personalität eines jeden Menschen zu jedem Zeitpunkt seiner Existenz auszugehen (Gröschke, 2002).

3.2 Inhalte der Module „Person & Beziehung“

Um Kinder und Jugendliche mit externalisierenden und internalisierenden Verhaltensstörungen adäquat fördern, bilden und erziehen zu können, ist, nebst fundiertem Wissen über die emotionale, soziale und sozial-kognitive Entwicklung, ein breites, vertieftes und theoriebasiertes Wissen über die Störungsbilder, über die evidenzbasierten Interventionsmöglichkeiten sowie über die theoretisch fundierten Ansatzpunkte für den Beziehungsaufbau/-ausbau und die schulische Förderung erforderlich. Der Themenbereich „Person & Beziehung“ befasst sich mit der emotionalen und der sozial-kognitiven Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Aus der Analyse des Verhaltens als Teil des Interaktionsgeschehens z.B. in der Klasse

wird ein breites Spektrum unterschiedlicher Handlungsmöglichkeiten für den Umgang mit abweichendem Verhalten erarbeitet, aus dem geeignete Interventionen bei psychosozial belasteten Kindern und Jugendlichen abgeleitet werden können.

Der Themenbereich „Person und Beziehung“ umfasst insgesamt vier Teilmodule. Im ersten Studienjahr finden die Module „Entwicklung und Förderung emotionaler Kompetenzen“ sowie „Entwicklung und Förderung sozial-kognitiver Kompetenzen“ statt. Der Schwerpunkt liegt hierbei im Aufbau von Wissen in den Bereichen der Lehrperson-Schüler:innen-Beziehungen, der Peer-Beziehungen, der Emotionsregulation und der sozialen Informationsverarbeitung, der Theory of Mind sowie der exekutiven Funktionen. Dieses Wissen dient als Grundlage zur Analyse der Situation sowohl in der Klasse als auch der Situation der einzelnen Schüler:innen sowie zur Planung von allfällig notwendigen Präventions- oder Interventionsmaßnahmen auf Klassenebene. Die vermittelten Theorien und Modelle werden eng verknüpft mit dem validierten Beobachtungsinstrument *Classroom Assessment Scoring System* (CLASS; Pianta et al., 2012). Dies ist ein Instrument zur Analyse der Beziehungs- und Unterrichtsqualität im Klassenzimmer, welche anhand von bis zu elf Dimensionen¹ wie Positives Klima, Sensitivität der Lehrperson oder Verhaltensmanagement erfasst wird. Mit der Operationalisierung dieser elf Dimensionen lernen die Studierenden konkrete Indikatoren und Verhaltensmarker für beziehungsorientierten und lernförderlichen Unterricht kennen. Anhand von Unterrichtsvideos beobachten die Studierenden entlang der verschiedenen Dimensionen ihr eigenes Handeln und insbesondere ihre Interaktionen mit den Schüler:innen in ihrer Praxis. So erhalten die Studierenden mit CLASS ein Instrument, welches das erlernte theoretische Wissen zur emotionalen, sozialen und sozial-kognitiven Entwicklung für die Praxis sichtbar macht und sie lehrt, den eigenen Unterricht indikatorengeleitet zu analysieren und wo nötig weiterzuentwickeln.

