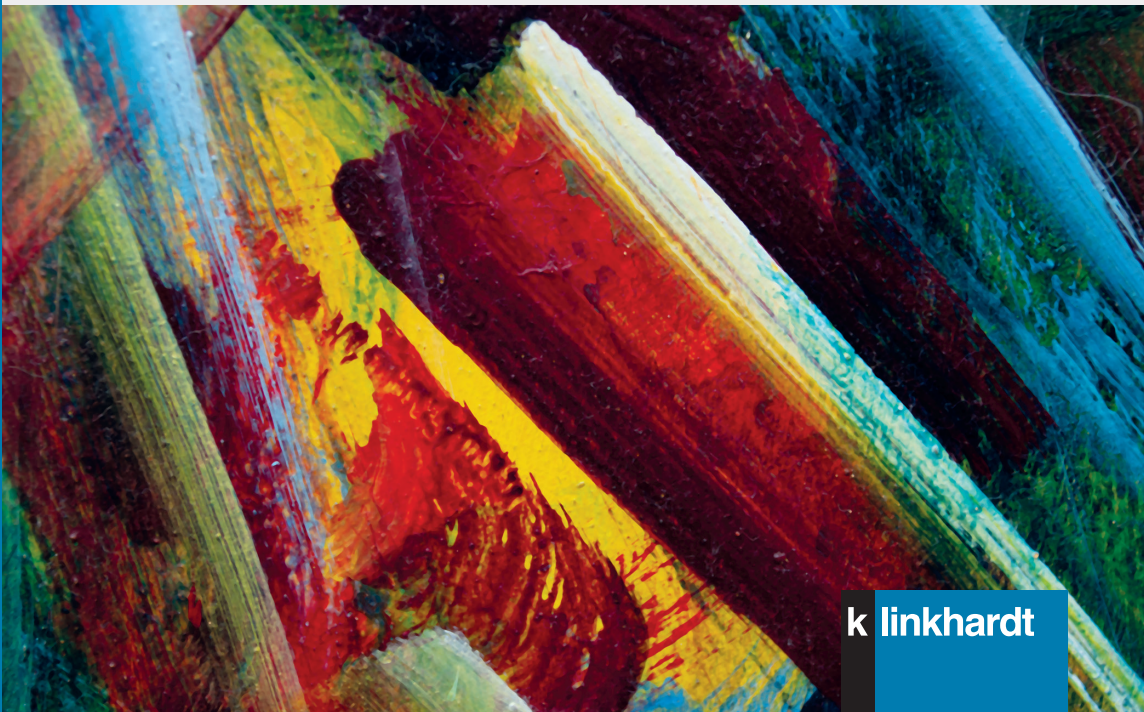


ESE

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

Heft 6

**In den Fokus ver-rückt – hidden topics
im Förderschwerpunkt Emotionale und
Soziale Entwicklung**



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)

Lars Dietrich

Janet Langer

Susanne Jurkowski

Pierre-Carl Link

Sebastian Franke

Désirée Laubenstein

Redaktionelle Unterstützung durch die Hochschule für Heilpädagogik, Zürich

Annette Krauss

Lara Fabel

ESE

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

6. Jahrgang (2024)

Heft 6

**In den Fokus ver-rückt – hidden topics
im Förderschwerpunkt Emotionale
und Soziale Entwicklung**

**Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2024**

k

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>.

2024 © 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 2024.

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 978-3-7815-6103-8 Digital

doi.org/10.35468/6103

ISBN 978-3-7815-2648-8 Print

ISSN 2629-0170 Print

ISSN 2941-1998 www.esze-zeitschrift.net

Inhaltsverzeichnis

Editorial	9
------------------------	---

I Originalia

Wie fühlst du dich bei (un)moralischen Entscheidungen? Die moralische Identität, Emotionen und Urteile von Jugendlichen ohne und mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Emotionalen und Sozialen Entwicklung sowie Lernen <i>Jessica Wilke, Jule Eilts, Tijs Bolz, Paula Hammer und Neele Bäker</i>	14
---	----

Prädestination sonderpädagogischer Gutachtenerstellung? Eine empirische Untersuchung von Gutachten aus dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung <i>Melanie Nideröst, Patrizia Rösli, Dennis C. Hövel, Noëlle Bebringer, Ann-Kathrin Hennes, Julie Philippek, Alfred Schabmann und Barbara M. Schmidt</i>	34
---	----

Partizipative Forschung mit dem Design-Based Research Ansatz – Gemeinsame Entwicklung eines Konzepts von Organisationsformen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung <i>Anett Platte, Chiara Enderle und Conny Melzer</i>	56
--	----

Verhaltensprobleme von Jugendlichen als Risikofaktor für einen maladaptiven Umgang mit Fehlern <i>Viktoria Pöchmüller und Clemens Hillenbrand</i>	72
---	----

Zur Demaskierung des Zwangs bei gehemmten Rebell:innen: Zwangphänomene als Hidden Topic der Pädagogik bei Verhaltensstörungen <i>Robert Langnickel und Pierre-Carl Link</i>	92
---	----

II Tagungsbeiträge und weitere Fachbeiträge

Erfolgskriterien in komplexen Hilfesystemen <i>Jan Hoyer</i>	110
---	-----

„Zwang, Strafen und Grenzsetzung – Punitiv und entmündigende Tendenzen in (sonder-)pädagogischen Settings“ – Erste Skizzierungen für ein empirisches Forschungsprojekt <i>Ulrike Fickler-Stang und Sophie Friedrich</i>	122
--	-----

Evaluation pädagogisch-therapeutischer Maßnahmen in der Praxis -Einblick
in das SCAP-Projekt
Dennis Christian Hövel, Olivia Gasser-Haas und Anja Solenthaler 134

Beraterische Aufgaben und Tätigkeiten von sonderpädagogischen Lehrkräften
im Förderschwerpunkt ESE
Pascal Schreier, Janna Rühl, Stephanie Blatz und Roland Stein 150

III Zur Diskussion

Neue Autorität – Antwort auf eine Einladung zur Reflexion
Arist von Schlippe, Haim Omer und Noelle Behringer 164

Neue Autorität als Verbindende Pädagogik oder: Wann schlägt das Pendel um?
Neue Autorität zwischen ‚Kuschelpädagogik‘ und ‚Sekte‘. Ein Interview.
Martin Jany, Robert Vrbán und Pierre-Carl Link 182

Migration, Diskriminierung und ESENT – Ein Plädoyer für durchque(e)rende
Forschungszugänge
Patricia Baquero Torres und Susanne Leitner 196

IV Praxis und Theorie

Brauchen wir ein ESE-Curriculum in der inklusiven Schule? –
Ein Exkurs in die Konzeption eines Mehrebenenansatzes zur Prävention von
Verhaltensproblemen in der Sekundarstufe I
Philipp Zdoupas 210

Intensivpädagogik im Kontext Schule: Wissenschaftliche Begleitung
der Maßnahme U-turn
*Miriam Düvelmeyer, Tijs Bolz, Laura Ferreira González, Thomas Hennemann
und Tatjana Leidig* 218

Lernförderlicher Unterricht durch Beziehungsorientierung im Förderschwerpunkt
Emotionale und soziale Entwicklung: Das Beobachtungsinstrument
CLASS im Einsatz
Karin Dürr, Cécile Tschopp und Robert Langnickel 228

V Buchbesprechungen

Buchbesprechung: (Un)mögliche Perspektiven auf herausforderndes Verhalten in der Schule. Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunkts Emotionale und soziale Entwicklung. <i>Thomas Müller</i>	238
Buchbesprechung: Bildung als Herausforderung. Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. <i>Bernd Abrbeck</i>	242
Buchbesprechung: Diagnostik und schulische Interventionsmaßnahmen bei psychischen Auffälligkeiten. <i>Priska Hagmann-von Arx</i>	246
Buchbesprechung: Auffälliges Verhalten in der Schule. Pädagogisches Verstehen und Handeln. <i>Pierre-Carl Link und Robert Langnickel</i>	250
VI Neues aus dem Fach	256
Mitwirkende	262

Editorial der Herausgebenden

Editorial
zur sechsten Ausgabe der Wissenschaftlichen Jahreszeitschrift
In den Fokus ver-rückt – hidden topics im FSP ESE

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

Thema: In den Fokus ver-rückt – hidden topics im FSP ESE

**Liebe Leser:innen,
liebe Kolleg:innen,
liebe Interessierte,**

als Redaktionsgruppe der *ESE – Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen* freuen wir uns sehr, dass mittlerweile die sechste Ausgabe der Zeitschrift, mit dem aktuellen Thema **In den Fokus ver-rückt – hidden topics im FSP ESE**, vorliegt. Grundlage der thematischen Schwerpunktsetzungen bildeten die vielfältigen Impulsbeiträge und fachlichen Diskussionen im Rahmen der 15. Konferenz der Dozierenden im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung vom 28. bis 30. Juni 2023 an der Universität Paderborn.

Wissenschaftliche Auseinandersetzungen im Bereich der Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (ESE) zeichnen sich durch eine Vielzahl an spannenden thematischen Schwerpunkten, unterschiedlichen Zielgruppen und forschungsmethodischen Zugängen aus. Dennoch erscheinen innerhalb dieses Spektrums – und das ist der Wissenschaft inhärent – immer wieder Spannungsfelder und Gegenstandsbereiche, die bisher im Rahmen der Forschung (noch) **nicht in den Fokus gerückt wurden und somit in diesen ver-rückt werden können oder sogar sollten**. Sei es, weil Herrschaftsstrukturen, Marginalisierung und Dominanz anderer Themenschwerpunkte sie verdecken, weil sie als blinde Flecken übersehen wurden oder weil aktuelle gesellschaftliche, bildungspolitische oder forschungsmethodische Entwicklungen neue Möglichkeiten der Fokussierung zulassen oder gar herausfordern. Etwas davon sehen und verstehen zu wollen, setzt ein hohes Maß an (wissenschaftlicher) Neugier voraus. Und genau jene Neugier an dem (noch) Unbekannten, (bisher) Verdeckten und (neu) Aufkommenden adressierte die 15. Konferenz der Dozierenden im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung an der Universität Paderborn und damit auch die vorliegende Ausgabe der ESE-Zeitschrift.

Die Tagung lud Kolleg:innen dazu ein, die aus ihrer Sicht in den Fokus zu ver-rückenden Themen zu präsentieren. Das Resultat waren spannende, aber auch nachdenklich stimmende und zur kritischen Diskussion anregende Impulse und daraus resultierende Beiträge. Hierbei rückte das ‚Subjekt der Bildung‘ in den Fokus und wurde in einem perspektivisch umfassenden Kontext adressiert, als vulnerables, als potentiell gespaltenes, als entmündigtes, als traumatisiertes und vielfachen psychosozialen Belastungen ausgesetztes Subjekt.

Fokussiert und kritisch reflektiert wurden in diesem Rahmen ebenfalls professionsbezogene Kompetenzen, sowohl des Faches selbst als auch unterstützender Disziplinen des Kinder-

und Jugendhilfesystems oder der Kinder- und Jugendpsychiatrie im Spannungsfeld des didaktischen Handelns, der Beziehungsgestaltung, von Gruppendynamiken, des Peereinflusses und der Begleitung von Transitionsprozessen.

Immer wieder ging es hierbei um die Frage des sinnhaften Verstehens, der bedarfsgerechten Unterstützung, der professionellen Begleitung von Entwicklungs- und Bildungsprozessen der Kinder und Jugendlichen, die diese so dringend benötigen und dessen Mandat der Pädagogik bei Verhaltensstörungen immanent ist.

Auch das Ringen um das Subjekt und seiner Logik unter dem Fokus (verletzter) Identität(en) sowie entsprechender forschungsmethodischer auch partizipativer Zugänge war Teil der intensiven Auseinandersetzung dieser Fachtagung.

Diese in den Fokus zu ver-rückenden Themen werden mit der vorliegenden Ausgabe in Beiträgen aufgegriffen. Der Aufbau der ESE VI entspricht dem nun schon gewohntem Ablauf vorheriger Ausgaben. Die Rubrik I *Orginalia* führt mit fünf doppelblind begutachteten Beiträgen in die Thematik ein. Es folgen vier nicht-blind begutachtete Aufsätze in der Rubrik II, *Tagungsbeiträge und weitere Fachbeiträge*. Wie in den folgenden Rubriken durchliefen diese Beiträge ein Herausgebenden-Review. Pointierte Statements werden in drei Beiträgen in der Rubrik III *Zur Diskussion* angeboten mit der expliziten Einladung, Gegenpositionen in den nächsten Ausgaben zu evozieren. Wir freuen uns hier über Eröffnungen und Fortführungen fairer, kritisch-konstruktiver Diskussionsprozesse. Weiter finden sich eine Verknüpfung von *Praxis und Theorie* in Rubrik IV mit drei Beiträgen und vier *Buchbesprechungen* in Rubrik V. *Neues aus dem Fach* mit Rubrik VI bildet den Abschluss dieser Ausgabe.

Wir als Herausgebende möchten uns an dieser Stelle herzlich bei allen Autor:innen, den Gutachter:innen, bei Annette Krauss und Lara Fabel (HfH Zürich) für die redaktionelle Aufarbeitung, bei Herrn Klinkhardt und Herrn Tilsner mit dem gesamten Team des Klinkhardt-Verlages, bei dem Beirat der Zeitschrift sowie bei Ihnen und Euch, liebe Leser:innen, liebe Kolleg:innen für das Interesse und die finanzielle sowie ideelle Unterstützung bedanken.

Wir wünschen viel Spaß, spannende Einblicke und anregende Impulse beim Erkunden unserer ‚Hidden Topics‘ und freuen uns auf die bereichernden Diskussionen und wertschätzenden Begegnungen mit dem Thema „Der Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung in Zeiten bildungspolitischer und gesellschaftlicher Krisen“ auf der 16. Konferenz der Dozierenden im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung vom 30. Mai bis 01. Juni 2024 an der Freien Universität Berlin.

Verbunden mit herzlichen Grüßen aus

Ludwigsburg, Berlin, Rostock, Erfurt, Zürich & Paderborn im April 2024

Stephan Gingelmaier, Lars Dietrich, Janet Langer, Susanne Jurkowski, Pierre-Carl Link, Sebastian Franke und Désirée Laubenstein

I Originalia

Wie fühlst du dich bei (un)moralischen Entscheidungen?
Die moralische Identität, Emotionen und Urteile
von Jugendlichen ohne und mit sonderpädagogischem
Förderbedarf in der Emotionalen
und Sozialen Entwicklung sowie Lernen

*How do you feel about (im)moral decisions? Moral identity, emotions
and judgments of young people with and without special educational needs
in emotional and social development and learning*

Jessica Wilke¹, Jule Eilts², Tijs Bolz¹, Paula Hammer¹ und Neele Bäker¹

¹Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

²Ludwig-Maximilians-Universität München

***Korrespondenz**

Jessica Wilke
jessica.wilke@uol.de

Beitrag eingegangen: 15.11.2023
Beitrag angenommen: 11.04.2024
Onlineveröffentlichung: 29.05.2024

ORCID:

Jessica Wilke
<https://orcid.org/0000-0002-2379-9535>
Jule Eilts
<https://orcid.org/0000-0001-7859-7829>
Tijs Bolz
<https://orcid.org/0000-0001-9611-1239>
Paula Hammer
<https://orcid.org/0009-0009-8203-1356>
Neele Bäker
<https://orcid.org/0000-0002-4270-7771>

Abstract

Studien zur Moralentwicklung legen nahe, dass Jugendliche mit Förderbedarf (FB ESE und LE) Risiken (z. B. Impulsivität oder Unsicherheiten in sozialen Interaktionen) in ihrer moralischen Entwicklung haben könnten. Die vorliegende Studie untersucht Unterschiede in den Assoziationen zwischen moralischer Identität (der teilnehmenden Jugendlichen), moralischer Emotionszuschreibung (hypothetische Einschätzung der Emotionen von in Bildergeschichten dargestellten Personen) und Zulässigkeit (Zulässigkeit der Entscheidungen aus den Bildergeschichten) bei $N = 649$ Jugendlichen mit und ohne FB mittels Pfadmodell und χ^2 -Differenztest. Bei dem verwendeten Erhebungsinstrument wurden Bildergeschichten mit moralischen Dilemmata genutzt. Die Ergebnisse zeigen signifikante Assoziationen der moralischen Identität über moralische Emotionszuschreibungen auf die Zulässigkeit von unmoralischem Verhalten. Unterschiede zwischen den Gruppen wurden festgestellt. Es ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen den Jugendlichen mit FB ESE und ohne FB sowie FB LE für den Effekt von moralischer Identität auf moralische Emotionszuschreibungen bei schadendem Verhalten (z. B. jemanden schubsen, um pünktlich zum Bus zu kommen oder jemanden schlagen, um das Eigentum zurückzubekommen, was von der Person entwendet wurde). Im Modell von Jugendlichen mit dem FB ESE zeigte sich der stärkste Zusammenhang. In Bezug auf die Gruppen FB LE und kein FB ergeben sich signifikante Unterschiede für die Assoziationen von moralischen Emotionszuschreibungen bei schadendem Verhalten auf moralische Zulässigkeit. Im Modell von Jugendlichen mit dem FB LE zeigte sich der stärkste Zusammenhang. Die Bedeutung der Moral in der sonderpädagogischen Forschung und Praxis wird dargestellt.

Keywords

Moralische Identität, Emotionszuschreibungen, Zulässigkeit, Förderbedarf Emotionale und soziale Entwicklung, Förderbedarf Lernen

Abstract

Studies on moral development suggest that adolescents with special educational needs (SEN ESE and LE) might face risks (e.g., impulsiveness or insecurities in social interactions) in their morality. This study examines differences in the associations between moral identity (of the participating adolescents), moral emotion attribution (assessment of the emotions of persons portrayed in picture stories), and admissibility (permissibility of the decisions from the picture stories) in $N = 649$ adolescents with and without special educational needs. The survey instrument used picture stories with moral dilemmas. The results indicate that moral identity shows associations with the admissibility of immoral behavior through moral emotion attribution utilizing path model analysis and χ^2 -difference test. Differences between the groups were observed. There are significant differences between the adolescents with SEN ESE and without SEN as well as LE for the effect of moral identity on moral emotion attributions for harmful behavior (e.g., pushing someone to get to the bus on time or hitting someone to get back the property that was stolen by the person). The model with adolescents with SEN ESE showed the highest association. With regard to the LE and no SEN groups, there are significant differences for the effects of moral emotion attributions in harmful behavior on moral admissibility. The model with adolescents with SEN LE showed the highest association. The importance of morality in special education research and practice is highlighted.

Keywords

Moral Identity, Emotion Attributions, Admissibility, Special Educational Needs in emotional and social development, Special Educational Needs in Learning

1 Einleitung

Moral prägt, was Individuen als richtig oder falsch empfinden, sowie ihre Motivation, verantwortungsbewusst zu urteilen und zu handeln. Moral umfasst somit Prinzipien und Werte (grundlegenden Überzeugungen darüber, was als erstrebenswert oder als moralischer Verstoß angesehen wird), die Normen (Regeln und Standards, die das Verhalten innerhalb einer Gesellschaft oder Gruppe leiten) und die Ethik (Untersuchung und Reflexion über moralische Prinzipien und die Entwicklung von Handlungsrichtlinien aufgrund dieser Prinzipien) (Gert & Gert, 2020; Haidt, 2011). Neben der individuellen Moral (persönliche Überzeugungen, Prinzipien und Werte eines Einzelnen, die das Verhalten und die Entscheidungen beeinflussen) kann auch eine gesellschaftliche Moral (kollektive Überzeugungen, Prinzipien und Werte innerhalb einer Gesellschaft oder Gemeinschaft, die die Normen und Regeln für das Verhalten der Mitglieder dieser Gesellschaft festlegen) eine Rolle bei den Entscheidungen einer Person spielen. Die individuelle Moral wird allerdings durch die gesellschaftliche Moral beeinflusst und mitgestaltet (Heidbrink, 2008; Turiel, 1983).

In zwischenmenschlichen Interaktionen und moralischen Konfliktsituationen wird erwartet, dass Individuen moralische Emotionen wie Empathie empfinden (Hoffman, 2000). Moralische Emotionen nehmen eine zentrale Rolle für moralische Urteile und Motivation ein (Oser, 2013). Die Zuschreibung moralischer Emotionen beinhaltet die Antizipation von moralischen oder unmoralischen Gefühlen, die auf eine getroffene Entscheidung oder eine mögliche Handlung folgen. Ein Beispiel hierfür sind Emotionen wie Schuld oder Scham, die nach einer als unmoralisch betrachteten Entscheidung auftreten, während Stolz oder Empathie nach moralischen Entscheidungen empfunden werden können (Doering, 2013).

Käter et al. (2016) diskutieren ausgehend von Analysen im Rahmen eines prospektiven *ex-post-facto*-Designs, dass Jugendliche mit dem Förderbedarf Emotionale und soziale Entwicklung (FB ESE) und Lernen (FB LE) vermehrt Risiken (z. B. Impulsivität, Unsicherheiten in sozialen Interaktionen, unzureichende sozial-kognitive Informationsverarbeitung, Gedächtnisstörungen) in Bezug auf die moralische Entwicklung aufweisen könnten. Zudem konnten in einer Studie von Schütz-Wilke et al. (2023) signifikante, wenngleich auch kleine Unterschiede zwischen Jugendlichen mit dem FB ESE und ohne FB bzw. LE identifiziert werden (Schütz-Wilke et al., 2023). Schülerinnen und Schüler mit einem FB im Bereich ESE treffen hierbei seltener moralische Entscheidungen als Schülerinnen und Schüler im FB LE (Schütz-Wilke et al., 2023). Zudem geben Schülerinnen und Schüler mit einem FB im Bereich ESE positivere Gefühle bei unmoralischen Entscheidungen an als Schülerinnen und Schüler mit FB LE oder ohne FB (Schütz-Wilke et al., 2023). Für den FB LE lassen sich außerdem signifikante Unterschiede zu Schülerinnen und Schülern ohne FB in Bezug auf die Zulässigkeit finden (Schütz-Wilke et al., 2023). Dabei sind unmoralische Entscheidungen für Schülerinnen und Schüler im FB LE weniger zulässig als für Schülerinnen und Schüler ohne FB (Schütz-Wilke et al., 2023).

Zudem liegen vereinzelte Studienbefunde vor, die den Zusammenhang zwischen moralischen Emotionen (Arsenio, 2014), affektiver sowie kognitiver Moral (Fragkaki et al., 2016), der moralischen Identität (Hardy et al., 2014) und externalisierenden Verhaltensproblemen berichten. Arsenio (2014) konnte in seiner Übersichtsarbeit zeigen, dass Jugendliche mit höheren Werten im aggressiven Verhalten Übertritte mit positiveren Emotionen verbinden als Jugendliche mit niedrigen Werten im aggressiven Verhalten. Jugendliche bewerten dabei die Übertritte positiver, obwohl sie die moralischen Regeln kennen (Arsenio, 2014). Externalisierende Verhaltensprobleme stehen zudem im Zusammenhang mit kognitiver und

affektiver Moral (Fragkaki et al., 2016). Dabei bewerten Jugendliche die Emotionen bei Überschreitungen für andere und sich selbst positiver und gaben zudem an, dass dieses Verhalten von anderen oder einem selbst wiederholt wird (Fragkaki et al., 2016). Hardy et al. (2014) konnten in ihrer Studie zudem Zusammenhänge zwischen dem idealen moralischen Selbst und aggressivem Verhalten finden. Es bedarf jedoch weiterer Forschung, um das Zusammenwirken verschiedener Faktoren der moralischen Entwicklung im FB ESE sowie die verschiedenen Einflussfaktoren auf die Moralentwicklung genauer zu analysieren (Schipper & Koglin, 2021; Schütz-Wilke et al., 2023).

2 Theoretischer Hintergrund

Das *Global Moral Motivation Model* von Oser (2013) bietet eine umfassende Perspektive auf moralische Konzepte (siehe Koglin & Daseking, 2021, S. 80 für eine Übersicht über das Modell). Oser (2013) betont, dass sowohl kognitive (z. B. nach Piaget (1932/1965) und Kohlberg (1981)) als auch emotionale Faktoren (z. B. nach Haidt (2001) und Hoffman (2000)) die Moralentwicklung beeinflussen. Schipper und Koglin (2021) heben z. B. die Bedeutung der moralischen Identität, Emotionszuschreibungen und der Zulässigkeit für die moralische Entscheidungsfindung hervor und betonen ebenfalls die Relevanz emotionaler und kognitiver Faktoren für die Moralentwicklung. Oser (2013) unterteilt die Vielzahl der moralischen Konstrukte in seinem hypothetischen Modell in vier Hauptsäulen. Die zentralen und ersten Elemente bilden das moralische Selbst bzw. die moralische Identität. Der zweiten Säule können Elemente wie moralische Emotionszuschreibungen und Motive zugeordnet werden. Die dritte Säule enthält das Urteil über die eigene Verantwortung und das Pflichtbewusstsein. Moralischer Handeln, das der letzten Säule zugeordnet wird, ist das erwartete Ergebnis (Oser, 2013). Bisher fehlt eine empirische Prüfung des Modells (Schipper & Koglin, 2021), ebenso wie eine eingehende Betrachtung aus der Perspektive der Sonderpädagogik (Schütz-Wilke et al., 2023). Eine Analyse des Zusammenspiels der moralischen Identität, moralischer Emotionszuschreibungen sowie Zulässigkeit könnte Aufschluss darüber geben, inwiefern das Modell von Oser (2013) auf Jugendliche im FB ESE und LE anwendbar ist und welche Besonderheiten in dieser Gruppe berücksichtigt werden müssen, um ein umfassendes Verständnis der Moralentwicklung zu erlangen.

Die moralische Identität, auch als moralisches Selbst bezeichnet, wird definiert als „der Grad, in dem es für die Identität einer Person wichtig ist, eine moralische Person zu sein“ (Hardy & Carlo, 2011, S. 212). Die moralische Identität umfasst unter anderem moralische Persönlichkeitsmerkmale wie beispielsweise Fürsorge, Ehrlichkeit und Güte, Mitgefühl und Freundlichkeit (Aquino & Reed, 2002). Sie beeinflusst die Motivation und das Handeln, indem sie das Bedürfnis weckt, im Einklang mit den eigenen moralischen Prinzipien und Idealen zu handeln (Hardy & Carlo, 2005; Oser, 2013). Handlungen, die gegen die eigenen moralischen Prinzipien verstoßen, versteht Blasi (1983) als Betrug des eigenen Selbstkonzepts. Im *Global Moral Motivation Model* von Oser (2013) wird die moralische Identität als Ausgangspunkt gesehen, von dem aus sich die moralischen Emotionszuschreibungen sowie die empfundene Zulässigkeit von z. B. unmoralischen Handlungen entwickeln. Die moralische Identität bestimmt demnach, ob Individuen sich nach einer unmoralischen Entscheidung gut oder schlecht fühlen (Gleichgültigkeit vs. Gewissen) und auch, ob sich Individuen nach moralischen Entscheidungen gut oder schlecht fühlen (Stolz vs. Reue). In Forschungsarbeiten wird hierbei von Emotionszuschreibungen gesprochen (Oser, 2013). Eine umfassende empirische Überprüfung des heuristischen Modells bleibt jedoch aus.

Schipper und Koglin (2021) konnten in einer ersten empirischen Untersuchung das heuristische Modell von Oser (2013) überprüfen und aufzeigen, dass die moralische Identität einen direkten Effekt auf die Emotionszuschreibungen und einen indirekten Effekt auf die moralische Zulässigkeit hat. In der Analyse zeigt sich ein mittlerer negativer Effekt der moralischen Identität auf die moralische Emotionszuschreibung sowie ein kleiner direkter Effekt auf die Zulässigkeit (Schipper & Koglin, 2021). Außerdem ließ sich in der Studie ein mittlerer negativer indirekter Effekt der moralischen Identität auf die Zulässigkeit über die moralische Emotionszuschreibung identifizieren (Schipper & Koglin, 2021). Bei der Studie von Schipper und Koglin (2021) handelt es sich um eine querschnittliche Untersuchung bei Jugendlichen zwischen 10 und 18 Jahren. Die Ergebnisse der Studie können daher keine Aussagen über die Entwicklung der moralischen Identität treffen. Zudem sind die Assoziationen zwischen den Variablen der Studie und dem Alter der Teilnehmenden sowie dem Geschlecht ziemlich klein. Das genutzte Verfahren zur Erfassung der moralischen Identität (Koglin, 2017; in Anlehnung an Aquino & Reed, 2002) in der Studie kann dabei nur einen Aspekt der moralischen Identität abbilden. Allerdings handelt es sich bei der Studie um eine erste empirische Überprüfung des Modells im deutschen Sprachraum (Schipper & Koglin, 2021).

Die moralische Emotionszuschreibung umfasst erwartete moralische oder unmoralische Gefühle, die auf eine getroffene Entscheidung oder eine mögliche Handlung folgen. Ein Beispiel hierfür sind Gefühle wie Schuld oder Scham nach einer als unmoralisch betrachteten Entscheidung oder Stolz oder Empathie nach moralischen Entscheidungen (Doering, 2013). Diese Emotionen entstehen durch die introspektive Betrachtung und Bewertung moralischer Konflikte (Tangney et al., 2007a). In moralischen Entscheidungssituationen gibt es vier verschiedene Typen, die je nach Art der Entscheidung (moralisch oder unmoralisch) und der empfundenen Emotion (glücklich oder unglücklich) unterschieden werden (Doering, 2013). In der Entwicklungspsychologie existieren verschiedene Modelle zur Definition und Operationalisierung von Emotionen (siehe zur Übersicht z. B. Barnow et al., 2020). Von der beschriebenen Unterscheidung zwischen den spezifischen Emotionen glücklich und unglücklich ist die Valenz bzw. Wertigkeit von Emotionen abzugrenzen. Meist wird zwischen positiv (z. B. Stolz oder glücklich sein) versus negativ (z. B. Schuld oder unglücklich sein), funktional versus dysfunktional sowie adaptiv und maladaptiv unterschieden (z. B. Aldao & Dixon-Gordon, 2014; Barnow et al., 2020). Da die Erfassung moralischer Emotionszuschreibung übergeordnet auf Basis der Unterscheidung zwischen gut und schlecht erfolgt, wird die Kategorisierung der Valenz auch im weiteren Verlauf des Beitrags berücksichtigt. Moralische Emotionszuschreibungen sind mit der Evaluation moralischer Zulässigkeit verbunden, also damit, was Individuen als moralisch akzeptabel oder inakzeptabel bewerten (Oser, 2013; Schütz-Wilke et al., 2023). Trotz ihrer Bedeutung besteht jedoch eine Forschungslücke im Verständnis der komplexen Beziehung zwischen moralischer Identität, der Art und Weise, wie moralische Emotionen zugeschrieben werden, und der Beurteilung moralischer Zulässigkeit.