Im zweiten Studienjahr beginnen die Studierenden mit dem Modul „Interventionen bei externalisierenden Störungen“ und schließen mit dem Modul „Interventionen bei internalisierenden Störungen“ ab. Im Fokus stehen eine Auswahl von besonders häufigen, schulisch besonders relevanten oder herausfordernden Störungen bei Kindern und Jugendlichen, namentlich Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörung, Autismus-Spektrum-Störung, sogenannte Systemsprenger:innen, Depression und Suizidalität, Angststörungen und Schulabsentismus, Traumata sowie somatoforme Belastungsstörungen. Verhaltensauffälligkeiten mit ihren jeweiligen Komorbiditäten sowie die Kombination mit geistiger Behinderung werden mitgedacht und diagnostische Verfahren, wie die Skala der Emotionalen Entwicklung – Diagnostik (Sappok et al., 2018), werden durchgeführt. Zudem lernen die Studierenden die verschiedenen Strömungen der Heilpädagogik, gerahmt von einem bio-psycho-sozialen Verständnis von Verhaltensauffälligkeiten, kennen und können behavioristische, kognitivistische und bindungsbasierte Ansätze unterscheiden und basierend darauf auch evidenzbasierte Interventionen und Präventionen in Hinblick auf Verhaltensauffälligkeiten planen und durchführen.

¹ Die Anzahl der Dimensionen variiert je nach fokussiertem Alter.

Literatur

- Bernfeld, S. (1929/2012). *Der soziale Ort und seine Bedeutung für Neurose, Verwahrlosung und Pädagogik*. In v. D. Barth & U. Hermann (Hrsg.), *S. Bernfeld Sozialpädagogik. Sämtliche Werke Band 4* (S. 255-279). Psychosozial.
- Goeke, S., & Leitner, S. (2022). „Sonderschule, des hat alles kaputt gemacht.“ Chancen eines partizipativen Forschungszugangs für die kritische Weiterentwicklung von Bildungsangeboten für sonderpädagogisch markierte junge Menschen. In S. Leitner & R. Thümmler (Hrsg.), *Die Macht der Ordnung. Perspektiven auf Veränderung in der Pädagogik* (S. 44-62). Beltz.
- Gröschke, D. (2002). Leiblichkeit, Interpersonalität und Verantwortung – Perspektiven der Heilpädagogik. In W. M. Schnell (Hrsg.), *Pflege und Philosophie. Interdisziplinäre Studien über den bedürftigen Menschen* (S. 81-108). Huber.
- ICF (2005). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit*. Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information. http://www.soziale-initiative.net/wp-content/uploads/2013/09/icf_endfassung-2005-10-01.pdf
- Kruse, O. (2010). Kritisches Denken als Leitziel der Lehre. Auswege aus der Verschulungsmisere. *Die Hochschule: Journal für Wissenschaft und Bildung*, 19(1), 77-86. <https://doi.org/10.25656/01:16350>
- Pianta, R. C., Hamre, B. K., & Mintz, S. (2012). *Classroom Assessment Scoring System. Upper Elementary Manual*. Teachstone.
- PH Luzern (2022). *Studienplan Masterstudiengang Schulische Heilpädagogik*. <https://www.phlu.ch/1980>
- Sappok, T., Zepperitz, S., Fergus Barrett, B., & Došen, A. (2018). *Skala der Emotionalen Entwicklung – Diagnostik*. Hogrefe.
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2007a). *Einheitliche Terminologie für den Bereich der Sonderpädagogik von der EDK am 25. Oktober 2007 verabschiedet gemäß der Interkantonalen Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). https://edudoc.ch/record/25914/files/Terminologie_d.pdf
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2007b). *Interkantonale Vereinbarung über die Zusammenarbeit im Bereich der Sonderpädagogik*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). http://edudoc.ch/record/87689/files/Sonderpaed_d.pdf
- Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (2021). *Terminologische Handreichung für künftige Rechtssetzungsprojekte im Bereich der Sonderpädagogik von der EDK am 25. März 2021 verabschiedet*. Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK). https://edudoc.ch/record/217614/files/Terminologie_sonderpaed_de.pdf
- Stein, R. (2017). *Grundwissen Verhaltensstörungen*. Schneider.

VII Neues aus dem Fach

Zeitraum Frühjahr 2022 – Frühjahr 2023

a) Promotionen

Universität Würzburg

Clara Sophie Holtmann

„Entwicklung und Validierung eines Fragebogens zur Erfassung des psychischen Wohlbefindens bei Heranwachsenden im Segment der Beruflichen Bildung“

(Bielefeld: wby 2023)

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

Zweitgutachter: Univ.-Prof. Dr. Wolfgang Lenhard (Universität Würzburg)

Universität Paderborn

Philippos Zdoupas

„Selbstkonzept und Klassenlehrkraftverhalten – Befunde vergleichender Analysen zu Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung“

(Wiesbaden: Springer 2023)

Erstgutachterin: Univ.-Prof. Dr. Désirée Laubenstein (Universität Paderborn)

Zweitgutachter: Univ.-Prof. Dr. Frank Hellmich (Universität Paderborn)

Ludwig-Maximilians-Universität München

Debora Eck

„Gemeinsame Beschulung in der Sekundarstufe. Gelingensbedingungen für Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung in Bayern“

(Elektronische Hochschulschriften München 2022: <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/31238>)

Gutachterin: Univ.-Prof. Dr. Annette Leonhardt (LMU München)

Gutachter: Univ.-Prof. Dr. Reinhard Markowetz (LMU München)

Gutachter: Univ.-Prof. Dr. Ulrich Heimlich (LMU München)

Maximilian Hamann

„Arithmetischen Verarbeitungsschwierigkeiten spracherwerbsgestörter Kinder – Entwicklung und Evaluation einer strategieorientierten Förderung“

(Shaker-Verlag: Aachen 2022)

Gutachter: Univ.-Prof. Dr. Andreas Mayer (LMU München)

Gutachter: Univ.-Prof. Dr. Ulrich Heimlich (LMU München)

Gutachter: Univ.-Prof. Dr. Reinhard Markowetz (LMU München)

Kathrin Gittel

„Sachunterricht sprachsensibel planen – eine qualitative Untersuchung zum Potenzial des Planungsmodells „inklusionsdidaktische Netze+S“ für die universitäre Phase der Lehrer:innenbildung“

(Elektronische Hochschulschriften München 2022: <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/31297>)

Gutachterin: Univ.-Prof. Dr. Elke Inckemann (LMU München)

Gutachter: Univ.-Prof. Dr. Reinhard Markowetz (LMU München)

Gutachter: Univ.-Prof. Dr. Joachim Kahlert (LMU München)

Technische Universität Dresden

Karl Heinrich Hoffmann

„Königsweg oder Sackgasse - Perspektiven zu Verständnis und Entwicklung des deutschen Diskurses über die schulische Inklusion“

(i.Dr.)

Erstgutachter: Univ.-Prof. Dr. Karl-Siegbert Rehberg (TU Dresden)

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

Johann Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt am Main

Janina Schulmeister

„Jugend und Psychiatrie. Adoleszente Sozialisationsverläufe im Spannungsfeld der jugendpsychiatrischen Triade“

(Wiesbaden: Springer 2023)

Erstgutachterin: Univ.-Prof. Dr. Mirja Silkenbeumer (JWG Universität Frankfurt am Main)

Zweitgutachter: Univ.-Prof. Dr. Sven Thiersch (Universität Osnabrück)

Julia Becher

„Psychiatrische Kartierungen des Selbst. Rekonstruktionen adoleszenter Bildungsprozesse zwischen Familie und Jugendpsychiatrie“

(Wiesbaden: Springer VS i.Dr.)

Erstgutachterin: Univ.-Prof. Dr. Mirja Silkenbeumer (JWG Universität Frankfurt am Main)

Zweitgutachterin: Univ.-Prof. Dr. Vera King (JWG Universität Frankfurt am Main)

Drittgutachterin: Univ.-Prof. Dr. Sabine Andresen (JWG Universität Frankfurt am Main)

Bergische Universität Wuppertal

Simone Weber

„Soziale Unsicherheit und soziale Kontakte in der Grundschule“

(publikationsbasierte Promotion)

Gutachter: Univ.-Prof. Dr. Christian Huber (Bergische Universität Wuppertal)