Die Zulässigkeit moralischer Entscheidungen wird operationalisiert in der selbst empfundenen Akzeptanz einer selbstsüchtigen Entscheidung und gehört zur moralischen Kognition. Sie unterliegt einem Abschätzungsprozess und umfasst die subjektive Bewertung darüber, ob und wie moralisch zulässig bzw. akzeptabel eine Handlung ist, obwohl sie gegen moralische Normen oder Prinzipien verstößt. Zur Abschätzung von situativem Schaden ist das Wissen um gesellschaftliche und individuelle Moralprinzipien relevant. Kommt es zu einem moralischen Konflikt, wird dieses Wissen aktiv, um die Zulässigkeit einer Ausnahme gegen die

Prinzipien durchzuführen (Nunner-Winkler, 2009). Nach Blasi (1983) würde also davon ausgegangen werden, dass eigene moralische Werte der Zulässigkeit unmoralischer Entscheidungen entgegenstehen.

In ihrem konzeptionellen Beitrag argumentieren Dodge und Rabiner (2004), dass die moralischen Entscheidungen bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf andere Emotionszuschreibungen erhalten. Diese Annahme wird durch frühere Forschungsergebnisse gestützt, die darauf hindeuten, dass externalisierende Verhaltensprobleme die Interpretation moralischer Informationen einschränken können (Dodge et al., 2003; Dodge & Rabiner, 2004; Hardmann, 2015).

Ein möglicher Erklärungsansatz für die Unterschiede in der Emotionszuschreibung sowie den daraus resultierenden gezeigten Verhaltensweisen könnte sowohl in Defiziten in der Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie der Empathie und den Emotionen liegen (KMK, 2000), als auch an Defiziten in der Sozialen Informationsverarbeitung (SIP; Crick & Dodge, 1994; konzeptionelle Weiterentwicklung: Lemerise & Arsenio, 2000; Garrigan et al., 2018). Die Ergebnisse von Schütz-Wilke et al. (2023) legen nahe, dass Jugendliche mit den sonderpädagogischen Förderbedarfen Emotional-Soziale Entwicklung (ESE) und Lernen (LE) sich in ihrer moralischen Identität nicht signifikant von Jugendlichen ohne sonderpädagogischen Förderbedarf unterscheiden. Jedoch zeigten sich signifikante Unterschiede in den moralischen Emotionszuschreibungen bei unmoralischen Entscheidungen. Diese Ergebnisse weisen darauf hin, dass Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf positivere Emotionszuschreibungen bei unmoralischen Entscheidungen vornehmen (Schütz-Wilke et al., 2023).

In ihrer Studie konnte Hardmann (2015) zeigen, dass Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf eher eine egozentrische moralische Argumentation in moralischen Situationen nutzen. Zudem trafen die Schülerinnen und Schüler in den Interviews spontane Aussagen zu ihren Emotionen. Sie nutzten negative Emotionszuschreibungen wie Wut, Trauer und Angst, wenn in dem Dilemma ein Regelübertritt von den anderen Kindern beschrieben wurde. In Situationen, in denen es darum ging, für eine geliebte Person etwas Unmoralisches zu tun, beschrieben sie Emotionen wie Liebe und Fröhlichkeit (Hardmann, 2015).

3 Vorliegende Studie

Studien zur Moralentwicklung im Jugendalter diskutieren, dass Jugendliche mit den FB ESE und LE Risikofaktoren (z. B. maladaptive Strategien oder Impulsivität in Konfliktsituationen sowie Unsicherheiten in sozialen Interaktionen) für die moralische Entwicklung aufweisen können (Käter et al., 2016; Schütz-Wilke et al., 2023; Stein, 2014). Die vorliegende Studie setzt konkret an den Beiträgen von Schipper und Koglin (2021) sowie Schütz-Wilke et al. (2023) an und untersucht mittels Pfadanalyse und Multigruppenvergleich die Unterschiede in den Assoziationen zwischen moralischer Identität, moralischer Emotionszuschreibung und der beurteilten Zulässigkeit von unmoralischen Entscheidungen bei Jugendlichen mit den FB ESE, LE und Jugendlichen ohne FB. Die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit einem Förderschwerpunkt im Bereich ESE wurde aufgrund der erhöhten Risikolage ausgewählt (z. B. Dodge & Rabiner, 2004; Garrigan et al., 2018; Hardmann, 2015). Aufgrund der hohen Komorbidität zwischen den Förderschwerpunkten ESE und LE (Linderkamp & Grünke, 2007; Schröder & Wittrock, 2002) und den unterschiedlichen Feststellungsverfahren (primärer und sekundärer Förderbedarf) wurde dieser ebenfalls integriert.

Auf der Grundlage der verfügbaren Literatur, insbesondere der Elemente des globalen moralischen Motivationsmodells (Oser, 2013), werden die folgenden Pfade angenommen: (1) Die moralische Identität ist negativ mit der moralischen Zulässigkeit unmoralischen Verhaltens assoziiert. (2) Die moralische Identität ist ebenfalls mit den moralischen Emotionszuschreibungen assoziiert (positiv mit den moralischen Emotionszuschreibungen bei Hilfeverhalten und negativ mit den moralischen Emotionszuschreibungen bei schadendem Verhalten). (3) Der Zusammenhang zwischen der moralischen Identität und der Bewertung der Zulässigkeit einer unmoralischen Entscheidung wird durch moralische Emotionszuschreibung (bei Hilfeverhalten und bei schadendem Verhalten) vermittelt. In Anlehnung an aktuelle Diskussionen (z. B. Käter et al., 2016; Schütz-Wilke et al., 2023; Stein, 2014) bezüglich Jugendlicher mit den FB ESE und LE wird angenommen, dass sich diese Pfade in den Modellen je nach Gruppe (Jugendliche ohne FB und mit den FB ESE sowie LE) unterscheiden. An dieser Stelle wird von expliziten Hypothesen abgesehen, da es sich um eine explorative Fragestellung handelt. Die vorliegende Studie leistet einen Beitrag und überprüft Osers (2013) heuristisches Modell in Anlehnung an Schipper und Koglin (2021) und Schütz-Wilke et al. (2023) in einer Stichprobe von Jugendlichen mit den FB ESE und LE, um einen Beitrag zum Diskurs der moralischen Entwicklung zu leisten. In den bisherigen Studien (Schipper & Koglin, 2021; Schütz-Wilke et al., 2023) wurden Gruppenunterscheide in der Emotionszuschreibung bzw. Zusammenhänge der Variablen ohne Berücksichtigung des FB untersucht. Allerdings wurden keine Zusammenhänge bzw. Unterschiede in den Zusammenhängen der dargestellten Konstrukte überprüft (Schipper & Koglin, 2021; Schütz-Wilke et al., 2023).

4 Methode

4.1 Stichprobe und Durchführung

Die vorliegende Studie ist eine Querschnittsstudie, bei der die Daten aus einem größeren Projekt stammen. Das Ziel dieses Projekts war es, die emotionale, soziale und Verhaltensentwicklung von Jugendlichen mit dem FB ESE und LE sowie ohne FB systematisch zu analysieren. Das Projekt hat die Zustimmung der niedersächsischen Landesschulbehörde, ein positives Votum der Kommission für Forschungsfolgenabschätzung und Ethik sowie die Zustimmung der Stabsstelle für Datenschutz- und Informationssicherheitsmanagement der zuständigen Universität erhalten. Schulen in Niedersachsen wurden per E-Mail und telefonisch kontaktiert und über die Studie informiert. Schulen, die an der Studie teilnehmen wollten, erhielten Informationsflyer und Einverständniserklärungen, die an die Teilnehmenden und ihre Sorgeberechtigten verteilt wurden. Eine Teilnahme war erst nach schriftlicher Einwilligung möglich. Die Erfassung und Verarbeitung der Daten erfolgten in vollständig anonymisierter Form. Die Datenerhebung erstreckte sich von Mai 2019 bis März 2020.

Die Stichprobe umfasste $N = 649$ Jugendliche ($M = 13.66$ Jahren, $SD = 2.17$, 60.9% männlich) zwischen acht und 19 Jahren, darunter $n = 393$ Jugendliche ohne FB, $n = 127$ Jugendliche mit dem FB ESE und $n = 129$ Jugendliche mit dem FB LE. Die Stichprobe der Jugendlichen mit FB wurde über Förderschulen erhoben. Die Lehrkräfte gaben hierbei an, welcher FB vorliegt. Die Schülerinnen und Schüler wurden nach Zustimmung der Erziehungsberechtigten von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Forschungsprojektes in Einzelbefragungen gebeten, einen Fragebogen zu ihrer moralischen Identität auszufüllen. Die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter haben den Kindern den Fragebogen vorgelesen. Zudem wurden die Kinder gebeten, anhand von Bildgeschichten, in denen moralische

Situationen dargestellt wurden, die Zulässigkeit moralischer bzw. unmoralischer Entscheidungen sowie die damit verbundenen Emotionen zu beschreiben.

4.2 Erhebungsinstrument

Zur Erfassung der Moral wurden die Skala zur Messung der moralischen Identität im Jugendalter nach Koglin (2017) sowie Bildgeschichten mit moralischen Konflikten nach Koglin und Daseking (2017) genutzt (für eine ausführliche Darstellung des gesamten Instruments siehe Schipper & Koglin, 2021).

Moralische Identität: Um die moralische Identität der Jugendlichen zu erfassen, wurde die von Koglin (2017) entwickelte Skala zur Messung der moralischen Identität verwendet. Die Teilnehmenden beurteilten die persönliche Bedeutung von neun moralischen (z. B. fair sein) und neun nicht-moralischen Eigenschaften (Distraktoren wie z. B. machtvoll sein) auf einer vierstufigen Ratingskala von (1) gar nicht wichtig für mich bis (4) sehr wichtig für mich ($\alpha = .79$, $\Omega = .79$; 9 Items). Hohe Werte entsprechen einer hohen moralischen Identität.

Um moralische Emotionszuschreibungen und Urteile über Zulässigkeit zu erfassen, wurden den Jugendlichen acht Bildgeschichten mit moralischen Konflikten in alltäglichen Situationen präsentiert (Koglin & Daseking, 2017). In jeder Geschichte werden zwei konträre und sich widersprechende Handlungsoptionen zur Auswahl präsentiert, ein unmoralischer (z. B. Pünktlich zur Klassenarbeit gehen, jedoch eine verletzte Person auf dem Boden alleine lassen) und ein moralischer Ausgang (z. B. Klassenarbeit verpassen und eine sechs bekommen, jedoch der verletzten Person auf dem Boden helfen; Koglin & Daseking, 2017).

Moralische Emotionszuschreibung: Nach jeder Bildgeschichte bewerteten die Jugendlichen auf einer fünfstufigen Skala von (1) sehr schlecht bis (5) sehr gut, welche Gefühle der Protagonist oder die Protagonisten nach einer unmoralischen Entscheidung (moralische Emotionen nach schadendem Verhalten z. B. Timo/Katrin entscheidet sich dafür, zum Klassenraum zu gehen. Was glaubst du, wie gut oder schlecht fühlt sich Timo/Katrin dabei? 8 Items; $\alpha = .69$; $\Omega = .69$) und nach einer moralischen Entscheidung (moralische Emotionen bei Hilfeverhalten z. B. Timo/Katrin entscheidet sich dafür, Lara/Nils zu helfen. Was glaubst Du, wie gut oder schlecht fühlt sich Timo/Katrin dabei? 8 Items; $\alpha = .64$, $\Omega = .64$) empfinden würden (Koglin & Daseking, 2017). Bei dieser Einschätzung handelt es sich um die antizipierten Emotionen, also Emotionen, von denen die Jugendlichen erwarten, dass sie sie haben würden auf Basis vorheriger Erlebnisse. Es wird nicht nach den Emotionen in spezifischen/realen moralischen Situationen gefragt.

Urteil über die Zulässigkeit einer unmoralischen Entscheidung: Zudem wurden die Jugendlichen nach jeder Bildgeschichte auch aufgefordert, die subjektiv empfundene Zulässigkeit einer unmoralischen Entscheidung auf einer Skala von (1) gar nicht ok bis (5) sehr ok einzuschätzen (moralische Zulässigkeit: „Im Bild B hat Timo/Katrin sich entschieden, zum Klassenraum zu gehen. Was glaubst Du, wie ok war es für Timo/Katrin dies zu tun?“ 8 Items; $\alpha = .72$, $\Omega = .72$; Koglin & Daseking, 2017). Hohe Werte entsprechen einer höheren Akzeptanz von unmoralischem Verhalten. Aufgrund der theoretischen Frage und des Fokus auf eine andere Person kann davon ausgegangen werden, dass die soziale Erwünschtheit in diesem Fall keinen Einfluss auf die Aussagen der Schülerinnen und Schüler hat (z. B. Bergen & Labonté, 2020; Fisher, 1993).

4.3 Auswertungsstrategie

Die Datenerfassung und -analyse erfolgte unter Verwendung der Software-Programme SPSS und AMOS Version 27. Die Voraussetzungen für die Analyse wurden vorab geprüft. Anschließend wurden die postulierten Pfadmodelle für alle drei Gruppen (ohne FB, FB ESE und FB LE) überprüft. Dabei wurden direkte Assoziationen der moralischen Identität mit den moralischen Emotionen bei Hilfeverhalten sowie bei schadendem Verhalten und der moralischen Zulässigkeit untersucht. Zudem wurden direkte Assoziationen der moralischen Emotionen auf die Zulässigkeit überprüft. Alter und Geschlecht wurden kontrolliert.

Eine Analyse der fehlenden Daten ergab, dass diese komplett zufällig fehlten (MCAR; $\chi^2 = 53,094$, $df = 48$, $p = .284$; siehe Little, 1988), sodass eine Maximum-Likelihood-Schätzung durchgeführt werden konnte. Mediationseffekte wurden mittels Analyse indirekter Effekte überprüft (siehe Preacher & Hayes, 2008). Diese wurden mithilfe einer Bootstrap-Methode mit Vertrauensintervallen ermittelt. Dabei wurden ein Vertrauensintervall auf dem 95%-Niveau und eine Bootstrap-Stichprobe von 1000 verwendet (siehe Poi, 2004).

Zur Beurteilung der Modellpassung wurden der *Root Mean Squared Error of Approximation* (RMSEA), der *Comparative Fit Index* (CFI), der *Normed Fit Index* (NFI), der *Tucker-Lewis Index* (TLI), der χ^2 -Wert und der p -Wert herangezogen. Eine angemessene Modellpassung wird durch folgende Werte angezeigt: $\chi^2/df < 5$, ein nicht signifikanter χ^2 -Wert, CFI, NFI und TLI nahe 1 ($> .90$) sowie ein RMSEA nahe 0 ($< .08$) (Hair et al., 2009; Hu & Bentler, 1999).

Um festzustellen, ob sich die Pfadmodelle zwischen den Gruppen signifikant unterscheiden, wurde der χ^2 -Differenztest verwendet. Anschließend wurde analysiert, welche Pfade sich signifikant voneinander unterschieden.

5 Ergebnisse

Tabelle 1 zeigt die deskriptiven Statistiken und Tabelle 2 die Korrelationen für die verwendeten Variablen (für differenzierte Analysen der Gruppenunterschiede in den Variablen siehe Schütz-Wilke et al., 2023). Die Jugendlichen dieser Stichprobe zeigten im Durchschnitt eine hoch ausgeprägte moralische Identität. Sie tendierten dazu, moralisch schädliches Verhalten mit negativen Emotionen in Verbindung zu bringen, während sie neutrale Emotionen mit Hilfeverhalten assoziierten. Zusätzlich bewerteten sie unmoralische Entscheidungen überwiegend als nicht ok oder mittel. Die moralische Identität korreliert positiv mit den moralischen Emotionszuschreibungen bei Hilfeverhalten und negativ mit denen bei schadendem Verhalten sowie mit der moralischen Zulässigkeit. Zudem korreliert die moralische Zulässigkeit positiv mit den moralischen Emotionszuschreibungen bei schadendem Verhalten und negativ mit denen bei Hilfeverhalten. Die beiden Emotionszuschreibungen korrelieren ebenfalls negativ.

Tab. 1: Deskriptiven Statistiken

Variable	M	SD	Min	Max
Moralische Identität	3.34	.45	1	4
Moralische Emotionszuschreibung bei schadendem Verhalten	2.38	.64	1	5
Moralische Emotionszuschreibung bei Hilfeverhalten	3.26	.60	1	5
Moralische Zulässigkeit	2.51	.69	1	5

Anmerkungen. M = Mittelwert, SD = Standardabweichung, Min = Minimum, Max = Maximum

Tab. 2: Korrelationen

	1	2	3
1 Moralische Identität	-		
2 Moralische Emotionszuschreibung bei schadendem Verhalten	-.343***	-	
3 Moralische Emotionszuschreibung bei Hilfeverhalten	.162***	-.305***	-
4 Moralische Zulässigkeit	-.345***	.771***	-.331***

Anmerkungen. * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

Die Ergebnisse des postulierten Pfadmodells deuten auf Zusammenhänge zwischen der moralischen Identität über die moralischen Emotionszuschreibungen auf die Zulässigkeit von unmoralischen Entscheidungen hin. Nachfolgend werden die postulierten Pfadmodelle zu den Teilstichproben „Jugendliche mit FB ESE“ (Abbildung 1), „Jugendliche mit dem FB LE“ (Abbildung 2) und „Jugendliche ohne FB“ (Abbildung 3) dargestellt. Alle drei Modelle weisen eine gute Modellpassung auf.

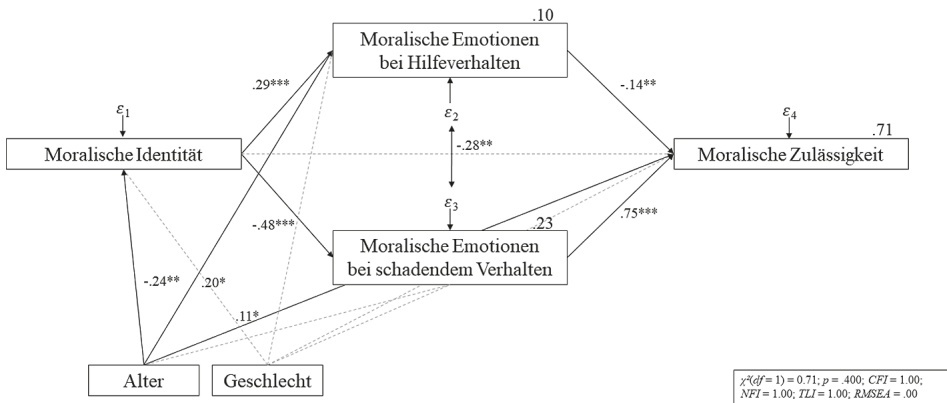


Abb. 1: Pfadmodell für Jugendliche mit dem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung

Abbildung 1 zeigt das postulierte Pfadmodell für die Teilstichprobe der Jugendlichen mit dem FB ESE. Insgesamt klärt das Modell 71% der Varianz für moralische Zulässigkeit auf. Im Pfadmodell zur Teilstichprobe von Jugendlichen mit dem FB ESE liegen ein direkter positiver Zusammenhang von moralischer Identität auf moralische Emotionszuschreibungen bei Hilfeverhalten und ein direkter negativer Zusammenhang von moralischer Identität auf moralische Emotionszuschreibungen bei schadendem Verhalten vor. Moralische Emotionszuschreibungen bei Hilfeverhalten zeigen einen negativen und moralische Emotionszuschreibungen bei schadendem Verhalten einen positiven Zusammenhang mit der moralischen Zulässigkeit. Zudem wird der Zusammenhang zwischen moralischer Identität und moralischer Zulässigkeit durch moralische Emotionszuschreibungen bei Hilfeverhalten ($\beta = -.041, p = .003$) sowie durch moralische Emotionszuschreibungen bei schadendem Verhalten ($\beta = -.364, p < .001$) mediiert.

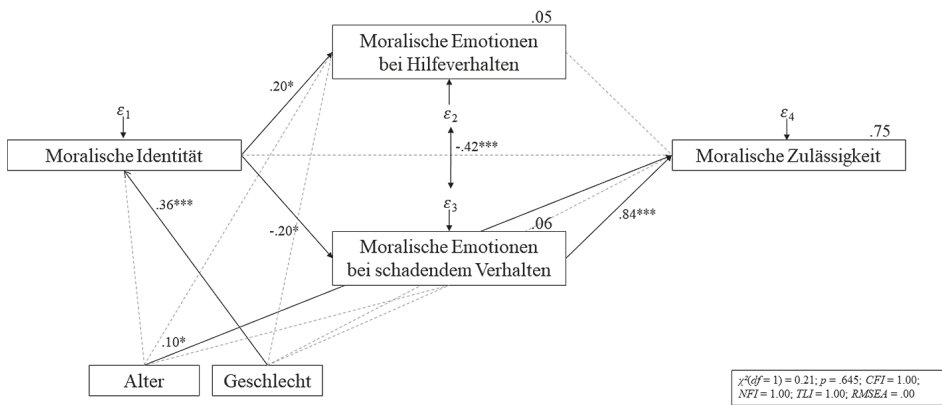


Abb. 2: Pfadmodell für Jugendliche mit dem Förderbedarf Lernen

Abbildung 2 zeigt das postulierte Pfadmodell für die Teilstichprobe der Jugendlichen mit dem FB LE. Insgesamt klärt das Modell 75% der Varianz für moralische Zulässigkeit auf. Beim Modell zur Teilstichprobe von Jugendlichen mit dem FB LE liegen ebenfalls ein positiver Zusammenhang von moralischer Identität auf moralische Emotionszuschreibungen bei Hilfeverhalten und ein negativer Zusammenhang von moralischer Identität auf moralische Emotionszuschreibungen bei schadendem Verhalten vor. Im Gegensatz zum ersten Modell liegt bei der Teilstichprobe von Jugendlichen mit dem FB Lernen kein Zusammenhang von moralischen Emotionszuschreibungen bei Hilfeverhalten auf die moralische Zulässigkeit vor. Es zeigte sich jedoch ebenfalls ein positiver Zusammenhang von den moralischen Emotionszuschreibungen bei schadendem Verhalten auf moralische Zulässigkeit. Der Zusammenhang zwischen moralischer Identität und moralischer Zulässigkeit wird durch moralische Emotionszuschreibungen bei schadendem Verhalten ($\beta = -.161, p = .050$) mediiert. Eine signifikante Mediation zwischen moralischer Identität und moralischer Zulässigkeit durch moralische Emotionszuschreibungen bei Hilfeverhalten liegt in diesem Modell nicht vor ($\beta = .00, p = .989$).

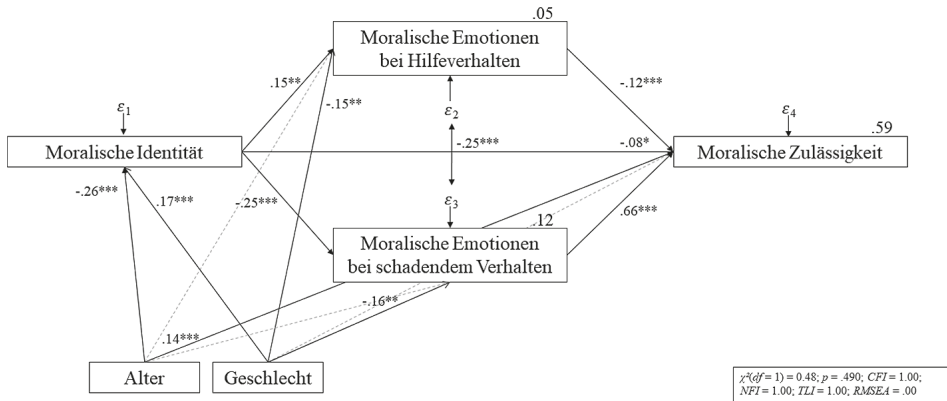


Abb. 3: Pfadmodell für Jugendliche ohne Förderbedarf

Abbildung 3 zeigt das postulierte Pfadmodell für die Teilstichprobe der Jugendlichen ohne einen FB. Insgesamt klärt das Modell 59 % der Varianz für moralische Zulässigkeit auf. Es liegt ein direkter positiver Zusammenhang von moralischer Identität auf moralische Emotionszuschreibungen bei Hilfeverhalten und ein direkter negativer Zusammenhang auf moralische Emotionszuschreibungen bei schademem Verhalten vor. Im Gegensatz zu den Pfadmodellen der Teilstichproben mit dem FB ESE sowie LE lässt sich im Pfadmodell zur Teilstichprobe von Jugendlichen ohne FB ein negativer Zusammenhang identifizieren. Wie auch aus dem Modell zur Teilstichprobe von Jugendlichen mit dem FB ESE hervorgeht, liegt auch bei der Teilstichprobe der Jugendlichen ohne FB ein negativer Zusammenhang von moralischen Emotionszuschreibungen bei Hilfeverhalten und ein positiver Zusammenhang von moralischen Emotionszuschreibungen bei schademem Verhalten auf die moralische Zulässigkeit vor. Zudem wird der Zusammenhang zwischen moralischer Identität und moralischer Zulässigkeit durch moralische Emotionszuschreibungen bei Hilfeverhalten ($\beta = -.017$, $p = .001$) sowie durch moralische Emotionszuschreibungen bei schademem Verhalten ($\beta = -.161$, $p < .001$) mediiert.

Der χ^2 -Differenztest zeigt signifikante Unterschiede in den Pfadmodellen zwischen den drei Gruppen (ohne FB, ESE, LE; $\chi^2 = 36,294$, $p < .05$, $df = 22$). Zudem wurden Unterschiede zwischen den einzelnen Pfaden der drei Modelle (ESE, LE & ohne FB) analysiert und es zeigten sich signifikante Unterschiede in einigen Pfaden zwischen den Gruppen. Es ergeben sich signifikante Unterschiede zwischen den Jugendlichen mit dem FB ESE und ohne FB für den Zusammenhang zwischen moralischer Identität und moralischen Emotionszuschreibungen bei schademem Verhalten ($z = 2.147$, $p = .032$). Die Assoziation ist im Modell für Jugendliche mit dem FB ESE stärker ($\beta = -.48$, $p < .001$) als bei Jugendlichen ohne FB ($\beta = -.25$, $p < .001$). Zusätzlich unterscheiden sich auch die Jugendlichen mit dem FB ESE und LE in Bezug auf den Zusammenhang zwischen moralischer Identität und moralischen Emotionszuschreibungen bei schademem Verhalten ($z = 1.984$, $p = .048$). Die Assoziation im Modell der Jugendlichen mit dem FB LE ist ebenfalls geringer ($\beta = -.20$, $p = .032$). In Bezug auf die Gruppen LE und kein FB ergeben sich signifikante Unterschiede für die Assoziation von moralischen Emotionszuschreibungen bei schademem Verhalten und moralischer Zulässigkeit ($z = 1.990$, $p = .047$). Die Assoziation ist im Modell der Jugendlichen mit dem FB LE ($\beta = .84$, $p < .001$) stärker als im Modell von Jugendlichen ohne FB ($\beta = .66$, $p < .001$).

6 Diskussion

Dieser Beitrag diskutiert die Bedeutung der Moralentwicklung für die sonderpädagogische Forschung sowie Praxis und erörtert die Relevanz emotionaler und kognitiver Komponenten der Moral. Die Ergebnisse der Pfadmodelle verdeutlichen die Bedeutung der moralischen Emotionszuschreibung bei der Bewertung der Zulässigkeit von unmoralischen Entscheidungen. Insbesondere wird deutlich, dass moralische Emotionszuschreibung bei schadendem Verhalten stärker mit der Zulässigkeit in Verbindung gebracht werden konnte als die Emotionszuschreibungen bei Hilfeverhalten. Diese Befunde gehen mit bisherigen empirischen Erkenntnissen einher, die darauf hindeuten, dass Emotionen wie Schuld und Scham in moralischen Kontexten eine entscheidende Rolle spielen (Tangney et al., 2007a, 2007b). Jedoch könnte es sich hierbei auch um eine methodisch begründete Assoziation handeln, die auf dem Erhebungsinstrument beruht. Daher sind inhaltliche Interpretationen mit Vorsicht zu betrachten.