Gutachter: Univ.-Prof. Dr. Gino Casale (Bergische Universität Wuppertal)

Gutachter: Univ.-Prof. Dr. Thomas Hennemann (Universität zu Köln)

Gutachterin: Univ.-Prof. Dr. Karolina Urton (Westfälische Wilhelms-Universität Münster)

Universität zu Köln

Julian Börger

„Videogestütztes Lernen durch Erklären in der universitären Ausbildung angehender Lehrkräfte: Die Methode One-Take-Video“

(kumulative Promotion)

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

Zweitgutachterin: Univ.-Prof. Anna-Maria Hintz (Universität Oldenburg)

b) Ruferteilung

Prof. Dr. Gino Casale (Bergische Universität Wuppertal) erhielt den Ruf auf die W3-Professur „Emotionale und soziale Entwicklung in der inklusiven Schule“ am Fachbereich 07 (Psychologie und Sportwissenschaft) an der Westfälischen Wilhelms Universität Münster

c) Ernennungen

Leibniz Universität Hannover und Johann-Wolfgang Goethe Universität Frankfurt a.M. Das Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (Ministerin Lisa Paus) hat Prof. Dr. Birgit Herz (LUH) und Prof. Dr. Mirja Silkebeumer (JWG-Universität) in das Wissenschaftliche Kuratorium berufen, das den Beratungs- und Beteiligungsprozess des BMFSFJ zur Ausgestaltung der im KJSG seit 2021 verankerten inklusiven Lösung (gemäß Koalitionsvertrag „Mehr Fortschritt wagen“ für die 20. Legislaturperiode der Koalition aus SPD, Bündnis 90/Die Grünen und FDP) bis 2025 kritisch-konstruktiv begleitet.

d) Nachrufe

Nachruf Prof. Dr. Blanka Hartmann (verst. am 19. 3. 2023)

Blanka Hartmann wurde, nach Promotion 2001 und Habilitation 2010 sowie beruflichen Stationen als Wissenschaftliche Mitarbeiterin und Lektorin an den Universitäten Leipzig und Bremen, 2020 auf den Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik der Emotionalen und Sozialen Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse an die Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg berufen. Zu ihren Forschungsschwerpunkten zählten insbesondere Förderdiagnostik im inklusiven Setting sowie die damit notwendigerweise einhergehenden Schulentwicklungsprozesse und Professionalisierungsanforderungen an Lehrkräfte. Als aktives Mitglied im vds, u.a. als Referentin für Hochschulfragen im Landesausschuss Bremen, wurde sie ab 2019 zum Mitglied des wissenschaftlichen Beirats der Zeitschrift für Heilpädagogik ernannt.

Die Kolleginnen und Kollegen der ESE-Community trauern um eine viel zu früh verstorbene Kollegin, die sich langjährig hoch engagiert für die Belange von Kindern und Jugendlichen mit erhöhten psychosozialen Risiken einsetzte. Wir werden Blanka Hartmann in ehrender Erinnerung behalten.

Am 11. April 2023 ist Prof. Dr. Otto Speck verstorben. Er hat, 1926 geboren, den Neuaufbau der Sonderpädagogik der Nachkriegszeit maßgeblich geprägt. Seine grundlegenden Arbeiten zur Frühförderung, Geistigbehindertenpädagogik, Pädagogik bei Verhaltensstörungen, Allgemeinen Sonderpädagogik und Inklusion stellen wichtige Wegmarken dar und werden bis heute rezipiert. Sein wacher Geist und scharfer Verstand sind ihm bis ins hohe Alter treu geblieben. Mutig und sachlich hat er als Fürsprecher für Menschen mit Behinderungen und sozialen Benachteiligungen viel in die Wissenschaft und Politik getragen und erreichen können.

Dafür gilt Otto Speck, der 1972 den neu geschaffenen Lehrstuhl für Sonderpädagogik an der Ludwig-Maximilians-Universität München bis zu seiner Emeritierung 1991 besetzt und die beiden Fachrichtungen Pädagogik bei geistiger Behinderung und Pädagogik bei Verhaltensstörungen nachhaltig profiliert hat, Dank und Anerkennung.

VIII Mitwirkende

Herausgeber:innen

Sprecher der Redaktion:

Prof. Dr. Stephan Gingelmaier
Professur Psychologie/Diagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale
und Soziale Entwicklung
Abteilung ESENT
Fakultät für Sonderpädagogik
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
gingelmaier@ph-ludwigsburg.de

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

WM Dr. Lars Dietrich
Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Humboldt-Universität Berlin
lars.dietrich@hu-berlin.de

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

WM Dr. Janet Langer
Lehrstuhl Pädagogik im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung
Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation
Universität Rostock
janet.langer@uni-rostock.de

WM Dr. Xenia Müller
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich
xenia.mueller@hfh.ch

Prof. Pierre-Carl Link
Erziehung und Bildung im Feld sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich
pierre-carl.link@hfh.ch

Redaktionelle Assistenz

WM Lara Fabel
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich
lara.fabel@hfh.ch

WM Annette Krauss
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich
annette.krauss@hfh.ch

WM Verena Muheim
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich
verena.muheim@hfh.ch

Autor:innen

WM Dilan Aksoy
Institut Forschung & Entwicklung
Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz
dilan.aksoy@fhnw.ch

Prof.in Dr. Noëlle Behringer
Professur für Soziale Arbeit
Fakultät für Sozialwesen
Duale Hochschule Baden-Württemberg Villingen-Schwenningen
noelle.behringer@dhbw-vs.de

Anna Beyer
Fakultät für Sonderpädagogik
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
beyer.anna@yahoo.de

AOR Stephanie Blatz
 Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen
 Fakultät für Humanwissenschaften
 Julius-Maximilians-Universität Würzburg
 stephanie.blatz@uni-wuerzburg.de

Vertr.-Prof. Dr. Tijs Bolz
 Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung
 Universität Duisburg-Essen
 tijs.bolz@uni-due.de

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

WM Francesco Ciociola
 Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Förderpädagogik („Lernen“)
 Universität Siegen
 francesco.ciociola@uni-siegen.de

WM Dr. Lars Dietrich
 Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen
 Institut für Rehabilitationswissenschaften
 Humboldt-Universität Berlin
 lars.dietrich@hu-berlin.de

StR i. H. Dr. Dorothea Ehr
 Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen
 Julius-Maximilians-Universität Würzburg
 dorothea.ehr@uni-wuerzburg.de

WM Stefanie Elbracht
 Arbeitsbereich Didaktik des inklusiven Unterrichts
 Universität zu Köln
 stefanie.elbracht@uni-koeln.de

WM Gabriela Eisserle Studer
 Masterstudiengang Schulische Heilpädagogik
 Pädagogische Hochschule Luzern
 gabriela.eisserle@phlu.ch

WM Céline Anne Favre
 Institut Forschung & Entwicklung
 Pädagogische Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz
 celineanne.favre@fhnw.ch

Prof. Dr. Stephan Gingelmaier
Professur Psychologie/Diagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale und
Soziale Entwicklung
Abteilung ESENT
Fakultät für Sonderpädagogik
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
gingelmaier@ph-ludwigsburg.de

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

WM Melanie Henter
Institut für Sonderpädagogik
Rheinland-Pfälzische Technische Universität Kaiserslautern-Landau
henter@uni-landau.de

AOR Dr. Martina Hoanzl
Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
hoanzl@ph-ludwigsburg.de

WM Josef Hofman
Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Humboldt-Universität Berlin
josef.hofmann@hu-berlin.de

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

WM Moiken Jessen, PhD
Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Institut für Sonderpädagogik
Fakultät für Humanwissenschaften
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
moiken.jessen@uni-wuerzburg.de