Die Ergebnisse legen ebenfalls nahe, dass Jugendliche mit einer hohen moralischen Identität moralische Übertretungen als unzulässiger wahrnehmen, da diese vermehrt in schlechtem Gewissen, Mitleid, Schuld und Scham resultieren könnten. Die negativen Emotionen, die auftreten, wenn die Entscheidung der Jugendlichen entgegen ihrer eigenen moralischen Identität steht, könnten als Konsequenz der unmoralischen Entscheidung wahrgenommen und abgewogen werden. Dies hebt die vermittelnde Rolle der negativen Emotionen hervor und stimmt auch mit Erklärungsansätzen aktueller Forschungsarbeiten überein (Tangney et al., 2007b). Gleichzeitig wirken positive moralische Emotionen, wie Stolz oder Empathie, nicht so stark auf die wahrgenommene Zulässigkeit von moralischen Übertretungen. Erneut könnte es sich hierbei um eine methodisch begründete Assoziation handeln. Möglicherweise spielt auch das sozialpsychologische Phänomen des *negativity bias* (Negativitätsbias) eine Rolle. Dieser beschreibt, dass sich negative Emotionen, Erlebnisse und Gedanken stärker auswirken als positive (vgl. Baumeister et al., 2001). Studienergebnisse deuten darauf hin, dass positive Emotionen weniger stark Entscheidungen lenken als negative (Schipper & Koglin, 2021), unangenehme Gefühle stärker und schneller wahrgenommen werden und zudem länger nachwirken (Baumeister et al., 2001). Vor diesem Hintergrund könnte ein möglicher Erklärungsansatz die gesellschaftlichen Erwartungen an moralische Handlungen sein. Moralische Handeln kann als normativ gewertet werden und somit als „selbstverständlich“ gelten, sodass positive Emotionen der Freude und des Stolzes z. B. anderen geholfen zu haben, nicht so stark zu wiegen scheinen wie die Überschreitungen dieser von der Gesellschaft vorgegebenen Werte und die damit verbundenen negativen Emotionen.

An dieser Stelle lässt sich auch ein Bezug zum Konzept der Mentalisierung herstellen. So lässt sich vermuten, dass die Mentalisierungsfähigkeit, also die Fähigkeit, Verhalten als auf beabsichtigten mentalen Zuständen beruhend wahrzunehmen und zu betrachten (Fonagy et al., 2019; Schwarzer et al., 2023), eine Rolle bei der Interpretation und Bewertung von moralischen Entscheidungen und den damit verbundenen Emotionen spielen könnte. Sie könnte den Jugendlichen dabei helfen, die Gedanken und Gefühle anderer Menschen in moralischen Situationen zu verstehen und ihre eigenen Entscheidungen und Empfindungen in Bezug auf moralische Entscheidungen zu beeinflussen. Bei schädigendem Verhalten kann die Fähigkeit zur Mentalisierung dazu beitragen, die emotionalen Reaktionen wie Schuld, Mitleid und Scham bei dieser Person zu erkennen und zu verstehen. Zudem könnten Jugendliche mit einer starken Fähigkeit zur Mentalisierung besser in der Lage sein, die moralischen Konsequenzen ihres Handelns zu antizipieren und die Emotionen zu verstehen, die

aus ihren Entscheidungen resultieren könnten. Wenn die Mentalisierungsfähigkeit jedoch eingeschränkt ist, könnte die Wahrnehmung der Emotionen sowie die Zulässigkeit dadurch möglicherweise verzerrt sein.

Diese Ergebnisse legen nahe, dass die Förderung von moralischen Emotionen und die Auseinandersetzung mit negativen Konsequenzen für schädliches Verhalten wichtige Aspekte in der Entwicklung moralischer Urteile sind. Unter der Berücksichtigung, dass Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf höhere Risiken für ihre moralische Entwicklung aufweisen könnten (Schütz-Wilke et al., 2023), werden die Vielschichtigkeit und die Notwendigkeit der Erforschung individueller Charakteristika der moralischen Entwicklung deutlich. Ein tieferer Einblick in diese Unterschiede kann dazu beitragen, Strategien zur Förderung moralischer Entwicklung in diesen spezifischen Kontexten zu entwickeln. Die signifikanten Unterschiede zwischen den Gruppen (ohne FB, ESE, LE) im Pfadmodell unterstreichen die Notwendigkeit, die individuellen Entwicklungswege und Bedürfnisse in Betracht zu ziehen. Die Tatsache, dass bestimmte Effekte zwischen den Gruppen variieren, könnte auf unterschiedliche soziale und emotionale Einflüsse hinweisen, die auf die moralische Entwicklung einwirken (z. B. Garrigan et al., 2018). Es ist von entscheidender Bedeutung, diese Unterschiede sorgfältig zu analysieren, um zielgerichtete Förderungen zu entwickeln, die den spezifischen Bedürfnissen der einzelnen Gruppen gerecht werden. Die Ergebnisse dieser Studie bieten Einblicke in die Herausforderungen, mit denen Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf konfrontiert sind, wenn es um ihre moralische Entwicklung geht und lenken die Aufmerksamkeit auf die Förderung moralischer Emotionen als entscheidenden Aspekt.

7 Limitationen und weitere Forschung

Es ist hervorzuheben, dass es neben der moralischen Identität, den moralischen Emotionszuschreibungen und der Zulässigkeit auch weitere moralische Variablen gibt, die die moralische Motivation beeinflussen (Oser, 2013). Weitere Forschung sollte sich dem widmen und dabei unterschiedliche Faktoren wie Gruppenzugehörigkeit und individuelle Voraussetzungen analysieren. Studien haben beispielsweise die Rolle der Selbstregulation in der Moralentwicklung analysiert (Schütz & Bäker, 2023), die als förderlicher Faktor für die Moral identifiziert wurde (Schütz & Koglin, 2022). Mit Blick auf den Negativitätsbias (Baumeister et al., 2001) sollten zudem prohibitive und prosoziale Handlungsorientierungen berücksichtigt werden. Dabei würden nicht nur die Emotionen in einen solchen *Bias* verschoben werden, sondern zudem die Ausrichtung der eigenen Handlung. Zukünftige Studien könnten demnach berücksichtigen, ob Jugendliche ihre Hilfe unterlassen (prohibitiv), anderen Schaden zufügen (dissozial) oder helfen (prosozial). Auch hier vermuten wir unterschiedliche Intensitäten in Bezug auf die wahrgenommenen negativen Emotionen.

Bei den Bildergeschichten wird die Handlung Dritter bewertet. Die Aussagen zu den moralischen Fragen der Bildgeschichten beziehen sich ausschließlich auf die Einschätzung wie die Kinder in der Geschichte sich gefühlt haben bzw. ob deren Entscheidungen gut oder schlecht waren. Diese Art der Erhebung führt dazu, dass der Einfluss der sozialen Erwünschtheit gesenkt wird (z. B. Bergen & Labonté, 2020; Fisher, 1993). Studien zeigen, dass es einen "moral knowledge-moral action gap" gibt, welcher darauf hindeutet, dass moralisches Wissen nicht zwangsläufig zu moralischen Handlungen führt (Blasi, 1980; 1983; Gibbs, 2003; Hardy et al., 2015; Patrick et al., 2018; Walker, 2004). Daher deutet in diesem Fall eine sozial erwünschte Antwort darauf hin, dass die Schülerinnen und Schüler moralische Werte internalisiert haben,

was wiederum darauf hindeutet, dass die Schülerinnen und Schüler ein moralisches Selbst entwickelt haben. Ebenso kann die normative Natur gesellschaftlich-moralischen Handelns zu einer eingeschränkten Verallgemeinerung der Ergebnisse führen, da ethische Normen kulturell variieren. Daher sollten in zukünftigen Studien kulturelle Unterschiede berücksichtigt werden, um die Anwendbarkeit der Ergebnisse über verschiedene Kulturen hinweg angemessen bewerten zu können.

Es sind auch einige Limitationen bei der Interpretation der Ergebnisse zu berücksichtigen. Aufgrund des Querschnittsdesigns dieser Studie ist es nicht möglich, gesicherte Schlussfolgerungen über die beobachteten Effekte zu ziehen. Es sind weitere längsschnittliche Untersuchungen erforderlich, um klare Aussagen diesbezüglich treffen zu können. Zudem besteht eine Limitation der Studie in dem geringen Alpha-Wert in den beiden Skalen zu den moralischen Emotionszuschreibungen. Dies könnte durch die vielfältigen Variationen in den präsentierten Bildgeschichten erklärt werden, darunter *Ingroup*- und *Outgroup*-Effekte sowie verschiedene Arten von Schaden (sozial oder körperlich) und unterschiedliche Ausrichtungen hinsichtlich prosozialem oder prohibitivem Verhalten. Des Weiteren besteht eine hohe Korrelation zwischen den moralischen Emotionszuschreibungen bei schadendem Verhalten und der moralischen Zulässigkeit aufgrund der Ähnlichkeit der untersuchten Items. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Wahrnehmung einer moralischen Handlung, die als nicht akzeptabel angesehen wird, in gleichem Zuge auch mit negativen Emotionen einhergeht.

8 Schlussbetrachtung und Implikationen für die sonderpädagogische Praxis

Wie fühlen sich Jugendliche bei (un)moralischen Entscheidungen und welche Rolle spielen diese Emotionen in der moralischen Entwicklung? Unmoralischen Entscheidungen werden häufig negative moralische Emotionen wie Schuld oder Scham zugeschrieben, während moralischen Entscheidungen positive Emotionen zugeschrieben werden. Die Ergebnisse dieser Studie unterstreichen die Relevanz der moralischen Emotionszuschreibung bei schadendem Verhalten und ihre Rolle bei der Bewertung der Zulässigkeit von unmoralischen Entscheidungen. Die negativen Emotionen wirken als eine Art innerer Anreiz, unmoralisches Verhalten zu vermeiden. Positive moralische Emotionen wie Stolz und Empathie sind jedoch weniger stark mit der Zulässigkeit verknüpft. Dies könnte darauf hinweisen, dass die Gesellschaft moralisches Handeln als normativ betrachtet und positive Emotionen weniger Einfluss auf moralische Urteile haben. In diesem Zusammenhang könnte auch den positiven Emotionen wie z. B. Stolz und Freude bei moralischem Verhalten mehr Bedeutung durch (sonder-)pädagogische Fachkräfte beigemessen werden. Eine aktive Bestärkung dessen, sowie eine Spiegelung der Wahrnehmung, dass eine moralische Entscheidung getroffen wurde, könnten erste Ansatzpunkte sein.

Die Ergebnisse dieser Studie deuten zudem darauf hin, dass es signifikante Unterschiede in den Modellen zwischen den Gruppen (ohne FB, ESE, LE) gibt. Dies verdeutlicht die Notwendigkeit, die individuellen Entwicklungswege und Bedürfnisse in Betracht zu ziehen, insbesondere bei Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Grundlegend für moralisches Verhalten ist die Fähigkeit zu Mitgefühl und Empathie (Eisenberg, 2000). Kinder, die in der Lage sind, die Perspektive anderer einzunehmen, affektiv nachzuempfinden und dabei gleichzeitig ihre Emotionen erfolgreich zu regulieren, sind eher in der Lage, sich moralisch angemessen zu verhalten (Eisenberg & Morris, 2001). Diese emotionalen Kompetenzen können

insbesondere bei Kindern im Förderschwerpunkt ESE beeinträchtigt sein. Eine Möglichkeit der Förderung könnte, in Anlehnung an Dilemma-Diskussionen in der gemeinsamen Besprechung und Reflexion moralischer Dilemmata bestehen, um im Zuge dessen auch die Perspektivübernahme zu üben („Wie fühlt sich diese Person, wenn ...?“). Hierbei sollten möglichst kognitive sowie affektive Kompetenzen angesprochen werden (Lind, 2002, 2006). Die Förderung moralischer Emotionen und die Auseinandersetzung mit den negativen Konsequenzen von schädlichem Verhalten könnten dabei wichtige Ansatzpunkte sein, um die moralische Entwicklung in diesen spezifischen Kontexten präventiv und intervenierend zu unterstützen. Die Förderung der Fähigkeit zur Perspektivenübernahme kann eine vielversprechende Strategie sein, die nicht nur im Kontext der Entwicklung moralischer Denkprozesse Anwendung findet (Kurdek, 1978; Lane et al., 2010), sondern auch in Verbindung mit den relevanten Prozessen der Mentalisierung (Hooker et al., 2008).

Literaturverzeichnis

- Aldao, A. & Dixon-Gordon, K. (2014). Broadening the scope of research on emotion regulation Strategies and psychopathology. *Cognitive Behaviour Therapy* 43(1), 22–33. <https://doi.org/10.1080/16506073.2013.816769>
- Aquino, K. & Reed, I. (2002). The self-importance of moral identity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83(6), 1423–1440. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.83.6.1423>
- Arsenio, W. F. (2014). Moral Emotion Attributions and Aggression. In M. Killen & J. G. Smetana (Hrsg.), *Handbook of Moral Development* (2. Auflage, S. 235–255). Psychology Press
- Barnow, S., Pruessner, L. & Schulze, K. (2020). Flexible Emotionsregulation: Theoretische Modelle und Empirische Befunde. *Psychologische Rundschau*, 71(3), 288–302. <https://doi.org/10.1026/0033-3042/a000494>
- Baumeister, R., Bratslavsky, E., Finkenauer, C. & Vohs, K. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5(4), 323–370. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.5.4.323>
- Bergen, N. & Labonté, R. (2020). “Everything is perfect, and we have no problems”: Detecting and limiting social desirability bias in qualitative research. *Qualitative health research*, 30(5), 783–792. <https://doi.org/10.1177/1049732319889354>
- Blasi, A. (1980). Bridging moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin*, 88(1), 1–45. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.88.1.1>
- Blasi, A. (1983). Moral cognition and moral action: A theoretical perspective. *Developmental Review*, 3, 178–210. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(83\)90029-1](https://doi.org/10.1016/0273-2297(83)90029-1)
- Crick, N. & Dodge, K. (1994). A review and reformulation of social information-processing mechanisms in children’s social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115(1), 74–101.
- Dodge K., Lansford J., Burks V., Bastes J., Pettit G., Fontaine R., & Price J. (2003). Peer rejection and social information-processing factors in the development of aggressive behavior problems in children. *Child Development*, 74(2), 374–393. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402004>
- Dodge K. & Rabiner D. (2004). Returning to roots: On information processing and moral development. *Child Development*, 75(4), 1003–1008. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00721.x>
- Doering, B. (2013). The development of moral identity and moral motivation in childhood and adolescence. In K. Heinrichs, F. Oser & T. Lovat (Hrsg.), *Handbook of moral motivation: Theories, models, applications* (S. 289–306). Sense Publishers
- Eisenberg, N. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 665–697. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.665>
- Eisenberg, N. & Morris, A. S. (2001). The origins and social significance of empathy-related responding. A review of empathy and moral development: Implications for caring and justice. *Social Justice Research*, 14, 95–120. <https://doi.org/10.1023/A:1012579805721>
- Fisher, R. J. (1993). Social desirability bias and the validity of indirect questioning. *Journal of consumer research*, 20(2), 303–315. <https://doi.org/10.1086/209351>
- Fonagy, P., Luyten, P., Allison, E. & Campbell, C. (2019). Mentalizing, epistemic trust and the phenomenology of psychotherapy. *Psychopathology*, 52(2), 94–103. <https://doi.org/10.1159/000501526>
- Fragkaki, I., Cima, M. & Meesters, C. (2016). The association between callous-unemotional traits, externalizing problems, and gender in predicting cognitive and affective morality judgments in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(9), 1917–1930. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0527-x>

- Garrigan, B., Adlam, A. & Langdon, P. (2018). Moral decision-making and moral development: Toward an integrative framework. *Developmental review*, 49, 80–100. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2018.06.001>
- Gert, B. & Gert, J. (2020). *The Definition of Morality*, The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2020 Edition), Edward N. Zalta (Hrsg.), <https://plato.stanford.edu/archives/fall2020/entries/morality-definition>
- Gibbs, J. C. (2003). *Moral development & reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. Sage.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814–834. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.108.4.814>
- Haidt, J. (2011). *The righteous mind: Why good people are divided by politics and religion*. Pantheon.
- Hair, F., Black, W., Babin, B., Anderson, R. & Tatham, R. (2009). *Multivariate Data analysis*. Prentice Hall.
- Hardmann, E. (2015). What are they thinking? The moral judgment of children with emotional and behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, 36(3), 143–153. <https://doi.org/10.1177/0741932514536994>
- Hardy, S. & Carlo, G. (2005). Identity as a source of moral motivation. *Human Development*, 48(4), 232–256. <https://doi.org/10.1159/000086859>
- Hardy, S. & Carlo, G. (2011). Moral identity: What is it, how does it develop, and is it linked to moral action?. *Child development perspectives*, 5(3), 212–218. <https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2011.00189.x>
- Hardy, S. A., Walker, L. J., Olsen, J. A., Woodbury, R. D. & Hickman, J. R. (2014). Moral identity as moral ideal self: Links to adolescent outcomes. *Developmental Psychology*, 50(1), 45–57. <https://doi.org/10.1037/a0033598>
- Heidbrink, H. (2008). *Einführung in die Moralpsychologie* (3., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Beltz.
- Hoffman, M. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511805851>
- Hooker, C. I., Verosky, S. C., Germine, L. T., Knight, R. T. & D'Esposito, M. (2008). Mentalizing about emotion and its relationship to empathy. *Social cognitive and affective neuroscience*, 3(3), 204–217. <https://doi.org/10.1093/scan/nsn019>
- Hu, L. & Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Käter, C., Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2016). Moralische Urteilsfähigkeit bei Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen und Haupt- und Realschulen. Eine empirische Vergleichsstudie. *Empirische Sonderpädagogik*, 8(3), 262–278. <https://doi.org/10.25656/01:12594>
- Koglin, U. (2017). *Fragebogen zur Moralentwicklung im Jugendalter*. Unveröffentlichtes Manuskript, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Koglin, U. & Daseking, M. (2017). *Fragebogen zur Moralentwicklung im Jugendalter*. Unveröffentlichtes Manuskript, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Koglin, U. & Daseking, M. (2021). Moralentwicklung und aggressiv-dissoziales Verhalten im Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, 30(2), 79–83. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000333>
- Kohlberg, L. (1981). *Essays in moral development, Volume I: The philosophy of moral development*. Harper & Row.
- Kurdek, L. (1978). Perspective taking as the cognitive basis of children's moral development: A review of the literature. *Merrill-Palmer Quarterly of Behavior and Development*, 24(1), 3–28.
- Lane, J., Wellman, H., Olson, S., LaBounty, J. & Kerr, D. (2010). Theory of mind and emotion understanding predict moral development in early childhood. *British Journal of Developmental Psychology*, 28(4), 871–889. <https://doi.org/10.1348/026151009X483056>
- Lemerise, E. & Arsenio, W. (2000). An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71(1), 107–118. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00124>
- Lind, G. (2002). *Ist Moral lehrbar? Ergebnisse der modernen moralpsychologischen Forschung*. Logos-Verlag.
- Lind, G. (2006). Teilhabe an der Argumentationsgemeinschaft als Ziel der Bildung. Die Konstanzer Methode der Dilemma-Diskussion. In E. Grundler & R. Vogt (Hrsg.), *Argumentieren in Schule und Hochschule. Interdisziplinäre Studien* (S. 167–175). Stauffenburg.
- Linderkamp, F. & Grünke, M. (2007). *Lern- und Verhaltensstörungen – Genese, Diagnostik & Intervention*. Psychologie Verlags Union.
- Little, R. (1988). A test of missing completely at random for multivariate data with missing values. *Journal of the American Statistical Association*, 83(404), 1198–1202. <https://doi.org/10.2307/2290157>
- Nunner-Winkler, G. (2009). Prozesse moralischen Lernens und Entlernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(4), 528–548. <https://doi.org/10.25656/01:4261>
- Oser, F. (2013). Models of moral motivation. In K. Heinrichs, F. Oser & T. Lovat (Hrsg.), *Handbook of Moral Motivation: Theories, Models, Applications* (S. 7–24). Sense Publishers.

- Patrick, R. B., Bodine, A. J., Gibbs, J. C. & Basinger, K. S. (2018). What accounts for prosocial behavior? Roles of moral identity, moral judgment, and self-efficacy beliefs. *The Journal of genetic psychology*, 179(5), 231–245. <https://doi.org/10.1080/00221325.2018.1491472>
- Piaget, J. (1932/1965). *The moral judgment of the child*. Free Press.
- Poi, B. (2004). From the help desk: Some bootstrapping techniques. *The Stata Journal*, 4(3), 312–328. <https://doi.org/10.1177/1536867x04000400308>
- Preacher, K. & Hayes, A. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods*, 40(3), 879–891. <https://doi.org/10.3758/BRM.40.3.879>
- Schipper, N. & Koglin, U. (2021). The association between moral identity and moral decisions in adolescents. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 179, 111–125. <https://doi.org/10.1002/cad.20429>
- Schröder, U. & Wittrock, M. (2002). *Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörung*. Kohlhammer.
- Schütz, J. & Bäker, N. (2023). Associations between parenting, temperament-related self-regulation and the moral self in middle childhood. *Children*, 10(2), 302. <https://doi.org/10.3390/children10020302>
- Schütz, J. & Koglin, U. (2022). A systematic review and meta-analysis of associations between self-regulation and morality in preschool and elementary school children. *Current Psychology*, 42, 22664–22696. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03226-4>
- Schütz-Wilke, J., Bäker, N. & Koglin, U. (2023). Moralische Einstellungen – Ein Vergleich von Jugendlichen ohne und mit den Förderschwerpunkten emotional-soziale Entwicklung und Lernen. *Empirische Sonderpädagogik*, 15(1), 61–78.
- Schwarzer, N. H., Dietrich, L., Gingelmaier, S., Nolte, T., Bolz, T. & Fonagy, P. (2023). Mentalizing partially mediates the association between attachment insecurity and global stress in preservice teachers. *Frontiers in Psychology*, 14, 1204666. <https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2023.1204666>
- Stein, R. (2014). Moralisches Urteilen und Handeln. In U. Heimlich, R. Stein & F. Wember (Hrsg.), *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen* (S. 154–161). Kohlhammer.
- Tangney, J., Stuewig, J. & Mashke, D. (2007a). Moral emotions and moral behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 345–372. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.56.091103.070145>
- Tangney, J., Stuewig, J. & Mashek, D. (2007b). What's moral about the self-conscious emotions. In J. Tracy, R. Robins, J. Tangney (Hrsg.), *The Self-conscious Emotions: Theory and Research* (S. 21–37). Guilford Press.
- Turiel, E. (1983). *The development of social knowledge: Morality and convention*. Cambridge University Press.
- Walker, L. J. (2004). Gus in the gap: Bridging the judgment-action gap in moral functioning. In D. K. Lapsley & D. Narvaez (Hrsg.), *Moral development, self, and identity*. (S. 1–20). Erlbaum.

Autor:innenliteraturverzeichnis

- Schipper, N. & Koglin, U. (2021). The association between moral identity and moral decisions in adolescents. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 179, 111–125. <https://doi.org/10.1002/cad.20429>
- Schütz, J. & Bäker, N. (2023). Associations between parenting, temperament-related self-regulation and the moral self in middle childhood. *Children*, 10(2), 302. <https://doi.org/10.3390/children10020302>
- Schütz, J. & Koglin, U. (2022). A systematic review and meta-analysis of associations between self-regulation and morality in preschool and elementary school children. *Current Psychology*, 42, 22664–22696. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03226-4>
- Schütz-Wilke, J., Bäker, N. & Koglin, U. (2023). Moralische Einstellungen – Ein Vergleich von Jugendlichen ohne und mit den Förderschwerpunkten emotional-soziale Entwicklung und Lernen. *Empirische Sonderpädagogik*, 15(1), 61–78. <https://doi.org/10.25656/01:27184>
- Schwarzer, N. H., Dietrich, L., Gingelmaier, S., Nolte, T., Bolz, T. & Fonagy, P. (2023). Mentalizing partially mediates the association between attachment insecurity and global stress in preservice teachers. *Frontiers in Psychology*, 14, 1204666. <https://doi.org/10.3389%2Ffpsyg.2023.1204666>

Prädestination sonderpädagogischer Gutachtenerstellung? Eine empirische Untersuchung von Gutachten aus dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Predestination of special educational assessments? An empirical study of expert opinions in the area of emotional and social development

Melanie Nideröst^{1}, Patrizia Röögli¹, Dennis C. Hövel¹,
Noëlle Behringer³, Ann-Kathrin Hennes², Julie Philippek²,
Alfred Schabmann² und Barbara M. Schmidt²*

¹Hochschule für Heilpädagogik, Zürich

²Universität zu Köln

³Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen

*Korrespondenz:

Melanie Nideröst
melanie.nideroest@hfh.ch

Beitrag eingegangen: 05.12.2023

Beitrag angenommen: 06.03.2024

Onlineveröffentlichung: 29.05.2024

ORCID

Melanie Nideröst
<https://orcid.org/0009-0001-2669-0869>

Patrizia Röögli
<https://orcid.org/0009-0005-9992-5795>

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

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

Ann-Kathrin Hennes
<https://orcid.org/0000-0001-5526-9574>

Julie Philippek
<https://orcid.org/0000-0001-9401-5251>

Alfred Schabmann
<https://orcid.org/0000-0001-8523-9747>

Barbara M. Schmidt
<https://orcid.org/0000-0002-9167-0442>

Abstract

Die vorliegende Arbeit untersucht 38 sonderpädagogische Gutachten aus dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung mit Fokus darauf, ob diese die wissenschaftlich gebräuchlichen Qualitätskriterien erfüllen, welche Bereiche untersucht werden, welche Merkmale für die Verfahrenseröffnung und Zuschreibung des Förderschwerpunktes herangezogen werden und anhand welcher Merkmale die Begründung für die Verfahrenseröffnung und die Zuschreibung erfolgt. Die Gutachten wurden in einem Mixed-Methods-Design aus quantitativer und qualitativer Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse zeigen auf, dass die Gutachten nicht den wissenschaftlichen Qualitätsstandards entsprechen und im Prozess primär individuumsbezogene Merkmale, insbesondere das Verhalten des Kindes, berücksichtigt werden.

Keywords

Gutachtenanalyse, Feststellungsdiagnostik, sonderpädagogischer Förderbedarf, Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Abstract

This study examined 38 expert opinions in the area of emotional and social development with a focus on whether they meet the scientifically accepted quality criteria, which areas are investigated, which characteristics are considered for the initiation and the recommendation and based on which characteristics the rationale for the initiation and the recommendation is made. The expert opinions were analysed using a mixed-methods design involving quantitative and qualitative content analysis. The results indicate that the expert opinions do not meet scientific quality standards and primarily consider individual-related characteristics, particularly the child's behaviour, in the process.

Keywords

analyses of expert opinions, diagnostic process, special educational needs, educational focus on social-emotional development

1 Einleitung

Ein von Lehrpersonen als auffällig wahrgenommenes Verhalten von Schüler:innen gehört zu den bedeutsamsten Stressoren sowohl für die pädagogischen Fachkräfte als auch für die Kinder und Jugendlichen selbst. Fehlende Motivation der Schüler:innen, mangelnde Disziplin und Konzentrationsprobleme sind entlang einer Studie von Hillert (2007) Hauptursache für Stress bei Lehrpersonen. Gleichzeitig besteht auf Seiten der Kinder und Jugendlichen u. a. ein erhöhtes Risiko für einen nicht ausreichenden Schulerfolg (Jantzer et al., 2012). Problematisches Verhalten führt zu mehr negativen Rückmeldungen von Lehrpersonen, auch im Klassenverband, was die soziale Interaktion der Kinder und Jugendlichen in der Peergruppe erschwert (Huber, 2019). Dies führt wiederum zu einer Ausweitung des auffälligen Verhaltens und erhöht das Risiko der Notwendigkeit einer stationären kinder- und jugendpsychiatrischen Behandlung (Janschewski, Käppler & Berens, 2022). Schüler:innen mit Schwierigkeiten im Bereich Erleben und Verhalten benötigen somit Unterstützung, die es ihnen ermöglicht an Schule, d. h. sowohl am Unterricht an sich als auch an schulischer Interaktion, zu partizipieren (Schürer, 2020). Reichen (präventive) Unterstützungsmaßnahmen der allgemeinen Schule nicht aus, um eine ausreichende Partizipation zu sichern und damit Leidensdruck zu vermeiden, besteht Bedarf an sonderpädagogischer Förderung.

Voraussetzung für den Erhalt sonderpädagogischer Förderung ist in den meisten Bundesländern Deutschlands die formale Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs und damit die Zuschreibung des Förderschwerpunktes (Gasterstädt, Kistner & Adl-Amini, 2000). Mit der Feststellung bzw. Überprüfung des Bedarfs auf sonderpädagogische Förderung werden Lehrpersonen der Sonderpädagogik beauftragt, eine diagnostische Untersuchung durchzuführen und die Ergebnisse des diagnostischen Prozesses in Form eines Gutachtens zu dokumentieren. Hierin sprechen sie abschließend eine Empfehlung bezüglich der Zuschreibung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im überprüften Förderschwerpunkt aus.

Vorgaben zu Kriterien für die Feststellung des Förderschwerpunktes finden sich in den Schulgesetzen bzw. Ausbildungsordnungen der einzelnen Bundesländer. Diese Rechtsrahmen bleiben allerdings vage (Hennes et al., eingereicht; Petermann & Petermann, 2006; Schmidt & Hennes, 2021), d. h. es werden keine eindeutigen Kriterien benannt, die den Förderschwerpunkt ausreichend operationalisieren. Dies führt zu Interpretationsspielräumen im Feststellungsverfahren, die Lehrpersonen entlang ihrer eigenen Expertise füllen können bzw. müssen (Gasterstädt et al., 2000; Hennes et al., 2022).

Empirische Studien, welche das Vorgehen bei der Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (ESE) in Deutschland in den letzten zwanzig Jahren beleuchten, sind rar. Langfeldt (2003) kommt nach der Analyse von 67 Gutachten zur Schlussfolgerung, dass es zwei Cluster von Gutachten gibt, eines das der Diagnose Aufmerksamkeitsdefizit- / Hyperaktivitätsstörung zuzuordnen ist und ein anderes, das eher der Diagnose Störung des Sozialverhaltens entspricht. Kottmann (2006) untersuchte 31 Gutachten aus dem Förderschwerpunkt ESE und kam zum Schluss, dass fast ausschließlich Jungen begutachtet und primär individuumsbezogene Sichtweisen und weniger Kontext- bzw. settingsbezogene Faktoren berücksichtigt wurden. Schöning, Fahrenwaldt, Rössig und Hardke (2013) untersuchten 188 Gutachten aus dem Schuljahr 2008/2009 aus Mecklenburg-Vorpommern bezüglich ihrer Qualitätsmerkmale. 67 dieser Gutachten stammten aus dem Förderschwerpunkt ESE. Die Autor:innen beschreiben über alle Förderschwerpunkte hinweg, dass die Qualität der Gutachten als entwicklungsbedürftig eingeschätzt wird, denn beispielsweise sind die wenigsten Gutachten hypothesengeleitet und

nur bei ungefähr der Hälfte werden Fördervorschläge genannt. Der Prozess der Gutachtenerstellung ist überwiegend nicht nachvollziehbar dargestellt und bei weniger als der Hälfte der Gutachten entspricht der Aufbau fachlichen Standards.