Prof. Dr. Wassilis Kassis
Institut Forschung & Entwicklung
PH Fachhochschule Nordwestschweiz
wassilis.kassis@fhnw.ch

WM Annette Krauss
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich
annette.krauss@hfh.ch

WM Dr. Robert Langnickel
Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung
PH Ludwigsburg
Institut für Schule und Heterogenität
PH Luzern
robert.langnickel@ph-ludwigsburg.de
robert.langnickel@phlu.ch

WM Tim Leibnitz
Institut für Förderpädagogik
Universität Leipzig
Tim.leibnitz@unileipzig.de

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

JProf.in Dr. Susanne Leitner
Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung
PH Ludwigsburg
susanne.leitner@ph-ludwigsburg.de

Bianca Lieberherr
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
bianca.lieberherr@stud.ph-ludwigsburg.de

Prof. Pierre-Carl Link
Erziehung und Bildung im Feld sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich
pierre-carl.link@hfh.ch

Prof.in Dr. Conny Melzer
Institut für Förderpädagogik
Universität Leipzig
conny.melzer@uni-leipzig.de

WM Verena Muheim
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich
verena.muheim@hfh.ch

Prof. Dr. Christoph Müller
Departement für Sonderpädagogik
Universität Freiburg
christoph.mueller2@unifr.ch

Lisa-Marie Müller
Fakultät für Sonderpädagogik
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
muellerlisama@stud-phludwigsburg.de

AOR apl.-Prof. Dr. Thomas Müller
Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Institut für Sonderpädagogik
Fakultät für Humanwissenschaften
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
thomas.mueller1@uni-wuerzburg.de

WM Thomas Müller
Masterstudiengang Schulische Heilpädagogik
Pädagogische Hochschule Luzern
thomas.mueller@phlu.ch

WM Robin Peters
Lehrstuhl für Erziehungshilfe und soziale-emotionale Entwicklungsförderung
Universität zu Köln
rpeters5@uni-koeln.de

WM Dr. Anett Platte
Institut für Förderpädagogik
Universität Leipzig
anett.platte@uni-leipzig.de

Prof. Dr. Gabi Ricken
Fakultät für Erziehungswissenschaft, Schul- und Grundschulpädagogik, Sozialpädagogik
sowie Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung (EW 2)
Universität Hamburg
gabriele.ricken@uni-hamburg.de

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

WM Patrizia Röösl
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich
patrizia.rooesli@hfh.ch

WM Pascal Schreier
 Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen
 Institut für Sonderpädagogik
 Fakultät für Humanwissenschaften
 Julius-Maximilians-Universität Würzburg
 pascal.schreier@uni-wuerzburg.de

JProf. Dr. Nicola-Hans Schwarzer
 Fakultät für Erziehungs- und Sozialwissenschaft
 Pädagogische Hochschule Heidelberg
 Schwarzer@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Roland Stein
 Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen
 Institut für Sonderpädagogik
 Fakultät für Humanwissenschaften
 Julius-Maximilians-Universität Würzburg
 roland.stein@uni-wuerzburg.de

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

WM Dr. Cécile Tschopp
 Masterstudiengang Schulische Heilpädagogik
 Pädagogische Hochschule Luzern
 cecile.tschopp@phlu.ch

WM Meike Vösgen
 Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung
 Universität zu Köln
 meike.voegen@uni-koeln.de

WM Stephanie Wenck
 Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung (EW 2)
 Fakultät für Erziehungswissenschaft, Schul- und Grundschulpädagogik, Sozialpädagogik
 sowie
 „Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung“
 Universität Hamburg
 stephanie.wenck@uni-hamburg.de

Prof. Dr. David Zimmermann
 Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen
 Institut für Rehabilitationswissenschaften
 Humboldt-Universität Berlin
 david.zimmermann@hu-berlin.de