Entlang der beschriebenen Situation wird deutlich, dass eine schulspezifische Operationalisierung des Förderschwerpunkts ESE wichtig ist. Nur unter dieser Voraussetzung lässt sich objektiv, reliabel und valide erfassen, ob ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt. Im wissenschaftlichen Kontext existieren verschiedene Ansätze zur Definition des Förderschwerpunktes ESE (z. B. Gasteiger-Klicpera & Klicpera, 2008; Hillenbrand, 2008; Myschker, 2009; Opp, 2003). Diese stimmen in ihrer Ausrichtung grundsätzlich überein, beinhalten aber, ähnlich wie die rechtlichen Ordnungen der einzelnen Bundesländer, eher latente Kriterien.

So definiert beispielsweise das Council for Children with Behavior Disorders (CCBD) Gefühls- und Verhaltensstörungen wie folgt:

...Beeinträchtigungen, die in der Schule als emotionale Reaktionen und Verhalten wahrgenommen werden und sich von altersangemessenen, kulturellen oder ethnischen Normen so weit unterscheiden, dass sie auf die Erziehungserfolge des Kindes oder Jugendlichen einen negativen Einfluss haben. Erziehungserfolge umfassen schulische Leistungen, soziale, berufsqualifizierende und persönliche Fähigkeiten [Impairment].

Eine Beeinträchtigung ist:

- mehr als eine zeitlich begrenzte, erwartbare Reaktion auf Stresseinflüsse in der Lebensumgebung [längerer Zeitraum]
- tritt über einen längeren Zeitraum zwischen verschiedenen Verhaltensbereichen auf, wobei mindestens einer dieser Bereiche schulbezogen ist [settingsübergreifend]
- und ist durch direkte Interventionen im Rahmen allgemeiner Erziehungsmaßnahmen insofern nicht aufhebbar, als diese Interventionen bereits erfolglos waren oder erfolglos sein würden [negative Evaluation]. (Opp, 2003, S. 509 f.)

Entlang dieser Definition, die national wie international eine breite Zustimmung erfährt, wird deutlich, dass auch hinsichtlich wissenschaftlicher Definitionen der Bedarf besteht, die zur Definition herangezogenen Aspekte zu konkretisieren und einer Erfassung zugänglich zu machen – ähnlich wie dies im klinischen Kontext bereits der Fall ist. Hier werden Störungsbilder (z. B. Angststörungen) entlang von Klassifikationssystemen (wie beispielsweise ICD-11) definiert und anhand von Symptomen und deren Ausprägungen eindeutig beschrieben. Solche Störungsbilder stehen jedoch nicht in einem unmittelbaren Zusammenhang zum Förderschwerpunkt ESE, denn das Vorliegen einer klinischen Diagnose muss nicht zwangsläufig mit Verhaltensauffälligkeiten im schulischen Kontext verbunden sein. Bestehende klinische Definitionen allein eignen sich daher nicht für den Einsatz im Kontext des sonderpädagogischen Feststellungsprozesses.

2 Die vorliegende Studie

Zusammenfassend lässt sich damit festhalten, dass derzeit keine verbindlichen und eindeutigen Kriterien für die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt ESE vorliegen. Die Frage, die sich angesichts der theoretischen und methodischen Perspektive ergibt ist, welche Auswirkungen dieser Umstand auf den Feststellungsprozess hat.

Der vorliegende Beitrag adressiert daher die folgenden Forschungsfragen:

1. Entsprechen sonderpädagogische Gutachten für den Förderschwerpunkt ESE den in der Wissenschaft gebräuchlichen Qualitätsstandards?
2. Welche Bereiche werden im Feststellungsprozess mit Blick auf den Förderschwerpunkt ESE untersucht?
3. Entlang welcher schulischen, außerschulischen und individuumsbezogenen Merkmale wird die Eröffnung des Verfahrens und die Zuschreibung des Förderschwerpunktes ESE vorgenommen?
4. Lassen sich anhand der zur Begründung herangezogenen Merkmale Begründungsmuster für die Eröffnung des Verfahrens und die Zuschreibung des Förderschwerpunktes ESE finden?

3 Methode

Die vorliegende Untersuchung entstand innerhalb des Kooperationsprojekts «StaFF - Standards zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe: Konzeption, Implementation und Evaluation von Diagnostikstandards zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe» (Hennes et al., 2023). Das Projekt adressiert die Förderschwerpunkte ESE, Geistige Entwicklung, Lernen und Sprache. An der Umsetzung sind die Universitäten Köln, Regensburg und die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich beteiligt (Eine Kurzbeschreibung des Projektes findet sich in Dworschak et al., 2023).

3.1 Datenmaterial

Datengrundlage für die folgenden Analysen bilden 38 Gutachten zum Förderschwerpunkt ESE von Förderzentren aus 13 Landkreisen/ kreisfreien Städten im Bundesland Schleswig-Holstein, die im Rahmen eines erstmalig eingeleiteten Feststellungsverfahrens verfasst wurden. Die Gutachten wurden von den Schulleitungen anonymisiert bereitgestellt. Für die Auswahl wurde nur vorgegeben, dass diese nicht während der Pandemie verfasst worden sind, um auszuschließen, dass sich hierdurch Verzerrungen ergeben.

3.2 Vorgehen

Zur Rekonstruktion des diagnostischen Vorgehens bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs im Förderschwerpunkt ESE wurden die Gutachten mit Hilfe eines Mixed-Methods-Ansatzes ausgewertet. Das methodische Vorgehen unterteilt sich in drei aufeinanderfolgende Schritte: (1) Quantitative Inhaltsanalyse anhand eines deduktiv entwickelten Kriterienrasters, (2) inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse und (3) typenbildende qualitative Inhaltsanalyse.

3.3 Entsprechen die Gutachten den Qualitätsstandards und welche Bereiche werden untersucht?

Um die Gutachten hinsichtlich wissenschaftlicher Qualitätsstandards zu überprüfen (Forschungsfrage 1), sowie die untersuchten Bereiche in den Gutachten zu identifizieren (Forschungsfrage 2), wurden die Gutachten in einem ersten Schritt mittels quantitativer Inhaltsanalyse (Früh, 2017) untersucht. Dazu wurde ein deduktiv entwickeltes Kriterienraster verwendet (das Förderschwerpunkt ESE spezifische Kriterienraster ist im OSF-Projekt (Hennes et al., 2023) abgelegt), welches innerhalb des Kooperationsprojekts StaFF zur

Analyse der sonderpädagogischen Gutachten in den Förderschwerpunkten ESE, Geistige Entwicklung, Lernen und Sprache gemeinsam entwickelt wurde (Hennes et al., 2022). Der Aufbau des Kriterienrasters entspricht dem Ablauf eines prototypischen diagnostischen Prozesses und unterteilt sich beispielsweise in die Kategorien *Untersuchungsanlass* (z. B. Wird die Problemlage beschrieben?), oder *diagnostisches Vorgehen: Erfassung der Bereiche* (z. B. Wird das Verhalten standardisiert erfasst?). Die Herleitung der Kriterien erfolgte theoriebasiert auf Grundlage wissenschaftlicher Literatur (u. a. Bundschuh & Winkler, 2019; Vossen, Hartung, Hecht & Sinner, 2022) und ist in Hennes et al. (eingereicht) beschrieben. Für die in der vorliegenden Untersuchung durchgeführte quantitative Analyse der Gutachten wurden aus diesem Kriterienraster, unter Berücksichtigung der zu Beginn formulierten Fragestellungen, Kriterien aus den folgenden Kategorien ausgewählt:

- *Untersuchungsanlass* z. B. Wird die Problemlage beschrieben?
- *Fragestellung* z. B. Werden Hypothesen/diagnostische Leitfragen formuliert?
- *diagnostisches Vorgehen*, dazu gehören:
 - *Erfassung der Bereiche* z. B. Wird das Selbsterleben standardisiert erfasst?
 - *standardisierte Verfahren* z. B. Werden die Ergebnisse eingeordnet?
 - *nicht-standardisierte Verfahren* z. B. Werden die Ergebnisse interpretiert?
 - *Schlussfolgerung* z. B. Werden die Ergebnisse diskutiert?
 - *Beantwortung der Fragestellung* z. B. Lassen die genutzten Quellen die Schlussfolgerungen zu, die gezogen werden?
 - *Förderung* z. B. Werden spezifische Hinweise zur Förderung gegeben?

Die Kriterien in den Kategorien *Untersuchungsanlass* und *diagnostisches Vorgehen: Erfassung der Bereiche* bedurften einer inhaltlichen Operationalisierung. Diese erfolgte entlang der Definition des CCBD (Opp, 2003). Eine Spezifizierung der verwendeten Operationalisierung findet sich in Hövel et al. (2023). Die genutzten Kriterien wurden dichotom (erfüllt/nicht erfüllt) bewertet.

Insgesamt 26% des Datenmaterials wurde von drei Raterinnen, welche in der Anwendung des Kriterienrasters geschult wurden, codiert. Es wurde die Interrater-Übereinstimmung für die in Kategorien gruppierten Kriterien zwischen den drei Raterinnen bestimmt. Für die einzelnen Kategorien beträgt diese Fleiss Kappa $\kappa = .61 - 1.0$ ($p < .001$) und ist damit für die genutzten Kategorien als ausreichend zu beschreiben. Im Anschluss wurde das gesamte Datenmaterial anhand des Kriterienrasters geratet. Die weitere Datenanalyse der codierten Variablen erfolgte danach mittels deskriptiver Analyse, unter Verwendung des Statistikprogramms IBM® SPSS® Statistics 28.0.1.0, wobei jeweils die absolute und prozentuale Häufigkeit berechnet wurde.

3.4 Anhand welcher Merkmale werden die Eröffnung und die Zuschreibung vorgenommen?

Für die Analyse der Merkmale, die zur Eröffnung des Verfahrens und zur Zuschreibung oder Nicht-Zuschreibung sonderpädagogischen Förderbedarfs führen (Forschungsfrage 3), wurde in einem zweiten Schritt eine inhaltlich strukturierende Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2022) durchgeführt. Hierzu wurden mit Fokus auf die Forschungsfrage, welche auf die Eröffnung und die Zuschreibung abzielt, für die Eröffnung die Abschnitte *Untersuchungsanlass* und *pädagogische Ausgangslage* und für die Zuschreibung die Abschnitte *Schluss-*

folgerung, Beantwortung der Fragestellung und Förderung aus den Gutachten ausgewählt. In den genannten Abschnitten wurden in einem ersten Schritt Hauptkategorien (im Abschnitt *Beantwortung der Fragestellung* beispielsweise *empfohlene Maßnahmen*) gebildet, welche sich aus dem durch die Schülerakte II vorgegebenen Aufbau der Gutachten ergaben und inhaltlich ergänzt wurden. Daraufhin wurden 12 Gutachten herangezogen anhand derer Subkategorien (bei der Hauptkategorie *empfohlene Maßnahmen* beispielsweise *zusätzliches Personal* oder *angepasstes Lernangebot*) gebildet wurden. Die Abschnitte der 12 Gutachten wurden mit den Subkategorien codiert. Zur Sicherung der Qualität wurden die Gutachten durch zwei Codierenden geratet. Die Inter-Coder-Reliabilität ist mit Cohens Kappa $\kappa = .85$ zufriedenstellend. Danach wurde der gesamte Datensatz mit den Subkategorien codiert und analysiert. Zur Auswertung wurde die Analysesoftware MAXQDA 2022 genutzt. Der Fokus bei der Auswertung lag auf dem Vorhandensein oder Nichtvorhandensein der Subkategorien in den entsprechenden Abschnitten der Gutachten.

3.5 Zeigen sich Muster in der Begründung der Eröffnung und Zuschreibung?

Um Muster zu identifizieren, anhand derer die Diagnostiker:innen die Eröffnung des Verfahrens und die Zuschreibung des Förderschwerpunktes begründen (Forschungsfrage 4), wurden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse mittels typenbildender qualitativer Inhaltsanalyse weiter analysiert (Kuckartz & Rädiker, 2022). Dazu wurden für die Eröffnung das Themenfeld *Gründe für die Eröffnung des Verfahrens* und für die Zuschreibung die Themenfelder *Schwerpunkte Schlussfolgerungen*, *bisherige Maßnahmen*, *empfohlene Maßnahmen* und *Begründung der Maßnahmen* definiert (s. Tabelle 3). Da im Abschnitt *pädagogische Ausgangslage* keine Merkmale bzgl. der Eröffnung oder Zuschreibung gefunden wurden, wurde dieser Abschnitt bei der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse nicht berücksichtigt. Im Anschluss wurden die gebildeten Subkategorien der qualitativen Inhaltsanalyse weiter zu Merkmalen zusammengeschlossen (s. Tabelle 3). Die Gutachten wurden daraufhin dichotom codiert in Bezug auf das Vorhandensein bzw. Nichtvorhandensein des entsprechenden Merkmals im Gutachten. Im Anschluss folgte die Zuteilung zu den entsprechenden Typen.

4 Ergebnisse

4.1 Entsprechen die Gutachten den Qualitätsstandards und welche Bereiche werden untersucht?

Die prozentualen Ergebnisse der quantitativen Inhaltsanalyse können Tabelle 1 entnommen werden.

Tab. 1: Absolute und prozentuale Erfüllung der Kriterien in den Gutachten

Kategorie	Kriterium	N	%
Untersuchungsanlass	Antragsteller:in angegeben	30	78.9
	Problemlage beschrieben	29	76.3
	Problemlage klar umrissen ³	13	34.2
<i>Gründe für Eröffnung des Verfahrens</i>	Impairment	15	39.5
	negative Evaluation	11	28.9
	Probleme bestehen über längeren Zeitraum	10	26.3
	über mehrere Lebensbereiche	5	13.2
	Eröffnung des Verfahrens nachvollziehbar ⁴	4	10.5

Fragestellung	Fragestellung wird explizit genannt	37	100*
	diagnostische Leitfragen werden formuliert	0	0
Diagnostisches Vorgehen: Erfassung der Bereiche <i>standardisiert und nicht- standardisiert</i>	Verhalten	36	94.7
	Einschätzung Verhalten durch zweite Person	32	84.2
	Intelligenzquotient	12	31.6
	inkl. externer Informationsquellen	19	50.0
	Selbsterleben	11	28.9
	weitere Entwicklungsbereiche	11	28.9
	allgemeine Entwicklung	5	13.2
	exekutive Funktionen	3	7.9
Wirksamkeit bisheriger Maßnahmen	0	0	
Diagnostisches Vorgehen: Wahl der Verfahren	Wahl der gewählten Verfahren sinnvoll	27	71.1
	Einsatz von mind. einem standardisierten Verfahren	18	47.4
	Einsatz von mind. einem nicht-standardisierten Verfahren	36	94.7
	Verhalten (standardisiert / nicht-standardisiert) [°]	9/36	23.7/94.7
	Verhalten zweite Person (standardisiert / nicht-standardisiert) [°]	6/29	23.7/76.3
	Intelligenzquotient (standardisiert / nicht-standardisiert) [°]	10/2	26.3/5.3
	Selbsterleben (standardisiert / nicht-standardisiert) [°]	1/11	2.6/28.9
	weitere Entw.bereiche (standardisiert / nicht-standardisiert) [°]	8/6	21.1/15.8
	allgemeine Entwicklung (standardisiert / nicht-standardisiert) [°]	2/4	5.3/10.5
	exekutive Funktionen (standardisiert / nicht-standardisiert) [°]	2/1	5.3/2.6
Wirksamkeit bisheriger Maßnahmen	0	0	
Diagnostisches Vorgehen: Standardisierte Verfahren über alle standardisierten Verfahren	¹ Auswahl begründet	² 1	2.6
	¹ Einordnung der Ergebnisse	² 35	81.4
	¹ Interpretation der Ergebnisse	² 9	20.9
Diagnostisches Vorgehen: Nicht-standardisierte Verfahren über alle nicht-standardisierten Verfahren	Anamnesegespräch	29	76.3
	Gespräch Lehrkraft	25	65.8
	Verhaltensbeobachtung	25	65.8
	Gespräch weitere Person	11	28.9
	Gespräch Kind	10	26.3
	informelle Testung	7	18.4
Schlussfolgerung	Verhalten	34	89.5
	Intelligenzquotient	18	47.4
	Verhalten zweite Person	14	36.8
	weitere Entwicklungsbereiche	11	28.9
	allgemeine Entwicklung	7	18.4
	Selbsterleben	4	10.5
	exekutive Funktionen	3	7.9
	Wirksamkeit präventiver Maßnahmen	1	2.6
	Basieren auf konkreten Darstellungen	19	50.0
	Berücksichtigung unterschiedlicher Perspektiven	18	47.4
	Diskussion der Ergebnisse	9	23.7
Diskussion divergierender Ergebnisse	1	2.6	
Beantwortung Fragestellung	eindeutige Beantwortung	38	100
	nachvollziehbare Empfehlung ⁵	20	52.6
Förderung	Förderempfehlungen	24	63.2
	¹ Förderempfehlungen sind plausibel	20	52.6
	¹ Förderempfehlungen sind spezifisch	12	31.6

Anmerkung. N = 38. *Bei einem Gutachten war die erste Seite inkl. Fragestellung nicht verfügbar.
[°]Doppelnennungen möglich. ¹Folgefrage. ²Bezieht sich auf alle standardisierten Verfahren (n = 43).

³ *Problemlage klar umrissen* wurde positiv geratet, wenn der Leser eine deutliche Vorstellung der Ausgangssituation hat und keine relevanten Infos fehlen. ⁴ *Eröffnung des Verfahrens nachvollziehbar* wurde positiv geratet, wenn Angaben zu den Kriterien Probleme bestehen über längeren Zeitraum, über mehrere Lebensbereiche und negative Evaluation gemacht wurden. ⁵ *Nachvollziehbare Empfehlung* wurde positiv geratet, wenn deutlich wird, auf welcher Grundlage die Entscheidung getroffen wurde und der Entscheidungsprozess nachvollziehbar ist.

Untersuchungsanlass. Im Abschnitt Untersuchungsanlass wird die Problem- und Ausgangslage bei den meisten Gutachten beschrieben, ist jedoch bei zweidrittel der Gutachten nicht klar umrissen. Als Begründung für die Eröffnung des Verfahrens wird am häufigsten das Kriterium Impairment (Beeinträchtigungen, die auf die Erziehungserfolge des Kindes oder Jugendlichen einen negativen Einfluss haben) genannt. Am zweithäufigsten wird das Kriterium negative Evaluation (Beeinträchtigung, die durch direkte Interventionen im Rahmen allgemeiner Erziehungsmaßnahmen nicht aufhebbar sind) in der subjektiven Bewertung der Lehrperson aufgeführt. Ein Viertel der Gutachten benennt das Bestehen der Probleme über einen längeren Zeitraum (mehr als eine zeitlich begrenzte, erwartbare Reaktion) und einzelne Gutachten berichten, dass die Probleme settingsübergreifend (Beeinträchtigungen treten zwischen verschiedenen Verhaltensbereichen auf) zu beobachten sind.

Fragestellung. Bei allen Gutachten wird eine allgemeine initiale Fragestellung (z. B. „Es soll festgestellt werden, ob sonderpädagogischer Förderbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung besteht.“) explizit genannt. Jedoch werden zur Konkretisierung dieser Fragestellung bei keinem der 38 Gutachten Hypothesen oder diagnostische Leitfragen abgeleitet.

Diagnostisches Vorgehen: Erfassung der Bereiche. Das Verhalten wurde bei fast allen Gutachten erfasst. Eine Einschätzung des Verhaltens durch eine zweite Person wurde am zweithäufigsten durchgeführt, nämlich bei über dreiviertel der Gutachten. Bei einem Drittel der Gutachten wurde der Intelligenzquotient erfasst, wobei hier zu erwähnen ist, dass bei der Hälfte der Gutachten externe Informationen zum Intelligenzquotienten hinzugezogen wurden. Am vierthäufigsten wurden das Selbsterleben und weitere Entwicklungsbereiche (z. B. schulische Leistungen) erfasst. Die allgemeine Entwicklung (Emotionswissen, Emotionsregulation, Motorik, soziale Kognition), die exekutiven Funktionen und die Wirksamkeit bisheriger Maßnahmen wurden nur bei einem sehr kleinen Teil bzw. keinem der Gutachten methodisch kontrolliert erhoben.

Diagnostisches Vorgehen: Wahl der Verfahren. In knapp der Hälfte der Gutachten wurde mindestens ein standardisiertes Verfahren und bei fast allen mindestens ein nicht-standardisiertes Verfahren eingesetzt. Über alle Gutachten hinweg wurden von den unter *Diagnostisches Vorgehen: Erfassung der Bereiche* beschriebenen acht Bereiche pro Gutachten 0-5 der Bereiche standardisiert erfasst ($M = 1$), 0-5 Bereiche nicht-standardisiert ($M = 2.3$) und in 0-5 Bereichen wurden externe Informationen dazu gezogen ($M = 2$). In der Erfassung des Verhaltens zeigt sich eine Tendenz zur Verwendung nicht-standardisierter Verfahren. Auch in der Einschätzung des Verhaltens durch eine zweite Person zeigt sich, dass hier zum Großteil nicht-standardisierte Verfahren zum Einsatz kommen. Die Erfassung des Intelligenzquotienten erfolgte überwiegend standardisiert, vereinzelt auch nicht-standardisiert. Beim Selbsterleben und den weiteren Entwicklungsbereichen wurden primär nicht-standardisierte Verfahren eingesetzt. In knapp einem Drittel der Gutachten und insbesondere in der Erfassung des

Intelligenzquotienten wurden Verfahren eingesetzt, die in Bezug auf die Passung des Verfahrens zum Messgegenstand nicht als sinnvoll eingestuft wurden (z. B. Langzeitbeobachtung zur Erfassung des Intelligenzquotienten).

Schlussfolgerung. In den Schlussfolgerungen wird auf 0-7 der unter erfasste Bereiche aufgezählten acht Bereiche eingegangen ($M = 2.4$). Dabei wird bei fast allen Gutachten auf das Verhalten eingegangen. Der Intelligenzquotient wird bei etwa der Hälfte der Gutachten erwähnt, folgend von den weiteren Entwicklungsbereichen bei knapp einem Drittel der Gutachten. Die aufgeführten Schlussfolgerungen basieren bei der Hälfte der Gutachten auf konkreten Darstellungen der erhobenen Daten. Dabei berücksichtigt knapp die Hälfte unterschiedliche Perspektiven. Die dargestellten Ergebnisse werden bei einem Viertel diskutiert und eine Diskussion divergierender Ergebnisse findet kaum statt.

Beantwortung der Fragestellung und Förderung. Es handelt sich bei allen Gutachten um eine Empfehlung für die Zuschreibung des Förderschwerpunktes ESE. Die Empfehlung ist bei der Hälfte der Gutachten nachvollziehbar, insofern dass deutlich wird, auf welchen Datengrundlagen die Entscheidung getroffen wurde. Ein großer Teil der Gutachten beschreibt nach der Beantwortung der Fragestellung Empfehlungen zur weiteren Förderung. Diese Fördermaßnahmen sind bei der Hälfte plausibel, weil sie an die erhobenen Daten anknüpfen und evidenzbasiert sind und bei ungefähr einem Drittel individuell und spezifisch für das Kind abgeleitet.

4.2 Anhand welcher Merkmale werden die Eröffnung und die Zuschreibung vorgenommen?

Das absolute und prozentuale Vorkommen der Kategorien in den Gutachten ist in Tabelle 2 ersichtlich.

Tab. 2: Absolutes und prozentuales Vorkommen der Kategorien in den Gutachten

Kategorie	N	%	% kategorial*
Gründe für die Eröffnung des Verfahrens	33	86.8	
sozio-emotionale Auffälligkeiten	27	71.1	
Verhalten und Erleben	1	2.6	3.7
Verhalten	16	42.1	59.3
Erleben	1	2.6	3.7
schulische Leistungen	8	21.1	
Belastung für andere	5	13.2	
Fragen zur Beschulungsart	3	7.9	
ausgeschöpfte schulische Ressourcen	3	7.9	
exekutive Funktionen	3	7.9	
Arbeitsverhalten	1	2	
Pädagogische Ausgangslage	33	86.8	
bisherige Maßnahmen	32	84.2	
Anpassung Setting	21	55.3	65.6
zusätzliches Personal	18	47.4	56.3
Förderung von Kompetenzen	17	44.7	53.1
Unterstützung Erziehungsberechtigte	9	23.7	28.1
medikamentöse Behandlung	5	13.2	15.6
Gespräche	4	10.5	12.5
individuumbezogene Merkmale	31	81.6	
sozio-emotionale Kompetenzen	29	76.3	93.5
schulische Leistung	10	26.3	32.3
Lern- und Arbeitsverhalten	9	23.7	29.0
Schwangerschaft/frühe Kindheit	9	23.7	29.0
weitere Entwicklungsbereiche	8	21.1	25.8
Freizeitverhalten	5	13.2	16.1
Intelligenzquotient	2	5.3	6.5
familiäre Situation	28	73.7	
familiäre Situation	23	60.5	82.1
familiäre Risikofaktoren	16	42.1	57.1
schulische Merkmale	19	50.0	
aktuelle schulische Situation	14	36.8	73.7
bisherige schulische Laufbahn	9	23.7	47.4
Verhältnis zu den Lehrkräften	2	5.3	10.5
medizinische Merkmale	13	34.2	
Diagnosen	8	21.1	61.5
kinder- und jugendpsychiatrische Abklärung	5	13.2	38.5
Bedürfnisse	7	18.4	
zusätzliches Personal	7	18.4	100.0
Anpassung Setting	1	2.6	14.3
Hinweise anderer FSP	3	7.9	
weiterer Bedarf in anderem FSP	2	5.3	66.7
Ausschluss eines anderen FSP	1	2.6	33.3

Benannte Bereiche Schlussfolgerungen	37	97.4	
Entwicklungsstand	36	94.7	
sozio-emotional	35	92.1	97.2
Verhalten und Erleben	9	23.7	25.7
Verhalten	19	50.0	54.3
Erleben	1	2.6	2.9
beides unspezifisch	13	34.2	37.1
Intelligenzquotient	17	44.7	47.2
exekutive Funktionen	15	39.5	41.7
weitere Entwicklungsbereiche	5	13.2	13.9
schulische Leistungen	20	52.6	
bisherige Maßnahmen	19	50.0	
Anpassung Setting	12	31.6	63.2
Förderung von Kompetenzen	11	28.9	57.9
zusätzliches Personal	8	21.1	42.1
Unterstützung Erziehungsberechtigte	3	7.9	15.8
Hinweise Verhalten schulische Fachperson	2	5.3	10.5
Anpassung Lernangebot	2	5.3	10.5
Medikation	1	2.6	5.3
familiäre Situation	17	44.7	
familiäre Risikofaktoren	11	28.9	64.7
Ausschöpfung schulischer Möglichkeiten	12	31.6	
Diagnosen	10	26.3	
Arbeitsverhalten	7	18.4	
Belastung für andere	6	15.8	
Beschulung	4	10.5	
körperliche Symptome	4	10.5	
Beantwortung der Fragestellung und Förderung			
Empfehlung anderer Förderschwerpunkte	13	34.2	
weiterer Bedarf in anderem FSP	10	26.3	76.9
Ausschluss eines anderen FSP	3	7.9	23.1
empfohlene Maßnahmen	30	78.9	
Hinweise Verhalten schulische Fachperson	18	47.4	60.0
Förderung von Kompetenzen	17	44.7	56.7
Anpassung Setting	13	34.2	43.3
zusätzliches Personal	12	31.6	40.0
angepasstes Lernangebot	11	28.9	36.7
Unterstützung Erziehungsberechtigte	5	13.2	16.7%
weiterführende Diagnostik	1	2.6	3.3
Begründung für Maßnahmen	17	44.7	
sozio-emotionale Kompetenzentwicklung	4	10.5	23.5
Bewältigung schulischer Anforderungen	14	36.8	82.4

Anmerkung. N = 38. Mehrfachnennung möglich. * entspricht der prozentualen Erfüllung der jeweiligen Oberkategorie.

Eröffnung des Verfahrens. Im Abschnitt *Gründe für die Eröffnung des Verfahrens* werden bei der Mehrheit der 38 Gutachten als Grund Auffälligkeiten im sozio-emotionalen Bereich genannt. Hierbei wird häufiger auf das Verhalten als auf das Selbsterleben eingegangen. Eine detaillierte Beschreibung sowohl des Selbsterlebens als auch des Verhaltens erfolgt in sehr wenigen Gutachten. Die Beschreibungen bleiben dabei sehr allgemein, z. B. in Gutachten 3: „Vom ersten Schultag an zeigt X ein äußerst auffälliges und im Unterrichtsalltag extrem

störendes Verhalten“. In etwa einem Drittel der Gutachten werden keine expliziten Gründe im sozio-emotionalen Bereich für die Verfahrenseröffnung genannt. Neben den sozio-emotionalen Auffälligkeiten werden als zweithäufigster Grund die schulische Leistung und anschließend die Belastung für andere genannt. Im Abschnitt *Pädagogische Ausgangslage* wird in einem großen Teil der Gutachten auf die bisherigen Maßnahmen eingegangen. Bei über drei Viertel der Gutachten wird auf individuumsbezogene Merkmale Bezug genommen. Am häufigsten werden dabei die sozial-emotionalen Kompetenzen beschrieben, gefolgt von Erläuterungen zu schulischen Leistungen. Auch die familiäre Situation, insbesondere familiäre Belastung sowie schulische Merkmale, darunter die aktuelle Situation und die bisherige schulische Laufbahn, werden in über zwei Drittel der Gutachten erwähnt.

Zuschreibung des Förderschwerpunktes. In fast allen Gutachten wird im Abschnitt *Schlussfolgerungen* der Entwicklungsstand des Kindes behandelt, wobei der Fokus auf dem sozio-emotionalen Entwicklungsstand liegt. Ein Viertel der Gutachten berücksichtigt sowohl das Verhalten als auch das Erleben. In rund der Hälfte wird ausschließlich auf das Verhalten eingegangen. Der Intelligenzquotient wird nach dem sozio-emotionalen Entwicklungsstand am zweithäufigsten beleuchtet. Ein Drittel der Gutachten betont die Ausschöpfung der schulischen Ressourcen und ein Viertel behandelt vorhandene Diagnosen des Kindes. Hinsichtlich bisheriger Maßnahmen variieren die Tendenzen. Während einige Gutachten Anpassungen im Setting beschreiben, wie beispielsweise Ausschluss oder Beurlaubung konzentrieren sich fast ebenso viele auf die Förderung spezifischer Kompetenzen. Eine Umsetzung dieser Förderung wird mehrheitlich im therapeutischen Setting vorgeschlagen. Im Abschnitt *Beantwortung der Fragestellung und Förderung* wird bei einem Drittel der Gutachten auch auf andere Förderschwerpunkte eingegangen, wobei meist ein Bedarf in einem weiteren Förderschwerpunkt erwähnt, jedoch nicht in jedem Fall im Detail ausgeführt wird. Ein Beispiel hierfür ist in Gutachten 6 zu finden: „Der sonderpädagogische Förderbedarf liegt im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Zudem besteht ein hoher Bedarf im Bereich des Lernens.“ Hinsichtlich empfohlener Maßnahmen zeigt sich im Vergleich zu den bisherigen Maßnahmen eine Verschiebung. Hierbei liegt der Fokus vermehrt auf dem Verhalten der schulischen Fachpersonen, insbesondere auf der Notwendigkeit von Strukturen und Regeln, einer verlässlichen Bezugsperson und einer engen Zusammenarbeit, wie in Gutachten 7: „X benötigt eine konstante Bezugsperson sowie ein strukturiertes System mit überschaubaren Regeln und Arbeitsabläufen. Eine enge Zusammenarbeit mit der [geschwärtzt] sowie allen Beteiligten muss gewährleistet werden.“ Bei über der Hälfte der Gutachten wird die Förderung von Kompetenzen empfohlen, insbesondere die Förderung von sozio-emotionalen Kompetenzen durch ein schulisches und/oder therapeutisches Angebot. Auch die Anpassung des Settings (Kleingruppe) und zusätzliches Personal (Schulbegleitung) werden mehrfach empfohlen.

4.3 Zeigen sich Muster in der Begründung der Eröffnung und Zuschreibung?

Die Verdichtung der Subkategorien der qualitativen Inhaltsanalyse zu den Merkmalen der typenbildenden qualitativen Inhaltsanalyse ist in Tabelle 3 dargestellt. Durch die typenbildende qualitative Inhaltsanalyse sind 5 Themenfelder mit jeweils 2-5 Muster entstanden. Daraus ergeben sich innerhalb der 5 Themenfelder je nach Anzahl der Muster 4-16 Typen, zu welchen sich die Begründungen für die Eröffnung des Verfahrens und die Zuschreibung des Förderschwerpunktes zusammenfassen lassen.

Tab. 3: Verdichtung der induktiv gebildeten Subkategorien zu Merkmalen und Zuordnung zu Themenfeldern

Verwendete Subkategorien	Muster	Themenfeld	Abschnitt im Gutachten
sozio-emotionale Auffälligkeiten exekutive Funktionen weitere Entwicklungsbereiche schulische Leistungen Lern- und Arbeitsverhalten	individuumbezogene Merkmale	Gründe für die Eröffnung des Verfahrens	Untersuchungsanlass
Ausschöpfung schulischer Möglichkeiten Belastung für andere Fragen zur Beschulungsart	schulische Merkmale		
Beschulung Ausschöpfung schulischer Möglichkeiten Belastung für andere	schulische Merkmale	Schwerpunkte Schlussfolgerungen	Schlussfolgerung
Diagnosen körperliche Symptome	medizinische Merkmale		
sozio-emotionale Auffälligkeiten exekutive Funktionen Intelligenzquotient weitere Entwicklungsbereiche Lern- und Arbeitsverhalten schulische Leistungen	individuumbezogene Merkmale		
familiäre Situation familiäre Risikofaktoren	familiäre Merkmale		
bisherige Maßnahmen	bisherige Maßnahmen	bisherige Maßnahmen	Schlussfolgerung
zusätzliches Personal Verhalten schulische Fachperson Anpassung Lernangebot Anpassung Setting	Veränderung schulischer Merkmale		
therapeutische Interventionen soziales Kompetenztraining	Veränderung individuumbezogener Merkmale		
Unterstützung Erziehungsberechtigte	Veränderung familiärer Merkmale		

zusätzliches Personal Verhalten schulische Fachperson angepasstes Lernangebot angepasstes Setting	Veränderung schulischer Merkmale	empfohlene Maßnahmen	Beantwortung der Fragestellung und Förderung
therapeutische Interventionen soziales Kompetenztraining Förderung weiterer Entwicklungsbereiche	Veränderung individuumsbezogener Merkmale		
Unterstützung Erziehungsberechtigte	Veränderung familiärer Merkmale		
sozio-emotionale Kompetenzen	sozio-emotionale Kompetenzen	Begründung der Maßnahmen	
schulische Anforderungen	schulische Anforderungen		

Eröffnung des Verfahrens. Zusammenfassend können die *Gründe für die Eröffnung des Verfahrens* zwei Mustern zugeordnet werden, den individuumsbezogenen und den schulischen Merkmalen. Bei der Verteilung der Gutachten über die verschiedenen Typen hinweg (s. Abbildung 1) zeigt sich, dass in den meisten Gutachten lediglich individuumsbezogene Merkmale und keine schulischen Merkmale, wie beispielsweise die Interaktion zwischen Lehrperson und Schüler:in, als Begründung für die Eröffnung des Verfahrens aufgeführt werden.

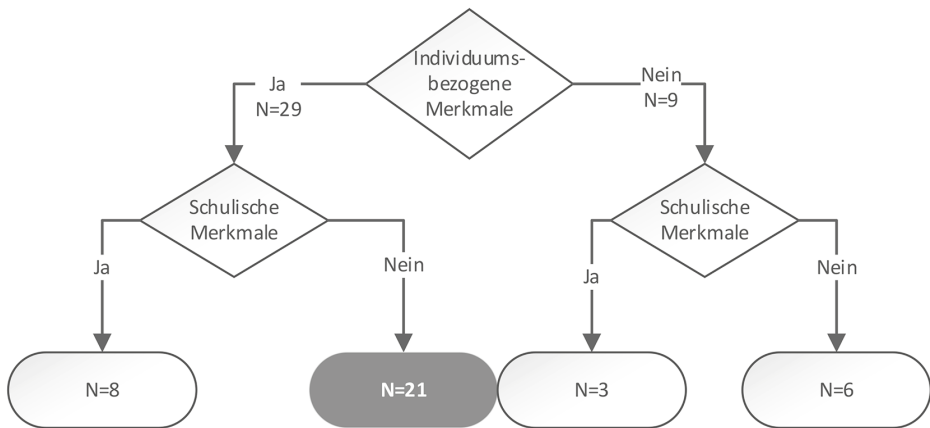


Abb. 1: Flowchart der Typenbildung im Themenfeld *Gründe für die Eröffnung des Verfahrens*.

Zuschreibung des Förderschwerpunktes. Die Aussagen im Themenfeld *Schwerpunkte Schlussfolgerung* können den Mustern bisherige Maßnahmen, individuumsbezogene, familiäre, schulische und medizinische Merkmale zugeordnet werden. Hierbei werden bei fast allen Gutachten individuumsbezogene Merkmale aufgegriffen. Bisherige Maßnahmen, familiäre und schulische Merkmale werden in rund der Hälfte der Gutachten angesprochen. Bei einem Viertel der Gutachten werden Aspekte aus vier oder allen Mustern angesprochen. Die Verteilung der Gutachten über die unterschiedlichen Typen hinweg ist sehr heterogen und es zeigt sich eine Häufigkeit von 1-5 Gutachten über 16 Typen hinweg. Die beschriebenen *bisherigen Maßnahmen* zielen entweder auf eine Veränderung schulischer Merkmale, individuumsbezogener Merkmale oder familiärer Merkmale ab. Die häufigste Nennung erfolgt bei der Veränderung schulischer Merkmale. Maßnahmen, welche eine Veränderung familiärer Merkmale betreffen, werden kaum als bisherige Maßnahmen aufgeführt. Bei der Mehrheit der Gutachten, in denen bisherige Maßnahmen beschrieben werden, zielen diese auf einen oder zwei dieser Bereiche ab. Die Typenbildung in Abbildung 2 zeigt auf, dass die bisherigen Maßnahmen am häufigsten sowohl auf eine Veränderung schulischer als auch auf individuumsbezogener, beziehungsweise lediglich schulischer Merkmale abzielen. Auch die nach der Begutachtung *empfohlenen Maßnahmen* zielen entweder auf eine Veränderung schulischer, individuumsbezogener oder familiärer Merkmale ab. Die häufigste Nennung erfolgt erneut bei der Veränderung schulischer Merkmale, gefolgt von den individuumsbezogenen Merkmalen. Knapp die Hälfte der Gutachten bezieht sich bei den Maßnahmen auf zwei oder mehr der genannten Muster. Bei der Typenbildung (siehe Abbildung 3) zeigen sich zwei Tendenzen. Die empfohlenen Maßnahmen zielen sowohl auf eine Veränderung schulischer Merkmale als auch auf individuumsbezogener Merkmale ab oder sie zielen lediglich auf eine Veränderung schulischer Merkmale ab. Die aufgeführten Argumente zur *Begründung der empfohlenen Maßnahmen* können den zwei Mustern Erreichen schulischer Anforderungen und Förderung sozio-emotionaler Kompetenzen zugeordnet werden. Bei über der Hälfte der Gutachten erfolgt keine Begründung. Bei der Verteilung über die Typen hinweg zeigt sich, dass bei der Begründung der Gutachten am häufigsten ausschließlich auf das Erreichen der schulischen Anforderungen Bezug genommen wird (siehe Abbildung 4).

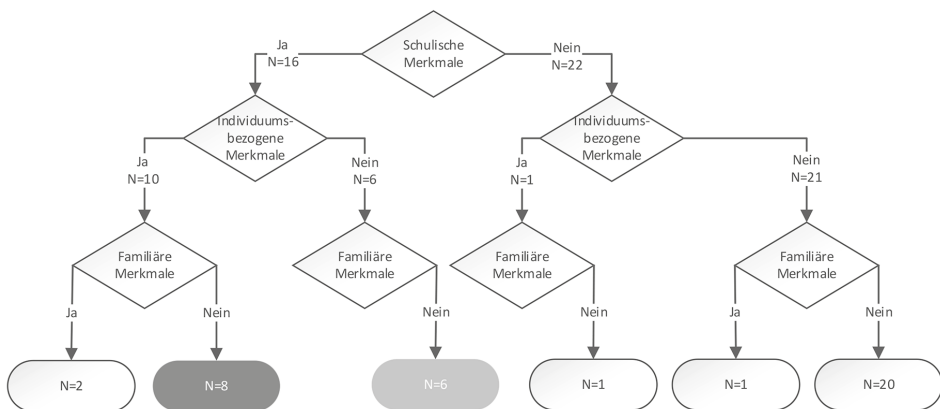


Abb. 2: Flowchart der Typenbildung im Themenfeld *bisherige Maßnahmen*.

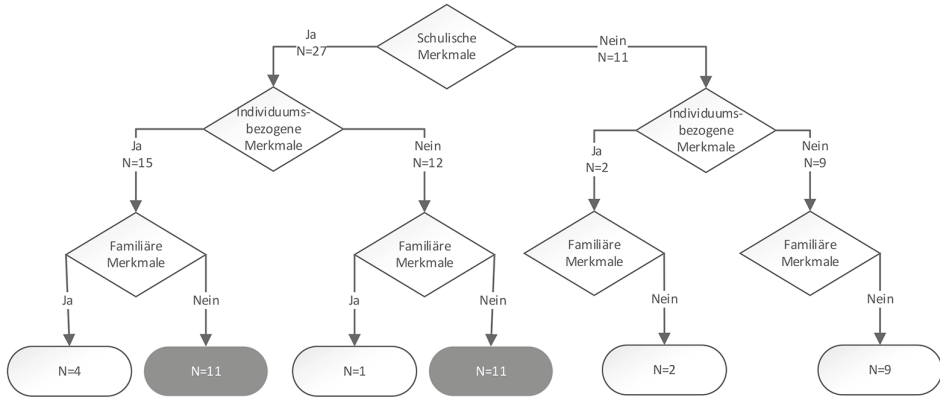


Abb. 3: Flowchart der Typenbildung im Themenfeld *empfohlene Maßnahmen*.

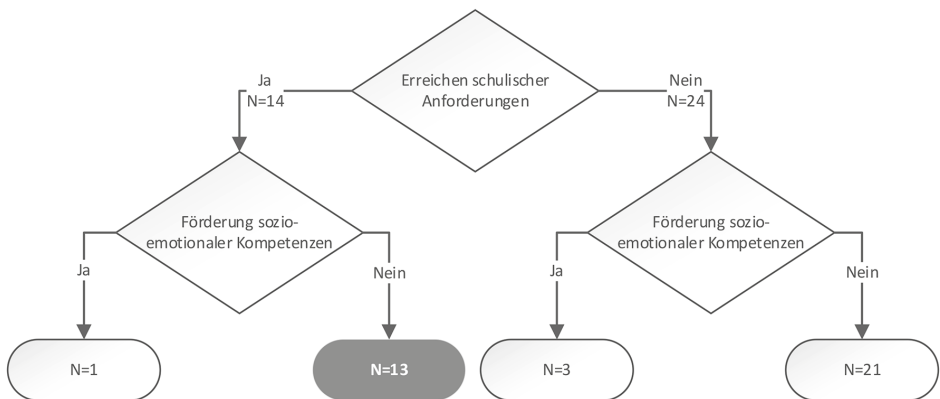


Abb. 4: Flowchart der Typenbildung im Themenfeld Begründung der *empfohlenen Maßnahmen*.

5 Diskussion und Implikationen

Die vorliegende Studie hatte zum Ziel, die Feststellungsdiagnostik anhand der daraus resultierenden Gutachten empirisch zu untersuchen und zu beleuchten, ob die wissenschaftlich gebräuchlichen Qualitätsstandards erfüllt wurden (1), welche Bereiche bearbeitet wurden (2), anhand welcher Merkmale die Verfahrenseröffnung und Zuschreibung vorgenommen wurden (3) und entlang welcher Muster die Verfahrenseröffnung und die Zuschreibung des Förderschwerpunktes begründet wurden (4).

(1) Die Ergebnisse dieser Studie lassen an der Validität, Ergebnisoffenheit und Indeterminierung des sonderpädagogischen Feststellungsprozesses zweifeln. Die wissenschaftlich gebräuchlichen Qualitätsstandards werden in den Gutachten nicht erfüllt, denn der Prozess wird oft aufgrund einer unklar beschriebenen Problemlage eröffnet, wobei das Verhalten des Kindes eine entscheidende Rolle spielt. Die allgemeine Fragestellung „Liegt ein sonderpäda-

gogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkte ESE vor?“ wird nicht durch diagnostische Leitfragen oder Hypothesen zur Lenkung des diagnostischen Vorgehens präzisiert. In den Schlussfolgerungen wird vor allem auf Verhalten und den Intelligenzquotienten Bezug genommen, wobei Ergebnisse berichtet, aber kaum interpretiert oder zu anderen Ergebnissen in Bezug gesetzt werden. Bei der Hälfte der Gutachten bleibt unklar, auf welcher Datenlage die Ergebnisse basieren. Es herrscht über die untersuchten Gutachten hinweg eine große Heterogenität in Bezug darauf, welche Voraussetzungen Schüler:innen erfüllen müssen, damit ein Verfahren eröffnet wird und welche Kriterien erfüllt sein müssen, damit ein Förderbedarf empfohlen wird. Trotzdem wird in allen analysierten Gutachten sonderpädagogischer Förderbedarf empfohlen, wobei Förderempfehlungen in etwas mehr als der Hälfte formuliert werden, diese aber nur bei der Hälfte der entsprechenden Gutachten zumindest vage auf das Kind angepasst sind.

Die eingangs skizzierten negativen Wechselwirkungen zwischen dem Verhalten der Schüler:innen und den Reaktionen der Lehrpersonen unterstreichen die Bedeutung eines differenzierten Umgangs mit dem Thema Verhalten in der Schule. Die Analyse, insbesondere das Fehlen von Hypothesen oder Leitfragen, zeigt jedoch auf, dass keine explizite Operationalisierung von sonderpädagogischem Förderbedarf im Förderschwerpunkt ESE vorhanden ist. Demnach ist keine Strategie ersichtlich, wie Diagnostiker:innen die Fragestellung konkretisieren und ihren diagnostischen Prozess aufbauen. Hier ist anzumerken, dass auch Vorgaben, auf welche sich die Diagnostiker:innen bei der Erstellung der Gutachten stützen können, sehr vage gehalten sind, sowohl in Bezug darauf, welche Bedingungen zur Eröffnung des Verfahrens erfüllt sein müssen (wobei über die Eröffnung des Verfahrens nicht die Diagnostiker:innen entscheiden), als auch welche Bereiche überprüft werden sollen und welche Kriterien erfüllt sein müssen, damit eine Empfehlung für die Zuschreibung sonderpädagogischen Förderbedarfs ausgesprochen werden darf (z. B. KMK, 2000; SoFVO, 2018).

(2) Die Diagnostik konzentriert sich stark auf die Erfassung des Verhaltens und dessen Beurteilung durch eine zweite Person. Mit großem Abstand folgen danach der Intelligenzquotient, das Selbsterleben und weitere Bereiche. Die allgemeine Entwicklung, exekutive Funktionen und die Wirksamkeit bisheriger Maßnahmen werden kaum erfasst. Über die Gutachten hinweg zeigt sich eine große Heterogenität im Bezug darauf, welche Bereiche überprüft werden. Bei der Erfassung der verschiedenen Bereiche werden nicht-standardisierte Verfahren bevorzugt eingesetzt, mit Ausnahme der Erfassung des Intelligenzquotienten, welcher meist standardisiert erfasst wird oder anhand externer Berichte vorliegt.

Sowohl standardisierte als auch nicht-standardisierte Verfahren (Gespräche, Verhaltensbeobachtungen, informelle Testungen) werden in der Feststellungsdiagnostik eingesetzt. Hinzu kommen Informationen aus externen Quellen. Die Gutachten stützen sich im Mittel stärker auf nicht-standardisierte Verfahren und externe Informationsquellen als auf standardisierte Verfahren. Die in den Gutachten erhobenen und verwendeten Informationen stammen somit aus unterschiedlichen Quellen und Test- bzw. Erhebungsmethoden, wodurch eine differenzierte Erfassung der Gesamtsituation erst ermöglicht wird. Die Auswahl der Verfahren ist jedoch unausgewogen und bei einem Drittel der Gutachten nicht sinnvoll, insbesondere im Bereich der Erfassung des Intelligenzquotienten. Dies lässt die Hypothese entstehen, dass die Verfügbarkeit von Testmaterialien (insbesondere standardisierter Tests) beschränkt ist oder auch wenig Wissen darüber vorherrscht, welche Bereiche mit welchem Verfahren (beispielsweise Fremd- vs. Selbsturteil, Testung vs. Beobachtung) untersucht werden können und sollen.

(3) Die Eröffnung des Verfahrens erfolgt primär aufgrund des Verhaltens, gefolgt von den schulischen Leistungen. Für die Zuschreibung sind Merkmale im Bereich des Entwicklungsstandes (z. B. Verhalten) oder der Intelligenzquotient maßgeblich. Auch schulische Leistungen und bisherige Maßnahmen werden bei der Zuschreibung berücksichtigt. Wird dies in Bezug gesetzt zum Rahmenmodell des Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL), welche die sozio-emotionale Kompetenzen in die Bereiche Kognition (Wissen), Verhalten (Aktion) und Affekt (Emotion) unterteilt (casel.org), so lässt sich eine große Lücke in der Erfassung des Förderbedarfs feststellen, nämlich, dass sowohl Affekt als auch Kognition (mit Ausnahme der Erhebung des Intelligenzquotienten) unzureichend erfasst werden.

(4) Die Eröffnung des Verfahrens wird in einem großen Teil der Gutachten mit individuumsbezogenen Merkmalen und teilweise auch mit schulischen Merkmalen begründet. Bei der Zuschreibung zeigen sich über die Gutachten hinweg sehr heterogene Begründungen, in erster Linie werden jedoch individuumsbezogene Merkmale herangezogen. Die Begründungen für die empfohlenen Maßnahmen zielen in erster Linie auf die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen des Kindes ab. Dies lässt darauf schließen, dass im Förderschwerpunkt ESE der Schwerpunkt auf die individuumsbezogenen Merkmale gelegt wird. Die Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen oder das Classroommanagement werden kaum berücksichtigt.

Die fehlende Operationalisierung der initialen Fragestellung, die beschriebene Lücke in der Erfassung von Affekt und Kognition und der starke Fokus auf individuumsbezogene Merkmale bei einer gleichzeitig durchgehend positive Empfehlung ab dem Zeitpunkt der Eröffnung des Verfahrens hinsichtlich der Zuschreibung sonderpädagogischen Förderbedarfs werfen die Frage auf, ob der Prozess der sonderpädagogischen Gutachtenerstellung vom Zeitpunkt der Verfahrenseröffnung an determiniert ist. Auch Kottmann (2006) kommt zur Erkenntnis, dass 90% der Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf führen und zweifelt die Unverbindlichkeit des Verfahrens zum Zeitpunkt der Eröffnung an. Ein Erklärungsansatz für die Prädestination des Förderbedarfs könnten die eingangs beschriebenen Verhaltensthemen der Schüler:innen sein, welche die Hauptursache für das Stresserleben bei Lehrpersonen darstellen (Hillert, 2007). Das führt zu einer Abhängigkeit zwischen den Sonderpädagog:innen und den Lehrpersonen, denn wenn das Gutachten negativ wäre, würde das Stresserleben der Lehrperson nicht adressiert.

Ein Blick in die Prävalenz klinisch relevanter psychosozialer Beeinträchtigungen bei Kindern und Jugendlichen entlang unterschiedlicher Metaanalysen (u. a. Barkmann & Schulte-Markwort, 2012; Fuchs, Bösch, Hausmann & Steiner, 2013) zeigt auf, dass das Auftreten seit Jahrzehnten relativ stabil bei etwa 15%-20% liegt. Hingegen variiert die Quote von Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt ESE erheblich, mit einer aktuellen Angabe von 1.4% (KMK, 2022). Dabei gibt es sowohl bedeutsame Unterschiede über die Zeit als auch zwischen den Bundesländern (Hollenbach-Biele & Klemm, 2020). Auch wenn berücksichtigt wird, dass es Kinder und Jugendliche gibt, die trotz psychischer Auffälligkeiten keinen sonderpädagogischen Bedarf haben, deuten die Zahlen darauf hin, dass die Förderquote zu niedrig sein könnte. Die Studien von Bilz (2014) und Klasen et al. (2016), welche aufzeigen konnten, dass internalisierende Verhaltensprobleme von Lehrpersonen häufig übersehen und externalisierende überschätzt werden, unterstreichen die Bedeutung einer differenzierten und fundierten Diagnostik im Feststellungsprozess, bei welchem auch das Selbsterleben des Kindes standardisiert erfasst wird.

Im diagnostischen Feststellungsprozess und der Erstellung der sonderpädagogischen Gutachten liegt ein enormes Potential für eine optimale und datenbasierte Erkennung und Unterstützung von Kindern mit besonderem Bedarf im Bereich ESE, denn nur entlang einer einheitlichen und validen Diagnostik, kann der Bedarf erkannt und Unterrichtsangebote und Fördermaßnahmen auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler:innen angepasst werden. Damit dieses Potential jedoch ausgeschöpft werden kann, braucht es eine Operationalisierung des Förderschwerpunktes, auf welche sich die Diagnostiker:innen in ihrer Arbeit stützen können. Auf dieser Operationalisierung aufbauend bedarf es einheitlicher Kriterien für die Eröffnung des Verfahrens und die Vergabe von sonderpädagogischem Förderbedarf sowie Kriterien, welche den diagnostischen Prozess leiten.

6 Limitationen

Die in dieser Studie verwendeten Gutachten wurden im normalen Arbeitskontext erstellt, wodurch diese in ihrer Qualität nicht verzerrt sind, was eine Stärke dieser Studie darstellt. Da die Gutachten durch die Schulleitungen zur Verfügung gestellt wurden, ist jedoch eine Verzerrung in der Auswahl der Gutachten nicht ausgeschlossen. Es ist darauf hinzuweisen, dass die Gutachten lediglich das Endprodukt des Feststellungsprozesses widerspiegeln und darauf aufbauend nicht uneingeschränkt auf den gesamten Prozess und die Entscheidungsschritte der Diagnostiker:innen geschlossen werden kann. Weiter stammen die Gutachten ausschließlich aus einem Bundesland, was die Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf andere Regionen einschränkt. Auch zu betonen ist, dass die schulrechtlichen und formalen Vorgaben, denen die Gutachten unterliegen, variieren können und somit die Übertragbarkeit der Ergebnisse begrenzen. Schlussendlich muss erwähnt werden, dass die verwendeten Kriterien für die quantitative Inhaltsanalyse und die verwendete Definition den Gutachter:innen bei der Erstellung der Gutachten nicht bekannt gewesen sind. Hierzu kommt, dass auch weitere Aspekte wie zeitliche Ressourcen oder die Ausbildung der Diagnostiker:innen einen Einfluss auf den Feststellungsprozess und dessen Qualität haben könnten.

Insgesamt unterstreichen diese Limitationen die Notwendigkeit weiterer Forschung und den Einbezug der Diagnostiker:innen in diese, um ein umfassenderes Verständnis der Feststellungsdiagnostik im Förderschwerpunkt ESE zu erlangen.

7 Einhaltung ethischer Richtlinien

Interessenskonflikt: M. Nideröst, P. Rösli, D.C. Hövel, N. Behringer, A. Hennes, J. Philippek, A. Schabmann und B.M. Schmidt geben an, dass kein Interessenskonflikt besteht. Für die Datenerhebung wurden die Richtlinien der Schweizerischen Gesellschaft für Psychologie sowie die ethischen Grundsätze für die Forschung an Lebewesen eingehalten. Die verwendeten Daten wurden vom Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur Schleswig-Holstein anonymisiert bereitgestellt. Das Forschungsprojekt wurde durch das Ministerium finanziell gefördert.