Begutachtende

Prof. em. Dr. Werner Bleher
Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
werner.bleher@kabelbw.de

Vertr.-Prof. Dr. Tijs Bolz
Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung
Universität Duisburg-Essen
tijs.bolz@uni-due.de

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

Prof. Dr. Sebastian Franke
Sonderpädagogische Förderung und Inklusion mit dem Förderschwerpunkt Emotionale
und Soziale Entwicklung
Universität Paderborn
sebastian.franke@upb.de

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

JProf.in Dr. Susanne Leitner
Juniorprofessorin im Bereich Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt soziale
und emotionale Entwicklung
Fakultät für Sonderpädagogik
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
susanne.leitner@ph-ludwigsburg.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
Universität Würzburg
thomas.mueller1@uni-wuerzburg.de

Prof. Dr. Heinrich Ricking
Emotionale und soziale Entwicklung unter Berücksichtigung sonderpädagogischer Förderung und inklusiver Kontexte
Universität Leipzig
heinrich.ricking@uni-leipzig.de

Prof.in Dr. Mirja Silkenbeumer
Arbeitsbereich Professionalisiertes Fallverstehen und Beratung
Fachbereich Erziehungswissenschaften
Institut für Sonderpädagogik
Goethe-Universität Frankfurt
silkenbeumer@em.uni-frankfurt.de

Prof. Dr. Fabio Sticca
Diagnostik und Förderung sozio-emotionaler und psychomotorischer Entwicklung
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich
fabio.sticca@hfh.ch

Prof. Dr. Marc Willmann
Pädagogik in der schulischen Erziehungshilfe
Institut für Rehabilitationspädagogik
Martin-Luther- Universität Halle
marc.willmann@paedagogik.uni-halle.de

Abkürzungen

A(O)R = Akademische (Ober)Rät:in

apl.-Prof. / Prof.in = außerplanmäßige/r Professor:in

Dr. = Doktor:in

em = Emerita, Emeritus

JProf. = Juniorprofessor:in

LB = Lehrbeauftragte, Lehrbeauftragter

LkfbA = Lehrkraft für besondere Aufgaben

Prof. / Prof.in = Professor:in

PD = Privatdozent:in

(O)StR i.H. = (Ober)Studienrät:in im Hochschuldienst

WM = Wissenschaftliche Mitarbeiter:in

Vertr.-Prof. = Vertretungsprofessor:in

ESE

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

Heft 5

Reichweite einer Pädagogik sozio- emotionaler Entwicklungsförderung

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.

Reichweite einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung

Die fünfte Ausgabe der ESE überlegt, ob und wie Prävention und Evidenz im 21. Jahrhundert zu sogenannten „Paradigmen“ der Heilpädagogik werden (sollen). Zum Ziel der Heilpädagogik gehört demnach, das Innovieren im Theorie-Praxis-Gefüge.

Ein zentrales Anliegen schulischer Bildung wird somit die Sicherstellung der Lern-, Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Mit dieser normativen Setzung einer Zuständigkeit und Anwaltschaft der Heilpädagogik für alle Kinder und Jugendlichen – im Sinne von Prävention z. B. bei auffälligem Verhalten – geht ein Perspektivwechsel pädagogischer Disziplin einher. Ergänzend zu einer evidenzbasierten Wissenschaft und Praxis sind Aspekte der Ethik und der normativen Einbettung einer solchen präventiven Zuwendung zu diskutieren. Ethische Überlegungen veranlassen diese Ausgabe, Prävention und Evidenz – innerhalb einer immer wieder zu bestimmenden Reichweite von Disziplin und Profession – als wünschenswerte Forschungsprogramme der Heilpädagogik mit Risiken und Nebenwirkungen, aber auch mit Möglichkeiten und Chancen zu diskutieren.

978-3-7815-2579-5



9 783781 525795

ISSN 2629-0170

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