Literaturverzeichnis

- Barkmann, C. & Schulte-Markwort, M. (2012). Prevalence of emotional and behavioural disorders in German children and adolescents: a meta-analysis. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 66, 194-203. doi:10.1136/jech.2009.102467
- Bilz, L. (2014). Werden Ängste und depressive Symptome bei Kindern und Jugendlichen in der Schule übersehen? *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 28 (1-2), 57-62.
- Bundschuh, K. & Winkler, C. (2019). *Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik* (9., überarb. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- CASEL (Collaborative for Academic Social and Emotional Learning). Verfügbar unter: www.casel.org
- Dworschak, W., Hennes, A.-K., Hövel, D., Schabmann, A., Schmidt, B. M. & Stenneken, P. (2023). Aktuelle Forschungsprojekte: Standards zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe (Projekt ‚StaFF‘). *VHN*, 1, S. 62-63.
- Früh, W. (2017). *Inhaltsanalyse: Theorie und Praxis*. Konstanz/München: UTB.
- Fuchs, M., Bösch, A., Hausmann, A. & Steiner, H. (2013). The Child is Father of the Man. Review von relevanten Studien zur Epidemiologie in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie*, 41, 45-57. doi:10.1024/1422-4917/a000209
- Gasteiger-Klicpera, B. & Klicpera, H. (2008). *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Göttingen: Hogrefe.
- Gasterstädt, J., Kistner, A. & Adl-Amini, K. (2000). Die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs als institutionelle Diskriminierung? Eine Analyse der schulgesetzlichen Regelungen. *Zeitschrift für Inklusion*(4). Verfügbar unter: <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/551>
- Hennes, A.-K., Abel, M., Baysel, K., Dortants, L., Dworschak, W., Hackl, K. et al. (2022). Einblicke in das Projekt Standards zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe: Konzeption, Implementation und Evaluation von Diagnostikstandards zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe (STAFF). Herbsttagung der Arbeitsgruppe Empirische Sonderpädagogische Forschung, Bamberg, 25.-26. November.
- Hennes, A.-K., Philipppek, J., Dortants, L., Abel, M., Baysel, K., Dworschak, W. et al. (eingereicht). Sonderpädagogische Diagnostik im Feststellungsprozess: Eine Ist-Stand Analyse und der Blick nach vorn. Erste Ergebnisse aus dem Forschungsprojekt StaFF (Standards zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe). *Zeitschrift für Heilpädagogik*.
- Hennes, A.-K., Schmidt, B. M., Schabmann, A., Stenneken, P., Hövel, D. C. & Dworschak, W. (28. August 2023). STAFF: Standards zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe: Konzeption, Implementation und Evaluation von Diagnostikstandards zur Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe. doi:10.17605/OSF.IO/8GP5K
- Hillenbrand, C. (2008). *Einführung in die Verhaltensgestörtenpädagogik*. München: Ernst Reinhardt.
- Hillert, A. (2007). Psychische und psychosomatische Erkrankungen von Lehrerinnen und Lehrern. Konzepte, Diagnosen, Präventions- und Behandlungsansätze. In M. Rothland (Hrsg.), *Belastung und Beanspruchung im Lehrberuf* (S. 140-159). Wiesbaden: Springer.
- Hollenbach-Biele, N. & Klemm, K. (2020). *Inklusive Bildung zwischen Licht und Schatten. Eine Bilanz nach zehn Jahren inklusiven Unterrichts*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Hövel, D. C., Nideröst, M., Röösl, P., Schmidt, B. M., Schabmann, A. & Hennes, A.-K. (2023). Diagnostik in den Bereichen Verhalten und Erleben: Pädagogische Standards zur Feststellung von Förderbedarf. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 29(08), 8-14. doi:10.57161/z2023-08-02
- Huber, C. (2019). Ein integriertes Rahmenmodell zur Förderung sozialer Integration im inklusiven Unterricht. Sozialpsychologische Grundlagen, empirische Befunde und schulpraktische Ableitungen. *VHN*, 88, 27-43. doi:10.2378/vhn2019.art06d
- Janschewski, J., Käppler, C. & Berens, P. (2022). Schulische Prädiktoren für psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen anhand einer Befragung von Schülerinnen und Schülern an Klinik- und Regelschulen. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 1-17. doi:10.1024/1010-0652/a000339
- Jantzer, V., Haffner, J., Parzer, P., Roos, J., Steen, R. & Resch, F. (2012). Der Zusammenhang von ADHS, Verhaltensproblemen und Schulerfolg am Beispiel der Grundschulempfehlung. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 61, 662-676. doi:10.23668/psycharchives.10867
- Klasen, F., Petermann, F., Meyrose, A.-K., Claus Barkmann, C. O., Haller, A.-C., Schlank et al. (2016). Verlauf psychischer Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen. *Kindheit und Entwicklung*, 25(1), 10-20. doi:10.1026/0942-5403/a000184
- KMK. (2000). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf

- KMK. (2022). Dokumentation 231. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2011 bis 2022. Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Aus_SoPae_Int_2021.pdf
- Kottmann, B. (2006). *Selektion in die Sonderschule. Das Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf als Gegenstand empirischer Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim Basel: Beltz Juventa.
- Langfeldt, H.-P. (2003). „Zappel-Philipp“ und „Friedrich der Wüterich“: Prototypen verhaltensgestörter Kinder. Eine Inhaltsanalyse von Gutachten. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 20, 191-198.
- Ministerium für Allgemeine und Berufliche Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur (2018). Landesverordnung über sonderpädagogische Förderung (SoFVO). Verfügbar unter: <https://www.gesetze-rechtsprechung.sh.juris.de/bssh/document/jlr-SoFVOSH2018rahmen>
- Myschker, N. (2009). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen, Ursachen, hilfreiche Maßnahmen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Opp, G. (2003). *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Petermann, U. & Petermann, F. (2006). Zum Stellenwert sonderpädagogischer Förderdiagnostik. In U. Petermann & F. Petermann (Hrsg.), *Diagnostik sonderpädagogischen Förderbedarfs* (S. 1-15). Göttingen: Hogrefe.
- Schmidt, B. M. & Hennes, A.-K. (2021). Förderbedarf bei Schwierigkeiten im Schriftspracherwerb - Marie T., 9 Jahre. In T. M. Ortner, & K. D. Kubinger (Hrsg.), *Psychologische Diagnostik in Fallbeispielen* (S. 226-242). Göttingen: Hogrefe.
- Schöning, A., Fahrenwaldt, A.-M., Rössig, A.-M. & Hartke, B. (2013). Zur Qualität sonderpädagogischer Diagnostik in Mecklenburg-Vorpommern im Schuljahr 2008/2009. Abschlussbericht der Projektgruppe zur Evaluation sonderpädagogische Diagnostik. Universität Rostock.
- Schürer, S. (2020). Soziale Partizipation von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen und emotional-soziale Entwicklung in der allgemeinen Grundschule. Ein Literaturreview. *Empirische Sonderpädagogik*, 4, 295-319.
- Vossen, A., Hartung, N., Hecht, T. & Sinner, D. (2022). Das sonderpädagogische Gutachten (Status- und Feststellungsdiagnostik). In M. Gebhardt, D. Scheer, & M. Schurig (Hrsg.), *Handbuch der sonderpädagogischen Diagnostik. Grundlagen und Konzepte der Statusdiagnostik, Prozessdiagnostik und Förderplanung* (S. 345-354). Universitätsbibliothek Regensburg.

Partizipative Forschung mit dem Design-Based Research Ansatz - Gemeinsame Entwicklung eines Konzepts von Organisationsformen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Participatory research with the design-based research approach - Joint development of a concept of organizational forms in special education with a focus on emotional and social development

Anett Platte^{1A}, Chiara Enderle^{1A} und Conny Melzer¹*

¹Universität Leipzig

^Ageteilte Erstautorinnenschaft

***Korrespondenz:**

Anett Platte

anett.platte@uni-leipzig.de

Beitrag eingegangen: 17.11.2023

Beitrag angenommen: 05.03.2024

Onlineveröffentlichung: 29.05.2024

ORCID

Anett Platte

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

Chiara Enderle

<https://orcid.org/0000-0003-0427-997X>

Conny Melzer

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

Abstract

In diesem Beitrag wird die innovative Methodik des DBR-Ansatzes theoretisch vorgestellt. Es wird exemplarisch anhand der Konzeptentwicklung im Projekt L-Of-esE (Organisationsformen schulischen Lernens im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung) gezeigt und diskutiert, welche Chancen, Herausforderungen und Limitationen sich für die Anwendung in der Forschung im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung ergeben.

Keywords

Inklusive Bildung, Partizipative Forschung, Unterrichtsgestaltung, Design-Based Research (DBR), Konzeptentwicklung

Abstract

In this article, the innovative methodology of the Design-Based Research approach is presented theoretically. Using the concept development in the L-Of-esE project (Organizational Structures of Learning for Special Needs Students with Social-Emotional and Behavioral Difficulties) as an example, the opportunities, challenges and limitations for the application in research in special education with a focus on emotional and social development are presented and discussed.

Keywords

inclusive education, participatory research, lesson design, Design-Based Research (DBR), concept development

1 Einleitung

Die gemeinsame (Weiter-)Entwicklung von Schulen, Praktiken und Organisationsformen des Lernens stellt im Sinne der UN-BRK einen wichtigen Baustein für das Gelingen inklusiver Bildung dar. Inklusive Schulentwicklung sollte Haltungen, Sichtweisen und Aktivitäten in den Mittelpunkt rücken, die die Vielfalt der Schüler:innen positiv und als Chancen für das Lernen aufnehmen (Ainscow, 2020). Zugleich ist die Teilhabe und Partizipation aller Schüler:innen Ziel von schulischer Inklusion (Piezunka et al., 2017). Für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (SP ESE) weisen Forschungsergebnisse darauf hin, dass vor allem Schüler:innen mit Verhaltensauffälligkeiten häufig ausgegrenzt werden (Krull et al., 2022). Wissenschaftliche Erkenntnisse zeigen, dass proximale Faktoren wie die Unterrichtsgestaltung und Handlungskompetenzen von Lehrpersonen einen Einfluss auf gelingende inklusive Lernprozesse haben (Garwood & Ampuja, 2019; McGuire & Meadan, 2022; Sutherland et al., 2008).

Gelingende Schulentwicklung und Veränderungsprozesse sind von einer Kultur der Zusammenarbeit und Partizipation geprägt (Ainscow, 2020). Die Entwicklung zu einer inklusiven Schule benötigt daher die Einbeziehung von Schlüsselakteur:innen sowie Interessengruppen, um Barrieren zu erkennen, Veränderungen mitzutragen und Möglichkeiten für Lernerfolg zu schaffen.

Wie kann es gelingen, die proximalen Faktoren der Lehrpersonen und Akteur:innen vor Ort bei der Konzeptionierung von Organisationsformen einzubeziehen und partizipativ Möglichkeiten erfolgreichen Lernens zu entwickeln?

Partizipative Forschung bezeichnet als Oberbegriff eine Reihe an Forschungsdesigns, -methoden und -rahmen, bei denen betroffene Personen oder Gruppen aktiv in den Forschungsprozess einbezogen werden. Gemeinsam ist der Bandbreite an Methoden mit partizipativer Orientierung, dass diejenigen, die Forschungsergebnisse umsetzen sollen, an der Gestaltung der Prozesse, der Datenerhebung und der Interpretation der Ergebnisse teilhaben (Vaughn & Jacquez, 2020). Der Ansatz basiert auf der Überzeugung, dass die Expertise und gelebte Erfahrung von Akteur:innen einen wertvollen Beitrag zur Forschung leisten können. Partizipative Forschung ist notwendig, um sicherzustellen, dass Forschungsergebnisse relevant und anwendbar sind. Sie trägt zur ko-konstruktiven Entwicklung von Lösungen bei, die den Bedürfnissen und Interessen betroffener Personen gerecht werden.

Der Design-Based Research (DBR) Ansatz bildet eine besondere Form partizipativer Forschung ab. Der Fokus liegt auf der gemeinsamen Entwicklung und Umsetzung von Interventionen oder innovativen Lösungen für reale Probleme. Dabei stellt die enge Zusammenarbeit zwischen Forscher:innen und Praktiker:innen sicher, dass entwickelte Lösungen praxisrelevant und anwendbar sind. Der DBR-Ansatz ermöglicht somit eine direkte Verbindung zwischen (sonderpädagogischer) Forschung und schulischer Praxis und fördert eine partizipative Herangehensweise an die Lösung von Problemen (Anderson & Shattuck, 2012; Feng & Hannafin, 2005). Daher kann der Ansatz eine gewinnbringende Methodik bei der Suche nach Lösungen für Formen des Lernens von Schüler:innen im SP ESE sein.

Dieser Beitrag greift die folgende Fragestellung auf: Inwieweit eignet sich der Design-Based Research als methodischer Ansatz für die Entwicklung des Konzepts von Organisationsformen des Lernens für Schüler:innen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung?

Um dieser Fragestellung nachzugehen, wird der DBR-Ansatz als Methodik im ersten Teil theoretisch eingeordnet sowie die Grundprinzipien des Vorgehens für die (sonder-)pädagogische Forschung illustriert. Im zweiten Teil des Beitrags stellen wir das Projekt L-Of-esE vor, um zu veranschaulichen, wie ein Rahmenkonzept von Organisationsformen des Lernens im SP ESE gemeinsam mit der Praxis im Landkreis Leipzig mit dem DBR-Ansatz entwickelt, gestaltet und reflektiert wurde. Abschließend werden Chancen und Herausforderungen sowie Gelingensbedingungen in der Anwendung des DBR für die sonderpädagogische Forschung diskutiert.

2 Design-Based Research Ansatz als Partizipative Forschung

Collins (1990) und Brown (1992) beschreiben, dass durch die Forschung entwickelte Konzepte nur bedingt für den pädagogischen Kontext anwendbar sind. Ein Theorie-Praxis-Gap entsteht, da Praktiker:innen häufig Konzepte aus der Forschung nicht anwenden können und Forscher:innen den praktischen Kontext nicht ausreichend kennen bzw. einbeziehen.

Angesichts dieser und weiterer Einschränkungen besteht ein wachsendes Interesse an einem alternativen Ansatz, der die Dominanz von rein an der Theorie orientierten Dynamiken verringert und einer internen, praxisorientierten Lösung von Problemen mehr Gewicht gibt (Mintrop et al., 2019, S. 668).

Design-Based Research (*dt. Designbasierte Forschung, kurz DBR*) gilt als ein aufkommendes Paradigma in der Bildungsforschung (The Design-Based Research Collective, 2003) und zielt „auf die Entwicklung nachhaltiger Innovationen in der schulischen Praxis“ (Kutzelnann & Götz, 2021, S. 15) ab.

Der Ansatz von DBR ist als eine systematische, aber flexible Methodik zu verstehen, mit der Bildungsinnovationen und -maßnahmen in realen Umgebungen auf Grundlage der Zusammenarbeit zwischen Forscher:innen und Praktiker:innen systematisch analysiert, gestaltet und bewertet werden (Feng & Hannafin, 2005; Ford et al., 2017; Oh et al., 2016).

Als grundlegendes Ziel des DBR-Ansatzes steht die Entwicklung von Konzepten für die und gemeinsam mit der Praxis im Mittelpunkt, wobei auch ein Erkenntnisgewinn für die Forschung bzw. Theorie angestrebt wird (Zheng, 2015). Durch diesen Prozess entstehen mit DBR drei potenzielle Ergebnisse: Gestaltungsprinzipien, gestaltete Produkte (physische Repräsentationen der Lernumgebung) und gesellschaftliche Ergebnisse (wie berufliche Entwicklung und Lernen) (Merwe, 2019).

2.1 Anwendungsgebiete

DBR ist besonders nützlich, wenn es um komplexe, reale Bildungsprobleme geht (Ford et al., 2017) und hat somit eine besondere Bedeutung für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Barab und Squire (2004) definieren DBR als eine Reihe von Ansätzen mit dem Ziel, neue Theorien, Artefakte und Praktiken zu entwickeln, die das Lernen und Lehren in natürlichen Umgebungen erklären und potenziell beeinflussen. Durch die Zusammenarbeit zwischen Forscher:innen und Akteur:innen stellt DBR sicher, dass die Forschung in realen Bildungskontexten angesiedelt ist, was für die Praxis relevant und anwendbar ist (Anderson & Shattuck, 2012).

Er bietet ein breites Spektrum an Anwendungen im Bildungsbereich. In allen Bereichen, in denen Konzepte mit und für die Praxis entwickelt werden, kann der DBR-Ansatz eine geeignete Variante für die Erstellung sein. Besonderen Mehrwert bietet der Ansatz für die

Schulforschung, welche Authentizität anstrebt und Erkenntnisse darüber liefert, wie Designs z. B. im realen Klassenzimmer funktionieren, nicht nur in idealen, kontrollierten Lernumgebungen, die wenig mit der Komplexität des realen Schulalltags zu tun haben (Collins et al., 2004; Mintrop et al., 2019; Plomp & Nieveen, 2013).

DBR wird auch bei der Entwicklung von personalisiertem und nutzerzentriertem Design in Lernumgebungen eingesetzt, indem Bedürfnisse von Lernenden einbezogen sind (Huynh et al., 2021). Die adaptive Gestaltung von Lernumgebungen kann besonders gewinnbringend für Kinder und Jugendliche mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung sein.

2.2 Merkmale

Um den DBR-Ansatz von verwandten Methodiken der partizipativen Forschung abzugrenzen, nehmen wir Bezug auf die Definition von DBR nach Feng und Hannafin (2005). Entsprechend gilt DBR als „eine *systematische, aber flexible Methodik*, die darauf abzielt, die pädagogische Praxis durch *iterative Analyse, Design, Entwicklung und Implementierung* auf der *Grundlage der Zusammenarbeit von Forscher:innen und Praktiker:innen in realen Kontexten* zu verbessern, sowie zu kontextsensiblen Designprinzipien und Theorien zu führen.“ (ebd., S. 6f., Übersetzung und Hervorhebung durch Autorinnen des Beitrags).

Sowohl Feng und Hannafin (2005, S. 8) als auch Anderson und Shattuck (2012, S. 16) beschreiben fünf Merkmale des DBR-Ansatzes: „pragmatic“ (pragmatisch), „grounded“ (theoriebasiert), „interactive, iterative and flexible“ (interaktiv, iterativ, flexibel), „integrative“ (integrativ) und „contextual“ (kontextbezogen). In der folgenden Abbildung 1 werden die einzelnen Merkmale und deren Bedeutung erläutert:

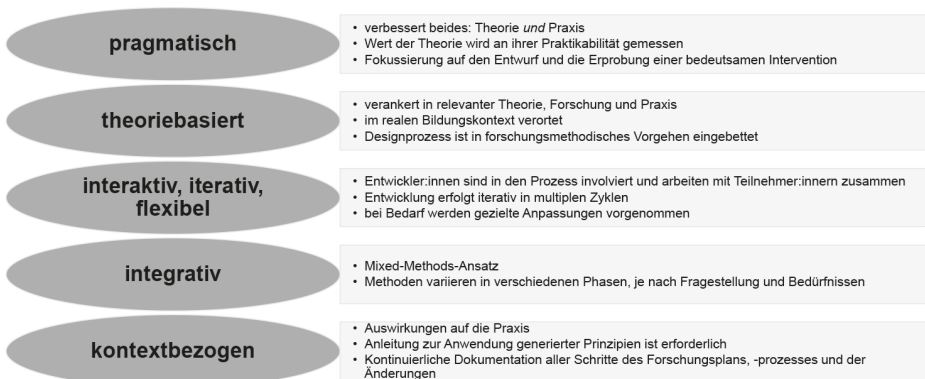


Abb. 1: Merkmale des Design-Based Research Ansatzes (nach Anderson & Shattuck, 2012, S. 16; Feng & Hannafin, 2005, S. 8ff.)

Der DBR-Ansatz verbindet somit verschiedene Merkmale, die eine Bereicherung für die Erarbeitung von Konzepten im Rahmen von Unterrichts- und Schulentwicklung sind.

2.3 Phasen des Design-Based Research Ansatzes

Für den DBR-Ansatz finden sich verschiedene Prozessmodelle. Diese stimmen darin überein, dass DBR aus mehreren Phasen besteht (Reeves, 2006). Dieses lineare Verständnis berücksichtigt allerdings nicht den zyklischen Charakter von Iterationen innerhalb des Ansatzes (Pool & Laubscher, 2016). McKenney und Reeves (2018) verweisen auf ein generisches Modell für die Bildungswissenschaften, in dem sie folgende Kernelemente hervorheben:

- drei Kernphasen in einer iterativen, flexiblen Struktur (siehe Abbildung 2)
- dualer Fokus auf Theorie und Praxis: integrierte Forschungs- und Designprozesse, wissenschaftliche und praktische Ergebnisse
- anwendungsorientierte Ausrichtung: Planung für die Umsetzung und Verbreitung, Interaktion mit der Praxis, kontextabhängig.

Im generischen Modell (Abbildung 2) sind die drei Kernphasen dargestellt: (1) *Analyse und Exploration*, (2) *Entwurf und Konstruktion* sowie (3) *Evaluation und Reflexion*. Die Pfeile implizieren den iterativ-flexiblen Prozess. Das bedeutet, dass die Kernphasen mehrfach und wiederholt durchlaufen werden können. Der beidseitige Fokus auf Theorie und Praxis wird durch die Rechtecke gezeigt, die jeweils die wissenschaftlichen und praktischen Ergebnisse darstellen. Auf übergreifender Ebene ist die Umsetzung und Verbreitung visualisiert, wobei die Interaktion mit der Praxis von Anfang an vorhanden ist und der Umfang mit der Zeit zunimmt.

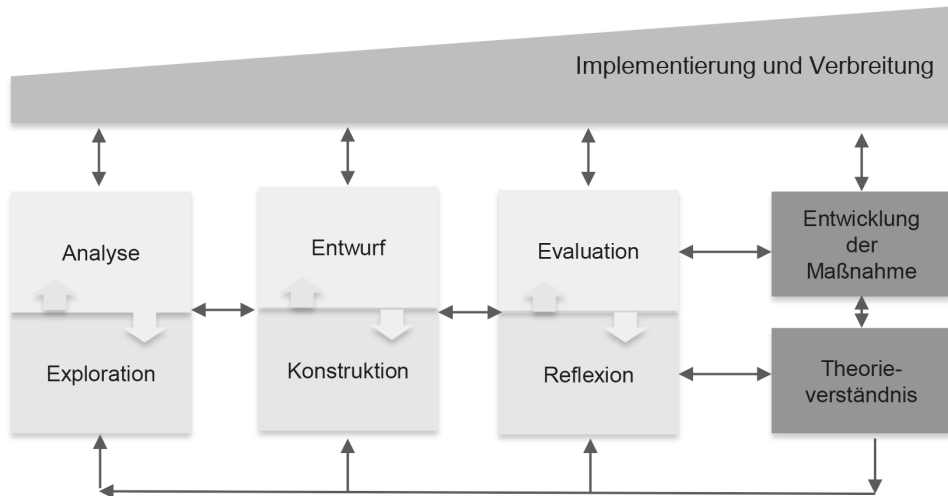


Abb. 2: Generisches Modell des DBR Prozesses, übersetzt und adaptiert nach McKenney & Reeves, 2018, S. 83

Eine Schwierigkeit in der Darstellung von DBR als eine Reihe von drei Phasen besteht darin, dass dadurch der iterative und zyklische Charakter des Gesamtprojekts nicht angemessen abgebildet wird (Oh et al., 2016, S. 11f.)

Die Abbildung 3 zeigt ein Grundmodell mit mehreren Zyklen für einen Forschungsprozess mit dem DBR-Ansatz.

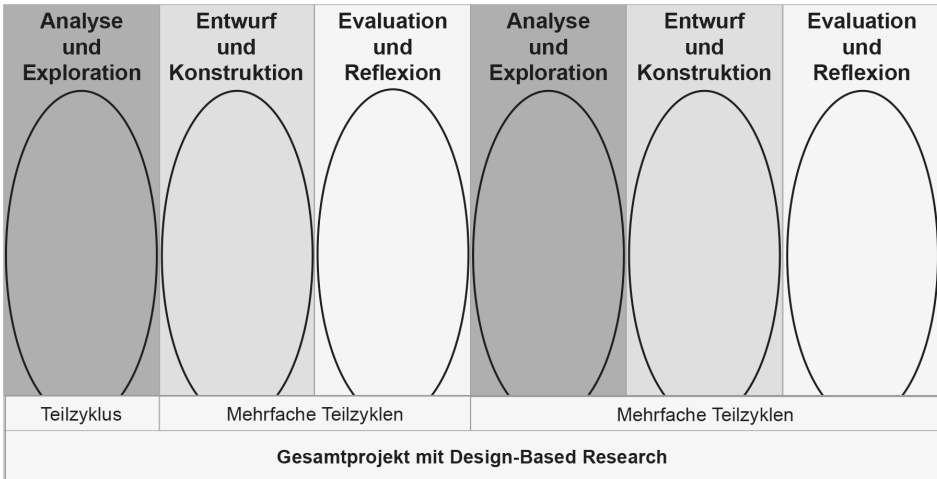


Abb. 3: Grundmodell mit mehreren Zyklen innerhalb eines Forschungsprojekts mit dem Design-Based Research Ansatz, orientiert an und übersetzt nach McKenney & Reeves, 2018, S. 84

Innerhalb eines Zyklus lassen sich drei Arten von Teilzyklen (Mikro-Zyklen) unterscheiden – einer für jede Hauptphase, jeder mit seiner eigenen logischen Argumentationskette. Die Phase *Analyse und Exploration* sowie die Phase der *Evaluation und Reflexion* sind empirische Zyklen, in denen Daten gesammelt und analysiert werden. Im Gegensatz dazu ist die Phase des *Entwurfs und Konstruktion* ein generativer Zyklus. Diese Phase wird zwar von den anderen Phasen sowie von Literatur und Interaktion mit der Praxis beeinflusst, folgt aber selbst nicht dem empirischen Zyklus. Dieser Teilzyklus folgt einem kohärenten Prozess, um ein Konzept in Entwurfs-, Teil-, oder Endform zu produzieren. In der Bildungsforschung werden die Teilzyklen *Design und Konstruktion* sowie *Evaluation und Reflexion* häufig mehrfach durchlaufen. Aus der Verbindung von drei Teilzyklen bzw. Mikro-Zyklen entsprechend der Kernphasen entsteht ein Meso-Zyklus. Aus mehreren Meso-Zyklen entsteht ein Makro-Zyklus, der das übergreifende DBR-Projekt abbildet.

Während der Phase *Analyse und Exploration* wird häufig internes Fachwissen eingeholt oder Literaturrecherche durchgeführt, um einen theoretischen Input zu erlangen, der das Verständnis des Problems, des Kontexts oder relevanter Themen fördert. Anforderungen an die Gestaltung werden durch die Erkundung vorhandener Möglichkeiten und Randbedingungen ermittelt und erste Gestaltungsvorschläge auf der Grundlage der Erkenntnisse aus dem Kontext erarbeitet. Diese Phase führt zu einem deskriptiven und analytischen Verständnis des gegebenen Problems, wie es sich im Kontext manifestiert.

In der Phase *Entwurf und Konstruktion* wird eine (vorläufige) Lösung des Problems dokumentiert. Dieser Teilzyklus ähnelt im Gegensatz zu den anderen Zyklen der Erstellung – nicht der Prüfung – eines konzeptuellen Modells. Dabei wird eine Anordnung von Konzepten zielgerichtet gestaltet, um sowohl intern konsistent als auch extern nützlich zu sein.

Die Phase der *Evaluation und Reflexion* bezieht sich im weiteren Sinne auf die Prüfung eines Entwurfs oder einer konstruierten Intervention, die in anfänglicher, teilweiser oder endgültiger Form vorliegen. (vgl. McKenney & Reeves, 2018, S. 83-88).

2.4 Personengruppen

Zu Beginn der Planung eines Projekts sollte eruiert werden, welche Kooperationspartner:innen in die Planung einbezogen werden können bzw. sollten, um am Projekt multiperspektivisch hinsichtlich zuvor festgelegter Ziele zu arbeiten. Stakeholder sind im schulischen Bereich sowohl die Lehrer:innen mit allgemein- oder sonderpädagogischer Lehramtsausbildung, die Schulleiter:innen als auch weitere pädagogische Fachkräfte. Personen aus Institutionen und Ämtern, wie dem Ministerium, dem Jugendamt oder dem Sozialamt, können beteiligt werden. Ebenso können Eltern und Schüler:innen in die Prozesse einbezogen werden. Daraus entsteht eine multiprofessionelle Zusammenarbeit.

3 Forschungsprojekt L-Of-esE

Im folgenden Abschnitt wird erläutert, wie der DBR-Ansatz auf das Forschungsprojekt L-Of-esE (*Organisationsformen schulischen Lernens im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung*) (Melzer et al., 2023) angewandt wurde. Ziel des Projekts war, ein passgenaues Konzept für Organisationsformen schulischen Lernens für Schüler:innen mit dem SP ESE zu entwickeln.

Die Entwicklung des Konzepts erfolgte in mehreren Projektschritten entsprechend den Kernphasen des DBR-Ansatzes (siehe Abbildung 3). Die zentralen iterativen Teilzyklen bestanden aus einer Exploration des Ist-Stands und einer Analyse von Bedarfen, dem Design und der Konstruktion des passgenauen Konzeptes.

Zur Erstellung des Konzepts erfolgte von Seiten der Universität Leipzig („Theorie“) die Analyse bestehender (inter-)nationaler Organisationsformen erfolgreichen Lernens im SP ESE, während eine enge Zusammenarbeit und der fortdauernde Austausch mit an den Schulen tätigen Lehrpersonen sowie zentralen Akteur:innen aus Ämtern und Verwaltung des Landkreises Leipzig („Praxis“) essentiell waren.

Um die Prinzipien des DBR-Ansatzes und die Konzeptentwicklung in Zyklen umsetzen zu können, wurde zu Beginn des Forschungsprozesses eine Steuerungsgruppe gebildet. Diese Steuerungsgruppe bestand aus verschiedenen Expert:innen (Abbildung 4).

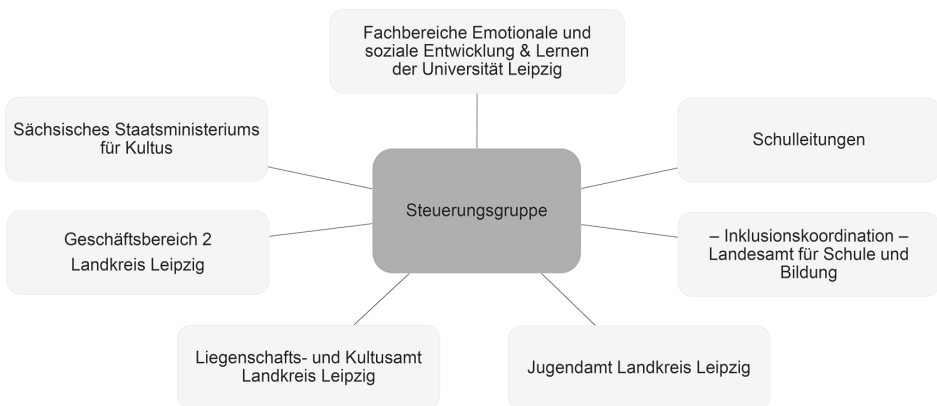


Abb. 4: Steuerungsgruppe im Projekt „L-Of-esE“

Die Steuerungsgruppe arbeitete als beratendes Gremium während des Projektzeitraums. Sie unterstützte den Zugang zu Akteur:innen vor Ort zur Erhebung erforderlicher Daten (Feldzugang).

Innerhalb der Steuerungsgruppe erfolgten verschiedene Prozesse:

- Zu Beginn wurde sowohl eine Klärung der Rollen als auch der Erwartungshaltung (Dilger & Euler, 2017, S. 5) vorgenommen, welche in einer Ausgestaltung der Zusammenarbeit münden, sodass transparent ist, wer in welchen Phasen des Projekts welche Verantwortung trägt. Diese wird als „Wissenschaft-Praxis-Kooperation“ bezeichnet (Dilger & Euler, 2017, S. 3). Beispielsweise haben Mitarbeitende der Ämter die notwendigen Statistiken übermittelt und die Schulleitungen ihre Lehrkräfte zur Mitarbeit angefragt.
- Eine Antizipation, wie der Entwurf mit Bedürfnissen, Wünschen der verschiedenen Interessengruppen in Einklang gebracht werden kann.
- Akteur:innen der Steuerungsgruppe sollen während der Konstruktion wertvolle Ideen einbringen, als Mitgestalter im Team fungieren oder das Vorhaben sogar voranbringen.

Die einzelnen Prozessschritte des Projekts können in Anlehnung an das Grundmodell von McKenney und Reeves (2018) durch Zyklen dargestellt werden (Abbildung 5).

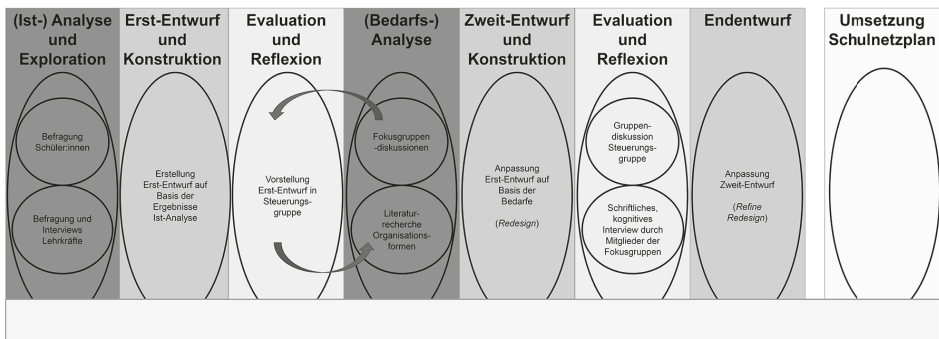


Abb. 5: Umsetzung des Grundmodells des DBR im Projekt L-Of-esE

Im Folgenden werden die Prozessschritte des Projekts exemplarisch beschrieben. Die konkrete Beschreibung der Stichprobe, Erhebungsinstrumente und Ergebnisse sind im Abschlussbericht nachzuvollziehen (Melzer et al., 2023).

Das Forschungsprojekt beinhaltete zwei iterative Meso-Zyklen mit jeweils drei Teilzyklen, in denen insgesamt sechs Mikrostudien mit qualitativer und quantitativer Methodik eingebettet waren. Ein Teil- oder Makro-Zyklus spiegelt jeweils einen Prozessschritt aus dem Grundmodell von McKenney und Reeves (2018) wider.

Im ersten Projektschritt (Mikro-Zyklus 1) erfolgte eine Erhebung des Ist-Stands in verschiedenen Bereichen. Der Zweck war einerseits eine Beschreibung der Schüler:innenschaft, um das notwendige Verhältnis von Organisationsformen der Prävention, Intervention und Reintegration sowie emotionale, soziale und akademische Bedarfe einschätzen zu können. Andererseits sollte Methodenwissen zur Prävention und Intervention von Verhaltensproblemen seitens der Lehrkräfte erhoben werden, um konkrete Bedarfe abzuleiten (Platte et al., 2023).

Im zweiten Projektschritt (Mikro-Zyklus 2) wurde anhand der Ergebnisse der Ist-Analyse ein erstes Konzept entwickelt.

Im nächsten Projektschritt wurden der Mikro-Zyklus 3 und 4 iterativ durchlaufen. Der Entwurf wurde durch die Mitglieder der Steuerungsgruppe diskutiert und reflektiert, um herauszustellen, welche Teilaspekte umsetzbar sind oder verändert werden müssen. Die Ergebnisse der Evaluation flossen in die Phase der Bedarfsanalyse ein, sodass diese als Gesprächsimpulse innerhalb der Fokusgruppeninterviews mit Akteur:innen aus mehreren Kooperationsverbänden dienten. An den einzelnen Fokusgruppeninterviews nahmen zwei Schulleiter:innen, eine Klassenlehrkraft, zwei Schulsozialarbeiter:innen, Schulassistent:innen, ein/-e Verantwortliche für sozial-pädagogische Förderung, ein/-e Inklusionsbeauftragte:r und ein/-e Sonderpädagog:in teil. Die Interviews wurden mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz, 2018) ausgewertet. Die erhobenen Bedarfe wurden in die Überarbeitung des Erst-Entwurfs integriert. Diese Aktivität führte zu Ideen der Neugestaltung und Verfeinerung des Konzepts. Im Mikro-Zyklus 4 wurde parallel zu den Interviews eine umfangreiche Literaturanalyse nationaler und internationaler Organisationsformen schulischen Lernens im Kontext des Unterrichts bei Schüler:innen mit Bedarf an Unterstützung im SP ESE eingesetzt. Diese Kombination der praktischen und theoretischen Sicht erzeugte ein breiteres Verständnis dessen, welche Elemente im Konzept eine bedeutende oder zentrale Rolle einnahmen.

Auf Grundlage der Analyse der empirischen Ergebnisse des (inter-)nationalen Forschungsstands und der Bedarfsanalyse wurde der Konzeptentwurf im Mikro-Zyklus 5 erneut überarbeitet. Diese Version des Konzeptentwurfs ist in einer weiteren Gruppendiskussion der Steuerungsgruppe entsprechend der Durchführbarkeit, Machbarkeit und Wirksamkeit evaluiert worden. Dieser Reflexionsschritt beinhaltete außerdem eine aktive Betrachtung und schriftliche Rückmeldung im Rahmen kognitiver Interviews durch die Mitglieder der Steuerungs- und Fokusgruppe/-n mit dem Ziel, das Konzept auf Verständlichkeit zu prüfen und inhaltliche Anmerkungen (bspw. zu kleineren Änderungswünschen) zu machen. Im letzten Mikro-Zyklus wurde aus den getroffenen Entscheidungen ein Endentwurf konstruiert, der von einer Implementierungsperspektive geprägt ist.

Die Entwurfsarbeit erfordert in einer nächsten Phase die Erprobung im Kontext. Die Umsetzung und Verbreitung des Konzepts ist durch ein Verständnis der entscheidenden Faktoren erleichtert, indem der Endentwurf die antizipierte Realität des Settings und umgebender Systeme des Landkreises sowie beteiligter Akteur:innen widerspiegelt.

Das Ineinandergreifen und Zusammenwirken der Meso- und Mikro-Zyklen mit den jeweiligen empirischen Mikrostudien sind der *Tabelle 1* zu entnehmen.

4 Einblicke in den Konzeptentwurf von Organisationsformen

Der finale Entwurf des Konzepts stellt das Ergebnis der durchlaufenen Mikro-Zyklen dar (siehe Tabelle 1).

Insgesamt enthält das Konzept keine unabhängige Organisationsform in Form von separierenden Schul- oder Klassensettings. Eine Begründung dafür stellt die strukturelle Besonderheit des Landkreises Leipzig dar, in dem keine Förderschule oder -zentren mit dem SP ESE existieren. Im Konzept wird daher insbesondere inklusiven Organisationsformen schulischen Lernens eine erhöhte Priorität zugeordnet.

Der endgültige Konzeptentwurf beinhaltet ein Mehrebenen-Präventionsmodell auf Landkreisebene, das evidenzbasierte Erkenntnisse der Forschung, die Rahmenbedingungen des Kontexts sowie die Sichtweisen, Wünsche und Erwartungen der beteiligten Akteur:innen des partizipativen Forschungsprozesses vereint. Multiprofessionelle und interdisziplinäre Kooperation ist ein durchgängiges Prinzip, insbesondere die Arbeit in den Schulen vor Ort, in den Tandems und durch regionale Kooperationen mit außerschulischen Einrichtungen.

Die Kernelemente des Mehrebenenpräventionsmodells sind in Abbildung 6 überblicksartig veranschaulicht. Diese Elemente leiten sich insbesondere aus den national und international beschriebenen Organisationsformen im Kontext des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs der emotionalen und sozialen Entwicklung ab (Melzer et al., 2023). Gleichzeitig entsprechen sie den erhobenen Bedürfnissen und Ausgangslagen des Kontexts und der Akteur:innen (Melzer et al., 2023):



Abb. 6: Mehrebenenmodell zum Konzeptentwurf

Eine Implementation und Evaluation des Konzeptentwurfs erfolgt im Rahmen eines Pilotprojekts, das sich derzeit in Planung befindet und sich zunächst auf die ersten beiden Stufen fokussiert.

5 Diskussion

Ziel des Artikels war es, herauszuarbeiten, inwieweit sich der Design-Based Research als methodischer Ansatz für die Entwicklung des Konzepts von Organisationsformen des Lernens für Schüler:innen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung eignet.

Im Rahmen des Projekts L-Of-esE eröffnete die Methodik des DBR vielfältige *Chancen* im Forschungsprozess.

In den Teilzyklen konnte auf die konkreten Bedarfe des Landkreises und empirische Erkenntnisse zurückgegriffen werden, um den initialen Konzeptentwurf flexibel weiterzuentwickeln und kontinuierlich zu verbessern (Merwe, 2019; Pool & Laubscher, 2016). Der Prozess gestaltete sich als lösungsorientiert, indem eine Anpassung der Konzeptentwürfe in wiederholter Abstimmung mit Akteur:innen der Praxis umgesetzt wurde. Flexibilität ist besonders im Kontext von Schule gewinnbringend (Kutzelmann & Götz, 2021; McKenney & Reeves, 2018). Im Konzept waren nicht nur Entscheidungen der Forscher:innenseite, sondern auch der Einfluss von Interessensgruppen im Landkreis integriert. Der finale Konzeptentwurf besitzt somit einen innovativen Charakter, welcher auch in anderen Projekten herausgestellt wurde (Kutzelmann & Götz, 2021). Das Konzept mit dem Mehrebenenmodell ist neuartig für den Standort des Landkreises und kann zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung beitragen. Im Entwicklungsprozess war ebenso Kreativität von Forscher:innen und Akteur:innen der Praxis notwendig, beispielsweise bei der Wahl von Bezeichnungen der Lernorte im intensivpädagogischen Angebot, sodass interdisziplinär sowohl die Praxis- als auch die Wissenschaftsperspektive integriert sind. Ein interdisziplinäres Vorgehen ist auch in anderen DBR-Projekten vorzufinden (Plomp & Nieveen, 2013).

Gleichzeitig ist das Konzept praxisrelevant und besitzt den Anspruch auf kontextuelle Passung (Anderson & Shattuck, 2012; Feng & Hannafin, 2005) für den Landkreis Leipzig, weshalb es explizit nicht allgemeingültig als Best-Practice-Beispiel dienen kann und soll, aber einer Evaluation insbesondere der Designkriterien bei Implementation unterzogen wird.

Die beteiligten Personen aus der Praxis nahmen mit hoher Akzeptanz, Eigenmotivation und einem hohen Eigenanspruch teil, ohne eine Garantie auf einen tatsächlichen Gewinn bzw. eine Aussicht auf Umsetzung des Konzepts. Eine ausreichende Akzeptanz ist entscheidend dafür, ob sich das Konzept im Landkreis Leipzig etablieren kann (Kutzelmann & Götz, 2021). An verschiedenen Stellen war der Einsatz von DBR mit *Herausforderungen* im Projekt verbunden. Die Balancierung zwischen der Nutzbarkeit in der Praxis und den konzeptionell-theoretischen Ansprüchen war erschwert. Das Konzept ist passgenau auf die Bedarfe und Wünsche des Landkreises Leipzig abgestimmt. Bestimmte Aspekte der Umsetzung (z. B. Schulstandort, Gebäude, Personal) verblieben im Konzeptentwurf abstrakt, da entweder Rahmenbedingungen auf politischer sowie struktureller Ebene nicht vollständig vorhersehbar oder an konkrete Schulen anzupassen waren und im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen auszugestalten sind. Ebenso schränkten systemische Rahmenbedingungen die Ausgestaltung des Konzepts ein, wenn z. B. der Wunsch nach mehr Personal und mehr multiprofessioneller Expertise wiederkehrend geäußert wurde.

Die komplexen qualitativen und quantitativen Datensätze in den einzelnen Zyklen mussten in kurzer Zeit ausgewertet werden, um eine direkte Rückkopplung mit der Praxis und zügige Weiterentwicklung zu ermöglichen. Dies erforderte eine genaue Zeitplanung und die kontinuierliche und zuverlässige Verfügbarkeit personeller Ressourcen. Der Zeitaufwand für

die Arbeit mit dem DBR-Ansatz ist prinzipiell als hoch einzuschätzen, da verschiedene Zyklen, zum Teil auch wiederholt, durchlaufen werden müssen. Damit wird ersichtlich, dass Forschung mit dem DBR-Ansatz dynamisch gestaltet sein sollte (Bennan, 2013). Für die interdisziplinäre Zusammenarbeit im Forschungsprojekt ist eine Rollenklärung der einzelnen Beteiligten notwendig, sodass gemeinsam darüber beraten wird, wer zu welchem Zeitpunkt welche Verantwortung trägt (Dilger & Euler, 2017). Dies ermöglicht einen adäquaten Austausch auf Augenhöhe.

Einige der als Stärken des DBR dargelegten Elemente sind im Kontext der Entwicklung des Konzepts im Forschungsprojekt L-Of-esE mit *Limitationen* zu interpretieren.

Die Phase der Implementation ist bisher noch nicht realisiert worden, was eine Limitation des bisherigen Forschungsprojekts bedeutet. Ziel des Projekts war die Entwicklung des Konzepts, aber nicht dessen Umsetzung. In einer möglichen Umsetzung muss das Konzept auf dessen praktische Umsetzbarkeit und Wirksamkeit geprüft werden. Das kann wiederum neue Zyklen oder ein Re-Design nach sich ziehen. Art und Umfang der Einbindung und Partizipation der Praxisakteur:innen sind kritisch zu reflektieren. *Erstens* sind innerhalb der Phasen der Konzeptentwicklung subjektive Ansichten oder Wünsche der Zielgruppe der Schüler:innen nicht berücksichtigt worden. Ebenso war die Rücklaufquote innerhalb der Fragebogenerhebung vor allem im Bereich der Grundschule eingeschränkt, weshalb die Annahmen zum Ist-Stand mit Vorsicht zu interpretieren sind und ggf. unzureichende Repräsentativität der Situation im Landkreis vermuten lassen.

Zweitens wurden das methodische Vorgehen und die Phasen durch die Forscher:innen festgelegt, während die Akteur:innen der Praxis mit ihrem Expert:innenwissen vorrangig zum Austausch und einer Konsensfindung beigetragen haben.

Drittens offenbarten sich Meinungsverschiedenheiten zur sprachlich-inhaltlichen Darstellung und Komplexität des Endergebnisses. Dies betraf die Balance zwischen einem Fokus auf Praxissprache im Kontrast zu wissenschaftlich basierten Begrifflichkeiten innerhalb der Beschreibung des Konzepts. Auf Seiten der Praxisakteur:innen bestand der Wunsch nach Annäherung an die Praxissprache, um das Konzept für Schule verständlich und anwendbar zu kommunizieren. Aus Perspektive der Wissenschaft bestand das Desiderat der theoretischen Konkretisierung.

Der gesamte Prozess beim Einsatz des DBR bedarf in jedem Projekt einer systematischen Dokumentation und einer kritischen Reflexion.

6 Zusammenfassung und Ausblick

Ziel des Beitrags war, die innovative Methodik des DBR-Ansatzes theoretisch vorzustellen. Exemplarisch wurde anhand der Konzeptentwicklung im Projekt L-Of-esE gezeigt und diskutiert, welche Möglichkeiten und Grenzen sich für die Anwendung in der sonderpädagogischen Forschung sowie der Unterrichts- und Schulentwicklung ergeben.

Das Forschungsprojekt L-Of-esE spiegelt als exemplarisches Modell, wie die Umsetzung des DBR gelingen kann. In mehreren Teilzyklen wurde ein Konzept von Organisationsformen des Lernens für Schüler:innen im SP ESE entwickelt. Im ersten Schritt wurde anhand der Analyse der Bedarfe von Schüler:innen und Akteur:innen der Schulpraxis im Landkreis Leipzig ein Ist-Stand ermittelt. Im zweiten Schritt wurde ein Erst-Entwurf des Konzepts entwickelt, welcher in den folgenden Schritten iterativ überarbeitet und evaluiert wurde. Die Ergebnisse einer Bedarfsanalyse wurden in den Zweit-Entwurf integriert. Zuletzt wurde ein Endentwurf erstellt, der auf eine Implementierung im Landkreis abzielt.

Generell überwiegen die Chancen des Einsatzes von DBR, wenn der Fokus auf der gemeinsamen Entwicklung von Konzepten mit der Praxis und für die Praxis liegt. Zu beachten gilt es, dass ein entwickeltes Konzept wie L-Of-esE sowohl für die Theorie nutzbar als auch für Akteur:innen der Praxis verständlich und anwendbar ist.

Der DBR-Ansatz eröffnet vielfältige Anwendungsbereiche für die Unterrichts- und Schulentwicklung, insbesondere für die Entwicklung von Konzepten gestufter Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Die Möglichkeiten und Grenzen der Forschung mit DBR sollten in diesem Bereich auf Meta-Ebene geprüft werden. Offen bleibt eine empirische Überprüfung dazu, welche Formen und Rollenverteilungen innerhalb dieser Kooperationen vorzufinden und welche Gelingensbedingungen für eine professionelle Kooperation auf Augenhöhe im DBR notwendig sind. Empirische Studien zur Identifikation und Evaluation von Bedingungen für eine erfolgreiche multiprofessionelle Kooperation innerhalb eines DBR-basierten Projekts sind notwendig (Kielblock et al., 2020, S. 51).

Zusammenfassend eignet sich der DBR für den Einsatz im schulischen Kontext, da er sowohl den Theoriebezug als auch den Praxiskontext miteinander verbindet. Ein Desiderat liegt in der Anwendung für innovative Schulentwicklung, welche die aktuellen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Prozesse berücksichtigt.

Literaturverzeichnis

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7–16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Anderson, T., & Shattuck, J. (2012). Design-Based Research: A Decade of Progress in Education Research? *Educational Researcher*, 41(1), 16–25. <https://doi.org/10.3102/0013189X11428813>
- Barab, S., & Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1–14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1
- Bennan, B. (2013). The Integrative Learning Design Framework: An Illustrated Example from the Domain of Instructional Technology. In T. Plomp & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational Design Research* (Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO), S. 115–132).
- Brown, A. L. (1992). Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings. *Journal of the Learning Sciences*, 2(2), 141–178. https://doi.org/10.1207/s15327809jls0202_2
- Collins, A. (1990). *Toward a Design Science of Education. Technical Report No. 1*. <https://eric.ed.gov/?id=ED326179>
- Collins, A., Joseph, D., & Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 15–42. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_2
- Dilger, B., & Euler, D. (2017). Wissenschaft und Praxis in der gestaltungsorientierten Forschung – ziemlich beste Freunde? *Entwicklungsbezogene (Praxis-)Forschung*, 33, 1–18.
- Feng, W., & Hannafin, M. J. (2005). Design-based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5–23. <https://doi.org/10.1007/BF02504682>
- Ford, C., McNally, D., & Ford, K. (2017). Using Design-Based Research in Higher Education Innovation. *Online Learning*, 21(3). <https://doi.org/10.24059/olj.v21i3.1232>
- Garwood, J. D., & Ampuja, A. A. (2019). Inclusion of Students With Learning, Emotional, and Behavioral Disabilities Through Strength-Based Approaches. *Intervention in School and Clinic*, 55(1), 46–51. <https://doi.org/10.1177/1053451218767918>
- Huynh, T., Madsen, A., McKagan, S., & Sayre, E. (2021). Building personas from phenomenography: A method for user-centered design in education. *Information and Learning Sciences*, 122(11/12), 689–708. <https://doi.org/10.1108/ILS-12-2020-0256>
- Kielblock, S., Martin, R., & Gaiser, J. (2020). *Die Entwicklung multiprofessioneller Kooperation an Ganztagschulen aus der Perspektive von Expertinnen und Experten. Eine Qualitative Inhaltsanalyse*. <https://doi.org/10.25656/01:19118>
- Krull, J., Urton, K., Kulawiak, P. R., Wilbert, J., & Hennemann, T. (2022). *Social-relational classroom climate and its link to primary students' behavioral problems*. *Empirische Sonderpädagogik*, 14, 154–175. <https://doi.org/10.25656/01:25769>

- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (4. Auflage). Beltz Juventa.
- Kutzlmann, S., & Götz, C. (2017). *Design-Based Research: Eine Forschungsstrategie zur Entwicklung nachhaltiger Innovationen in der schulischen Praxis*. In S. Kutzlmann, U. Massler, P. Klaus, & C. Götz (Hrsg.), *Mehrsprachiges Lesetheater. Handbuch zu Theorie und Praxis* (S. 15–31). Barbara Budrich.
- McGuire, S. N., & Meadan, H. (2022). General Educators' Perceptions of Social Inclusion of Elementary Students With Emotional and Behavioral Disorders. *Behavioral Disorders, 48*(1), 16–28. <https://doi.org/10.1177/01987429221079047>
- McKenney, S., & Reeves, T. C. (2018). *Conducting Educational Design Research* (2. Aufl.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315105642>
- Melzer, C., Platte, A., Enderle, C., & Leibnitz, T. (2023). *Organisationsformen schulischen Lernens im Sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung im Landkreis Leipzig (L-Of-esE)*. urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-876576
- Merwe, B. van der. (2019). Design-based research for the development of a flexible learning environment. *Health SA Gesondheid, 24*(0), Article 0.
- Mintrop, R., Zumpe, E., & Baral, M. (2019). Design-Based School Improvement and Research for Education Leaders. In M. Connolly, D. Eddy-Spicer, C. James, & S. Kruse (Hrsg.), *The SAGE Handbook of School Organization* (S. 666–689). Harvard Educational Publishing Group. Cambridge: Harvard Education Press.
- Oh, E. G., Lee, J.-Y., & Reeves, T. (2016). Revisiting Educational Design Research: From an Idealistic to a Viable Research Framework for Educational Researchers. *Journal of Educational Technology, 32*, 65–85. <https://doi.org/10.17232/KSET.32.1.065>
- Piezunka, A., Schaffus, T., & Grosche, M. (2017). Vier Definitionen von schulischer Inklusion und ihr konsensueller Kern. Ergebnisse von Experteninterviews mit Inklusionsforschenden. *Unterrichtswissenschaft, 45*(4), 207–222. <https://doi.org/10.3262/UW1704207>
- Platte, A., Leidig, T., Peters, R., Hennemann, T., Leibnitz, T., & Melzer, C. (2023). 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. In S. Gingelmaier, B. Herz, D. Hövel, L. Dietrich, J. Langer, P.-C. Link, & X. Müller (Hrsg.), *ESE Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen. Heft 5—Reichweite einer Pädagogik sozio-emotionaler Entwicklungsförderung* (S. 222–231). Verlag Julius Klinkhardt. <https://doi.org/10.35468/6021-16>
- Plomp, T., & Nieveen, N. (Hrsg.). (2013). *Educational Design Research* (Netherlands Institute for Curriculum Development (SLO)).
- Pool, J., & Laubscher, D. (2016). Design-based research: Is this a suitable methodology for short-term projects? *Educational Media International, 53*(1), 42–52. <https://doi.org/10.1080/09523987.2016.1189246>
- Reeves, T. (2006). Design research from a technology perspective. In J. van den Akker, K. Gravemeijer, S. McKenney, & N. Nieveen (Hrsg.), *Educational Design Research* (S. 52–66). Routledge.
- Sutherland, K. S., Lewis-Palmer, T., Stichter, J., & Morgan, P. L. (2008). Examining the Influence of Teacher Behavior and Classroom Context on the Behavioral and Academic Outcomes for Students With Emotional or Behavioral Disorders. *The Journal of Special Education, 41*(4), 223–233. <https://doi.org/10.1177/0022466907310372>
- The Design-Based Research Collective. (2003). Design-Based Research: An Emerging Paradigm for Educational Inquiry. *Educational Researcher, 32*(1), 5–8. <https://doi.org/10.3102/0013189X032001005>
- Vaughn, L. M., & Jacquez, F. (2020). Participatory Research Methods – Choice Points in the Research Process. *Journal of Participatory Research Methods, 1*(1). <https://doi.org/10.35844/001c.13244>
- Zheng, L. (2015). A systematic literature review of design-based research from 2004 to 2013. *Journal of Computers in Education, 2*(4), 399–420. <https://doi.org/10.1007/s40692-015-0036-z>

Verhaltensprobleme von Jugendlichen als Risikofaktor für einen maladaptiven Umgang mit Fehlern

*Adolescent Behavioral Problems as a Risk Factor
for Maladaptive Error Handling*

Viktoria Pöchmüller und Clemens Hillenbrand*

Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

***Korrespondenz:**

Viktoria Pöchmüller

Beitrag eingegangen: 05.12.2023

Beitrag angenommen: 08.04.2024

Onlineveröffentlichung: 29.05.2024

ORCID

Viktoria Pöchmüller

<https://orcid.org/0009-0000-7151-973X>

Clemens Hillenbrand

<https://orcid.org/0000-0003-1450-101X>

Abstract

Die vorliegende Querschnittstudie erfasst erstmals aus Schüler:innenperspektive den Umgang mit Fehlern in der Klasse (Lehrkraft- und Mitschüler:innenreaktionen auf Fehler im fachlichen Lernprozess und lernprozessbezogene Aspekte) sowie die Adaptivität von Fehlerreaktionen (produktiver, lernförderlicher Umgang von Schüler:innen mit ihren Fehlern) im Unterricht an der Förderschule ESE. Multiple lineare Regressionsanalysen belegen den negativen Zusammenhang zwischen internalisierenden und externalisierenden Verhaltensproblemen und der Wahrnehmung der Schüler:innen des Umgangs mit Fehlern sowie der Adaptivität von Fehlerreaktionen. Externalisierende Verhaltensprobleme werden als bedeutsamer Risikofaktor für maladaptive affektiv-motivationale Fehlerreaktionen ermittelt. Internalisierende Verhaltensprobleme stehen hingegen nicht im Zusammenhang mit der individuellen Fehlerverarbeitung. Die Fokussierung emotionaler Aspekte des Umgangs mit Fehlern wird im Kontext sonderpädagogischer Unterstützung ESE diskutiert. Eine funktionale Verarbeitung fehlerspezifischer Emotionen bildet die Basis für funktionale Lernhandlungen.

Keywords

Umgang mit Fehlern, Adaptivität von Fehlerreaktionen, internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme, Schüler:innenperspektive

Abstract

This cross-sectional study is the first to examine students' perceptions of error handling in the classroom (teacher and peer reactions to errors in subject learning and learning process-related aspects) and adaptive error handling (students' productive, learning-enhancing handling of errors) in EBD special education classrooms. Multiple linear regression analyses support the negative correlation between internalizing and externalizing behavior problems and students' perceptions of error handling and adaptivity of error responses. Externalizing behavior problems are identified as a significant risk factor for maladaptive affective-motivational error reactions. Internalizing behavioral problems, on the other hand, are not related to individual error processing. The focus on emotional aspects of error processing is discussed in the context of special education. Functional processing of error-specific emotions forms the basis for functional learning actions.

Keywords

Dealing with errors, adaptivity of error reactions, internalizing and externalizing behavior problems, students' perspective

1 Einleitung

Bei Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung (ESE) ist in besonderem Maß von einer Belastung durch internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme auszugehen (Hanisch et al., 2023; Hennemann et al., 2020). Vor allem Schüler:innen mit Verhaltensproblemen machen häufiger Fehler im fachlichen Lernprozess (Pagirsky et al., 2017), d. h. in der Aufgabenbearbeitung und -lösung, und haben Schwierigkeiten darin, ihre fehlerbegleitenden Emotionen lernwirksam und funktional zu regulieren (McCaslin, Vriesema & Burggraf, 2016). Studien zeichnen ein differenziertes Bild des Umgangs mit Fehlern im fachlichen Lernen in der Klasse sowie der Adaptivität der individuellen Fehlerreaktionen, d. h. zu affektiv-motivationalen und (meta-)kognitiven individuellen Prozessen einer produktiven Fehlerverarbeitung, aus Selbstberichtsperspektive von Schüler:innen in der allgemeinen Schule (Dresel, Schober, Ziegler, Grassinger & Steuer, 2013; Grassinger et al., 2015; Steuer, Rosentritt-Brunn & Dresel, 2013). Die Erfassung des Umgangs mit Fehlern im Unterricht aus Perspektive von Schüler:innen mit Verhaltensproblemen und unter Berücksichtigung psychosozialer Belastung steht hingegen aus.

Die aktuelle Studie erhebt zum Einen die Perspektive von Schüler:innen mit Verhaltensproblemen auf den Umgang mit Fehlern im fachlichen Lernprozess in der Klasse. Dieser Prozess des Umgangs mit Fehlern ist maßgeblich durch die Reaktionen und das Verhalten der Lehrkraft mitbestimmt (Steuer & Dresel, 2019), sodass Schüler:innen in ihrer Einschätzung des Umgangs mit Fehlern in der Klasse sowohl Lehrkräftehandeln und -verhalten als auch Reaktionen der Mitschüler:innen beurteilen (Steuer, 2014; Steuer et al., 2013). Des Weiteren treffen die Schüler:innen eine Einschätzung der Adaptivität ihrer individuellen Fehlerreaktionen (Dresel et al., 2013), sodass neben dem wahrgenommenen Fehlerklima der Klasse individuelle Fehlerreaktionen in die Analysen eingehen und ein ganzheitliches Bild des Umgangs mit Fehlern im Unterricht aus Schüler:innenperspektive gezeichnet werden kann (Steuer, 2014). Der Beitrag verfolgt das Ziel, nach Recherche der Autor:innen erstmalig zu analysieren, wie Schüler:innen an Förderschulen ESE den Umgang mit Fehlern in der Klasse sowie die Adaptivität ihrer individuellen Reaktionen auf Fehler wahrnehmen. Unter Berücksichtigung der psychosozialen Belastung durch externalisierende (Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung (ADHS) und Störung des Sozialverhaltens (SSV)) und internalisierende (Angst und Depression) Verhaltensprobleme werden Zusammenhänge mit der Wahrnehmung des Umgangs mit Fehlern in der Klasse bzw. der Adaptivität individueller Fehlerreaktionen betrachtet. Die Diskussion fokussiert emotionale Dimensionen des Umgangs mit Fehlern in der Gestaltung eines lernwirksamen Fehlerklimas in der Klasse.

2 Theoretische Einordnung

2.1 Fehler in der Schule

Fehler sind ein wesentliches Element des Lernens und der Entwicklung (Kobi, 1994). Im schulischen Kontext beschreibt ein Fehler einer Schülerin oder eines Schülers im fachlichen Lernprozess ein Handlungsergebnis, das von einer Norm oder einem (individuellen) Lernziel abweicht, i. d. R. durch die Lehrkraft angezeigt und beurteilt wird und von Seiten der Schüler:innen unabsichtlich geschieht (Steuer, 2014). Gemäß diesem Begriffsverständnis, werden Fehler im Lernprozess der Schüler:innen insbesondere in Leistungssituationen salient,

wenn Fehler zu einer schlechten Leistungsbewertung führen (Steuer, 2014). In Lernsituationen hingegen werden bestehende Wissenskonzepte durch Fehler neu organisiert und Lernprozesse initiiert (Gartmeier, Bauer, Gruber & Heid, 2008). Die Reflexion über den Fehler und das eigene Handeln können Verhaltensveränderungen bewirken (Gartmeier et al., 2008; Oser & Spychiger, 2005).

Empirische Befunde verdeutlichen, dass insbesondere externalisierende Verhaltensprobleme wie Symptome einer ADHS dazu führen, dass Schüler:innen mit spezifischen Lernschwierigkeiten häufiger Fehler machen als ihre Peers mit Lernschwierigkeiten ohne ADHS (Pagirsky et al., 2017).

2.2 Umgang mit Fehlern in der Klasse

Der Umgang mit Fehlern beim Lernen in der Klasse geschieht in Form (non-)verbaler und schriftlicher Interaktionen in Fehlersituationen (Oser & Spychiger, 2005; Steuer, 2014). Dies sind i.d.R. soziale Interaktionen zwischen der Lehrkraft und einem:r bzw. mehreren Schüler:innen. Diese werden zumeist von der Lehrkraft initiiert, indem sie einen Fehler im Lösungsweg oder im Lösungsergebnis anzeigt. Voraussetzung für das Lernen aus Fehlern ist ein positiver Umgang mit Fehlern respektive ein positives Fehlerklima im Unterricht (Oser, Hascher & Spychiger, 1999). Dabei wird Fehlern im Unterricht explizit Raum gegeben, diese werden thematisiert und lernwirksam gemeinsam mit den Schüler:innen analysiert (Oser et al., 1999; Oser & Spychiger, 2005; Spychiger, Oser, Hascher & Mahler, 1999). Ein positives Fehlerklima bedingt (meta-)kognitive sowie motivationale Reaktionen im individuellen Umgang mit Fehlern (Fischer & Freund, 2021).

Aufbauend auf den vorausgehend skizzierten theoretischen Grundlagen zum Umgang mit Fehlern im fachlichen Lernprozess in der Schule operationalisiert Steuer (2014) einen positiven Umgang mit Fehlern anhand von acht Dimensionen: (1) Fehlertoleranz der Lehrkraft, (2) Bewertungsirrelevanz von Fehlern, (3) Lehrkraftunterstützung nach Fehlern, (4) Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen, (5) Abwesenheit negativer Mitschüler:innenreaktionen, (6) Fehlerrisiko eingehen, (7) Analyse von Fehlern und (8) Lernfunktionalität von Fehlern (siehe Tabelle 2). Diese bilden die Grundlage zur Einschätzung des wahrgenommenen Umgangs mit Fehlern in der Klasse aus Schüler:innenperspektive. Die Dimensionen werden hinsichtlich lehrkraftzentrierter (1 – 4), schüler:innenzentrierter (5 & 6) und lernprozessbezogener Aspekte (7 & 8) gegliedert (Steuer et al., 2013).

Eine ganzheitliche Erfassung des Umgangs mit Fehlern in der Schule berücksichtigt neben dem Umgang mit Fehlern auf kollektiver Klassenebene auch die individuelle Ebene der Schüler:innen in Form der Adaptivität ihrer Fehlerreaktionen (Dresel et al., 2013; Steuer, 2014). Ein positiver Umgang mit Fehlern in der Klasse sowie adaptive individuelle Reaktionen der Schüler:innen stellen Voraussetzungen für das wirksame Lernen aus Fehlern dar (Grassinger, Scheunpflug, Zeinz & Dresel, 2018; Soncini, Visintin, Matteucci, Tomasetto & Butera, 2022). Ihre Wahrnehmung des Umgangs mit Fehlern in der Klasse und die Adaptivität der individuellen Fehlerreaktionen der Schüler:innen stehen in wechselseitigem Zusammenhang zueinander (Grassinger & Dresel, 2017; Steuer, 2014; Steuer et al., 2013).

2.3 Adaptivität individueller Fehlerreaktionen

Fehler evozieren Emotionen (Tulis & Dresel, 2018). Deren Verarbeitung führt zu einer individuellen Reaktion auf den Fehler (Pöchmüller & Hillenbrand, 2022; Tulis, Steuer & Dresel, 2016). Den produktiven, lernförderlichen Umgang von Schüler:innen mit eigenen Fehlern bezeichnet die Fachliteratur als *Adaptivität von Fehlerreaktionen* (Dresel et al., 2013;

Grassinger et al., 2018). Dabei werden adaptive (lernförderliche) und maladaptive (lernhemmende) Reaktionen auf Fehler unterschieden. Adaptive Fehlerreaktionen von Schüler:innen sind eine Voraussetzung für das Lernen aus Fehlern (Grassinger & Dresel, 2017; Grassinger et al., 2018).

Theoretisch wie empirisch werden zwei Dimensionen der Adaptivität, handlungsbezogene und affektiv-motivationale Adaptivität von Fehlerreaktionen, voneinander abgegrenzt. Zwischen den beiden Dimensionen besteht ein statistischer Zusammenhang (Dresel et al., 2013; Grassinger & Dresel, 2017; Grassinger et al., 2018). Handlungsbezogene Adaptivität beschreibt (meta-)kognitive Prozesse des selbstregulierten Lernens nach einem Fehler, die passende Lernaktivitäten initiieren und darauf abzielen, einen Fehler zu überwinden. Affektiv-motivationale Adaptivität von Fehlerreaktionen ist durch die Aufrechterhaltung von Lernfreude und -motivation sowie die funktionale Regulation fehlerbegleitender Emotionen gekennzeichnet (Dresel et al., 2013). Somit spielt das emotionale Erleben der Schüler:innen eine entscheidende Rolle hinsichtlich der Adaptivität individueller Fehlerreaktionen (Tulis & Dresel, 2018), die wiederum eine funktionale Emotionsregulation voraussetzen (Pöchmüller & Hillenbrand, 2022).

2.4 Umgang mit Fehlern im Kontext von Verhaltensproblemen

Die KMK-Empfehlungen für den sonderpädagogischen Schwerpunkt ESE postulieren den „pädagogische[n] Grundsatz“, dass Fehler Lernchancen darstellen (KMK, 2000, S. 19). Die Entfaltung und Nutzung dieser Lernchancen und des Lernpotentials von Fehlern setzen einen kompetenten Umgang mit Fehlern voraus, der ein hohes Maß an wirksamen Selbst- und insbesondere Emotionsregulationsstrategien erfordert (Boekaerts & Pekrun, 2016; Tulis et al., 2016). Zahlreiche Studien verdeutlichen die grundlegende Bedeutung von Emotionsregulation und der Nutzung dysfunktionaler Emotionsregulationsstrategien in der Entstehung und Aufrechterhaltung internalisierender und externalisierender Verhaltensprobleme (Aldao & Nolen-Hoeksema, 2012; Aldao, Nolen-Hoeksema & Schweizer, 2010; Koglin, Petermann, Jaščenoka, Petermann & Kullik, 2013).

Schüler:innen mit Verhaltensproblemen und damit verbundenen Beeinträchtigungen der Emotionsregulation machen häufiger Fehler beim fachlichen Lernen und erhalten häufiger negatives Feedback als ihre Mitschüler:innen (Huber, 2021; Pagirsky et al., 2017). Dabei erweist sich Lehrkraftfeedback, im Sinne einer unmittelbar auf einen Fehler erfolgenden Rückmeldung, als zentrale Größe im Umgang mit Fehlern (Metcalf, 2017). Denn zu einem lernwirksamen Umgang mit Fehlern tragen adaptive Reaktionen des sozialen Umfelds (insbesondere der Lehrkraft) bei (Wuttke & Seifried, 2017). Die Referenz zu fehlerspezifischem Feedback in der sonderpädagogischen Forschung wird bislang nicht hergestellt.

Die dargelegten Befunde führen zu der Annahme, dass Schüler:innen mit internalisierenden und externalisierenden Verhaltensproblemen nach Fehlern häufiger negative Rückmeldungen erhalten und fehlerspezifische Emotionen regulieren müssen. Aufgrund des emotionalen Selbstbezugs von Fehlern, d. h. der Übertragung eines Fehlers auf die eigene Person, ist davon auszugehen, dass Fehler selbstwertbedrohend und fehlerspezifische Emotionen zumeist negativ erlebt werden (Tulis & Dresel, 2018). Eine erfolgreiche Regulation fehlerbegleitender Emotionen ist Voraussetzung für adaptive individuelle Fehlerreaktionen und das Lernen aus Fehlern (Oser & Spsychiger, 2005; Pöchmüller & Hillenbrand, 2022; Tulis & Dresel, 2018). Allerdings regulieren Schüler:innen mit Verhaltensproblemen fehlerbegleitende Emotionen eher dysfunktional (McCaslin et al., 2016). Dabei gelingt die Verarbeitung der fehlerbegleitenden Emotionen nicht, sodass das Fehlerereignis zu einer Belastung des Lernprozesses

wird (Pöchmüller & Hillenbrand, 2022). Die sozial-emotionale Dimension im Umgang mit Fehlern, d. h. die Nutzung von Strategien zur Verarbeitung fehlerspezifischer Emotionen, ist im Umgang mit Fehlern mit Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ESE folglich von besonderer Bedeutung (Pöchmüller & Hillenbrand, 2022). Denn Schüler:innen, die vorrangig negative Emotionen nach Fehlern erleben, zeigen ungünstigere handlungsbezogene Reaktionsmuster und gehen weniger konstruktiv mit Fehlern um (Turner, Thorpe & Meyer, 1998). Dennoch sind Schüler:innen auch nach der wiederholten Erfahrung eines Fehlers in der Lage, affektiv-motivational adaptive Reaktionen zu zeigen (Tulis & Ainley, 2011).

Ausgehend von der geschilderten Befundlage wird angenommen, dass Schüler:innen mit internalisierenden und externalisierenden Verhaltensproblemen häufiger Fehler machen, vermehrt negativ konnotierte Rückmeldungen erhalten und somit auch häufiger damit verbundene negative Emotionen erleben. Folglich ist davon auszugehen, dass Schüler:innen mit Verhaltensproblemen weniger konstruktiv mit Fehlern umgehen, d. h. Verhaltensprobleme negativ mit der Einschätzung des Umgangs mit Fehlern in der Klasse und insbesondere der Adaptivität individueller Fehlerreaktionen zusammenhängen.

3 Herleitung der Fragestellung

Die Adaptivität von Fehlerreaktionen sowie die Initiierung von Lernprozessen nach Fehlern sind von vielfältigen sozialen und individuellen Einflussfaktoren abhängig. Kognition und Emotion sind im Umgang mit Fehlern kaum voneinander zu trennen (Dresel et al., 2013; Tulis et al., 2016). Der Prozess des Lernens aus Fehlern umfasst demnach Kompetenzen der emotionalen und motivationalen Selbstregulation sowie (meta-)kognitive Aktivitäten. Zahlreiche Studien verdeutlichen die Relevanz handlungsbezogener sowie affektiv-motivationaler Adaptivität von Fehlerreaktionen für das Lernen (Dresel et al., 2013; Grassinger et al., 2015; 2018; Soncini et al., 2022; Steuer, Tulis & Dresel, 2022).

Dabei fehlen bislang empirische Daten, die den Umgang mit Fehlern aus der Perspektive von Schüler:innen mit Verhaltensproblemen und damit verbundenen Beeinträchtigungen der Selbst- und Emotionsregulation erheben. Hier knüpft die vorliegende Studie an und erfragt, wie Schüler:innen im Zusammenhang mit internalisierenden und externalisierenden Verhaltensproblemen den Umgang mit Fehlern in der Klasse sowie die Adaptivität ihrer individuellen Fehlerreaktionen wahrnehmen. Basierend auf der theoretischen Einordnung ist anzunehmen, dass

1. Schüler:innen mit internalisierenden und externalisierenden Verhaltensproblemen eine eher negative Wahrnehmung des Umgangs mit Fehlern in der Klasse haben und insbesondere die Adaptivität ihrer individuellen Fehlerreaktionen eher negativ einschätzen.
2. die erlebte psychosoziale Belastung durch internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme zu einer negativeren Wahrnehmung des Umgangs mit Fehlern in der Klasse führt.
3. die Belastung durch internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme zu einer negativeren Selbsteinschätzung der Adaptivität der individuellen Fehlerreaktionen führt.

4 Methode

4.1 Studiendesign und Stichprobe

Die Rekrutierung der Gelegenheitsstichprobe basiert auf einer Liste aller Förderschulen mit dem Schwerpunkt ESE in Niedersachsen und Nordrhein-Westfalen. Die Stichprobe umfasst 13 Schulen und insgesamt 58 Klassen. 279 Schüler:innen (85% männlich, 13% weiblich, 1% divers) im Alter von 10 bis 18 Jahren ($M = 13.48$, $SD = 1.80$) wurden mit Fragebögen zu ihrer Wahrnehmung des Umgangs mit Fehlern im Lernprozess in der Klasse, der Adaptivität von Fehlerreaktionen sowie internalisierenden und externalisierenden Verhaltensproblemen befragt. Alle Jugendlichen haben einen diagnostizierten sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf ESE (und ggf. einen sekundären Unterstützungsbedarf im Lernen) und besuchen die Sekundarstufe 1 einer Förderschule mit dem Schwerpunkt ESE. Die Selbsteinschätzung internalisierender und externalisierender Verhaltensprobleme zeigt eine hohe psychosoziale Belastung der befragten Jugendlichen (Tabelle 1).

Tab. 1: Prozentuale Häufigkeiten auf den DISYPS-III-Symptomskalen

Symptomskala	Häufigkeiten in %				
	unauffällig	leicht auffällig	auffällig	sehr auffällig	fehlend
ADHS	14,3%	12,5%	29,4%	41,2%	2,5%
SSV	32,6%	33,7%	16,5%	14,3%	2,9%
Externalisierende Verhaltensprobleme	24,4%	27,6%	28,7%	16,8%	2,5%
Angst	24,0%	34,4%	18,6%	20,1%	2,9%
Depression	29,7%	29,4%	17,9%	20,4%	2,5%
Internalisierende Verhaltensprobleme	26,9%	32,6%	20,8%	17,2%	2,5%
Gesamtproblemwert	19,0%	40,9%	22,2%	15,8%	2,2%

Anmerkung. Die Zuweisung des Ausprägungsgerades der Auffälligkeit (0 = unauffällig, 1 = leicht auffällig, 2 = auffällig, 3 = sehr auffällig) richtet sich nach der Höhe des Skalenmittelwertes (0 – 0.49 = 0, 0.50 – 0.99 = 1, 1.00 – 1.49 = 2, > 1.5 = 3).

4.2 Erhebungsinstrumente

Umgang mit Fehlern in der Klasse

Der Umgang mit Fehlern im fachlichen Lernprozess der Schüler:innen in der Klasse wurde mit den Skalen von Steuer (2014) erfasst, die einen Fragebogen mit 31 Items zur Erfassung des Umgangs mit Fehlern aus Schüler:innenperspektive im Mathematikunterricht der allgemeinen Schule vorlegt. Der Fragebogen umfasst 8 Subskalen, die mit jeweils 4 Items (Ausnahme „Fehlerrisiko eingehen“ mit 3 Items) Dimensionen eines positiven Umgangs mit Fehlern in der Klasse abbilden (Steuer, 2014; Tabelle 2). Aufgrund der Loslösung vom einzelnen Schulfach in der vorliegenden Studie, wurde eine sprachliche Adaption des Itemstamms von „Bei uns in Mathe...“/ „Wenn bei uns in Mathe jemand...“ hin zu „Bei uns in der Klasse...“/ „Wenn bei uns in der Klasse jemand...“ vorgenommen. Die Einschätzung geschieht auf einer

6-stufigen Skala von 1 „stimmt nie“, 2 „stimmt selten“, 3 „stimmt manchmal“, 4 „stimmt oft“, 5 „stimmt sehr oft“ bis 6 „stimmt immer“. Nach Invertierung einzelner Items bilden höhere Werte jeweils eine positivere Einschätzung im Sinne des Merkmals ab. Cronbachs Alpha liegt in der Einschätzung durch die befragte Stichprobe im mäßigen Bereich ($\alpha = .66-.86$).

Tab. 2: Subskalen, Definition, Beispielitems und Mittelwerte, Standardabweichungen sowie Cronbachs Alpha zu den Skalen zur Erhebung des Umgangs mit Fehlern in der Klasse (Steuer, 2014)

Subskala	Definition	Beispielitem	Mean(SD), α
Fehlertoleranz der Lehrkraft	Vorstellung der Lehrkraft von und Einstellung gegenüber Fehlermachen und Fehler vermeiden	Bei uns in der Klasse sind Fehler für unsere Lehrkraft nichts Schlimmes.	4.30(1.12), $\alpha = .66$
Bewertungsirrelevanz von Fehlern	Ausmaß, in dem Fehler der Schüler:innen zu einer schlechten Bewertung führen	Wenn bei uns in der Klasse jemand etwas Falsches sagt, geht das sofort in die Note ein.	5.09(1.12), $\alpha = .82$
Lehrkraftunterstützung nach Fehlern	Ausmaß, in dem die Lehrkraft Unterstützung nach Fehlern anbietet (z.B. Erklärungen, Geduld und Hilfestellungen)	Wenn bei uns in der Klasse jemand eine Aufgabe nicht richtig löst, hilft ihm/ihr die Lehrkraft.	4.77(1.07), $\alpha = .73$
Abwesenheit negativer Lehrkraftreaktionen	Ausmaß (verbaler und nonverbaler) missbilligender Lehrkraftreaktionen auf Fehler	Wenn bei uns in der Klasse jemand Fehler macht, schaut die Lehrkraft oft genervt.	4.93(1.11), $\alpha = .74$
Abwesenheit negativer Mitschüler:innenreaktionen	Ausmaß missbilligender Mitschüler:innenreaktionen (z.B. Auslachen, Hänkeln, Lustig machen), die zum Erleben negativer Emotionen führen	Wenn bei uns in der Klasse jemand Fehler macht, machen sich die Mitschüler manchmal darüber lustig.	4.21(1.37), $\alpha = .86$
Fehlerrisiko eingehen	Bereitschaft der Schüler:innen, das Risiko, einen Fehler zu machen, einzugehen	Bei uns in der Klasse trauen sich viele Schüler nicht, etwas zu sagen, weil sie befürchten, es ist falsch.	3.98(1.39), $\alpha = .81$
Analyse von Fehler	Untersuchung von Fehlern und deren Ursachen sowie Kommunikation und Austausch über Fehler	Bei uns in der Klasse werden Fehler genau untersucht.	3.84(1.11), $\alpha = .66$
Lernfunktionalität von Fehlern	Ausmaß, in dem Fehler grundlegend als Ausgangspunkt für Lernprozesse in der Klasse wahrgenommen werden	Bei uns in der Klasse werden falsche Aufgabenlösungen genutzt, um etwas daraus zu lernen.	3.61(1.13), $\alpha = .67$

Adaptivität von Fehlerreaktionen

Mit der Skala von Dresel et al. (2013) wird die Adaptivität individueller Fehlerreaktionen der Schüler:innen in der Selbstberichtsperspektive erhoben. Nach demselben Muster wie die Items zum Umgang mit Fehlern in der Klasse, wurde das Itemset sprachlich adaptiert (Original: „Wenn ich in Mathe...“, Adaption: „Wenn ich im Unterricht...“). Zwei Subskalen werden differenziert: *Affektiv-motivationale Adaptivität von Fehlerreaktionen* ($\alpha = .80$; 6 Items, z. B. „Wenn ich im Unterricht etwas nicht kann, habe ich trotzdem Lust weiter zu arbeiten.“) und *Handlungsbezogene Adaptivität von Fehlerreaktionen* ($\alpha = .87$; 7 Items, z. B. „Wenn ich im Unterricht einen Fehler mache, versuche ich gezielt, mich zu verbessern.“). Die Einschätzung geschieht auf Basis derselben 6-stufigen Skala wie die Einschätzung des Umgangs mit Fehlern in der Klasse.

Internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme

Internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme der Schüler:innen wurden mittels der Sekundärskalen des Screening Selbstbeurteilungsbogens (SBB-SCREEN) aus dem *Diagnostik-System für Psychische Störungen nach ICD-10 und DSM-5 für Kinder und Jugendliche – III* (DISYPS-III; Döpfner & Görtz-Dorten, 2017) erfragt. 30 Items erheben Symptome, die den Symptomskalen *ADHS* ($\alpha = .65$; 3 Items, z. B. „Ich bin sehr unaufmerksam oder leicht ablenkbar oder ich beende angefangene Dinge nicht.“), *SSV* ($\alpha = .71$; 6 Items, z. B. „Ich zerstöre absichtlich fremdes Eigentum.“), *Angst* ($\alpha = .83$; 12 Items, z. B. „Ich habe vor vielen verschiedenen Dingen Angst oder mache mir viele verschiedene Sorgen.“) und *Depression* ($\alpha = .80$; 9 Items, z. B. „Ich bin die meiste Zeit traurig. Ich bin häufig den Tränen nahe.“) zugewiesen sind. Die Symptomskalen ADHS und SSV werden zu einer Subskala *externalisierende Verhaltensprobleme* zusammengefasst. Angst und Depression bilden *internalisierende Verhaltensprobleme* ab. Der Einschätzung liegt eine 4-stufige Skala zugrunde (0 „gar nicht“, 1 „ein wenig“, 2 „weitgehend“, 3 „besonders“). Die Interpretation des SBB-SCREEN geschieht mittels *orientierender Bewertung*. Dabei richtet sich die Zuweisung des Ausprägungsgrades der Auffälligkeit nach dem Skalenmittelwert (Tab. 1; Döpfner & Görtz-Dorten, 2017).

4.3 Durchführung

Die teilnehmenden Schulen wurden per Zufallsprinzip ausgewählt und via E-Mail kontaktiert. Nach der Zustimmung zur Teilnahme durch die Schulleitung wurden Schreiben zur Teilnehmer:inneninformation und Einwilligung an die Schulen versendet. Die Befragung fand zwischen Mai 2022 und März 2023 vor Ort durch die Projektleitung und Studierende der Sonderpädagogik statt. Auf Wunsch von Schulleitungen konnte die Durchführung auch in Eigenverantwortung durch die Lehrkräfte geschehen. In diesem Fall wurde ein Schreiben zur schriftlichen Instruktion der Lehrkräfte (Hinweise zur Durchführung, Umgang mit möglichen Hilfestellungen, Freiwilligkeit der Teilnahme sowie Instruktionen zur Anleitung der Bearbeitung) an die Schulen versandt. Zusätzlich wurden Details zur Durchführung und Sicherstellung der Anonymität der teilnehmenden Jugendlichen telefonisch oder per Mail mit der Projektleitung abgesprochen. An der Studie nahmen ausschließlich Kinder und Jugendliche teil, von deren Sorgeberechtigten zum Zeitpunkt der Befragung eine schriftliche Einwilligung vorlag und die der Teilnahme selbst mündlich zustimmten. Die Durchführung geschah während der Unterrichtszeit im Klassenverband oder in Kleingruppen und dauerte zwischen 30 und 45 Minuten. Die Anonymität der Erhebung war zu jedem Zeitpunkt sichergestellt. Ausgefüllte Fragebögen wurden unmittelbar nach der Bearbeitung in einem Umschlag verschlossen und klassenweise in Kartons gesammelt.

4.4 Auswertungsmethode

Eine Prüfung der Querschnittsdaten auf fehlende Werte auf den relevanten Skalen ergibt Missings in 3,19% der Fälle. Fälle mit mehr als 80% Missings werden ausgeschlossen, sodass 279 Fälle in die deskriptivstatistischen Analysen eingehen. Der durchgeführte listenweise Fallausschluss führt zur Aufnahme von 271 vollständigen Fällen in die multiplen linearen Regressionsanalysen. Zunächst klären deskriptivstatistische Analysen über die Einschätzung des Umgangs mit Fehlern in der Klasse sowie die Adaptivität der individuellen Fehlerreaktionen aus Schüler:innenperspektive auf. Dabei wird aufgrund der weiten Altersspanne in der vorliegenden Stichprobe und empirischen Hinweisen auf eine Veränderung der Adaptivität mit zunehmendem Alter (Grassinger et al., 2015), das Alter als Variable in die Korrelationsanalysen aufgenommen.

Wenngleich die Daten eine genestete Struktur (Schule, Klasse, Schüler:innen) annehmen lassen, ist aufgrund struktureller Gegebenheiten wie einer maximalen Klassengröße von 10 bis 15 Schüler:innen an Förderschulen ESE von begrenzter Aussagekraft in Mehrebenenmodellen auszugehen. Daher werden keine Mehrebenenanalysen durchgeführt, sondern auf der Grundlage der signifikanten bivariaten Korrelationen multiple lineare Regressionsanalysen gerechnet. Da die Dimensionen des Umgangs mit Fehlern von Verhaltensproblemen abhängig angenommen werden, stellen die *Wahrnehmung des Umgangs mit Fehlern in der Klasse* sowie die *Adaptivität individueller Fehlerreaktionen* abhängige Variablen (AV) dar. Internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme werden als unabhängige Variablen (UV) in die Regressionsmodelle aufgenommen. Um einen direkten Vergleich des Einflusses internalisierender versus externalisierender Verhaltensprobleme abzubilden, werden multiple Regressionsmodelle mit zwei UV gerechnet. Alle Analysen wurden mit der Software IBM SPSS Statistics Version 29 durchgeführt.

5 Ergebnisse

Mittelwerte, Standardabweichungen und bivariate Korrelationen der Haupt- und Subskalen sind Tabelle 3 zu entnehmen. Die *Wahrnehmung des Umgangs mit Fehlern in der Klasse* und die *Adaptivität von Fehlerreaktionen* korrelieren signifikant positiv miteinander. Zwischen dem wahrgenommenen *Umgang mit Fehlern* und *externalisierenden sowie internalisierenden Verhaltensproblemen* bestehen signifikante negative Korrelationen. Die *Adaptivität von Fehlerreaktionen* korreliert ebenfalls signifikant negativ mit *Verhaltensproblemen*. Das Alter korreliert in der vorliegenden Stichprobe nicht signifikant mit der *Wahrnehmung des Umgangs mit Fehlern* oder der *Adaptivität der individuellen Fehlerreaktionen*.

Die Regressionsmodelle (Tabelle 4) mit den AV *Umgang mit Fehlern* ($F(2, 268) = 11.13$, $p < .001$; $f^2 = .09$), *Adaptivität von Fehlerreaktionen* ($F(2, 268) = 12.47$, $p < .001$; $f^2 = .10$), *Affektiv-motivationale Adaptivität von Fehlerreaktionen* ($F(2, 268) = 17.40$, $p < .001$; $f^2 = .14$) und *Handlungsbezogene Adaptivität von Fehlerreaktionen* werden signifikant ($F(2, 268) = 4.66$, $p = .010$; $f^2 = .03$). Die Analysen verdeutlichen, dass externalisierende und internalisierende Verhaltensprobleme signifikant negativ auf die Einschätzung der Schüler:innen des Umgangs mit Fehlern in der Klasse wirken ($\beta = -.16$, $p = .02$). Auswirkungen externalisierender Verhaltensprobleme zeigen sich auch in der Einschätzung der Adaptivität von Fehlerreaktionen ($\beta = -.23$, $p < .001$) und insbesondere deren affektiv-motivationaler Komponente ($\beta = -.26$, $p < .001$), was schwachen bis mittleren Effekten entspricht (Cohen, 1988). Internalisierende Verhaltensprobleme wirken sich nicht signifikant auf die Selbsteinschätzung der Adaptivität individueller Fehlerreaktionen aus.

Tab. 3: Deskriptive Statistik der Skalen Umgang mit Fehlern, Adaptivität von Fehlerreaktionen und Verhaltensprobleme

	M(SD)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1 UMF	4.36(0.78)										
2 AFR	3.76(1.01)	.482***									
3 AMA	3.81(1.16)	.451***	.843***								
4 HA	3.73(1.17)	.392***	.890***	.505***							
5 VP-ext.	0.94(0.54)	-.235***	-.278***	-.321***	-.177**						
6 ADHS	1.35(0.76)	-.151*	-.247***	-.261***	-.178**	.784***					
7 SSV	0.74(0.57)	-.243***	-.239***	-.289***	-.140*	.911***	.459***				
8 VP-int.	0.92(0.57)	-.243***	-.207***	-.253***	-.121*	.479***	.408***	.414***			
9 ANG	0.93(0.62)	-.186**	-.116	-.181**	-.036	.454***	.391***	.388***	.938***		
10 DES	0.91(0.62)	-.273***	-.290***	-.311***	-.204***	.440***	.360***	.389***	.900***	.696***	
Alter	13.48(1.80)	-.062	-.113	-.037	-.149*	-.066	-.028	-.073	.064	.004	.128*

Anmerkungen. UMF = Umgang mit Fehlern gesamt, AFR = Adaptivität von Fehlerreaktionen gesamt, AMA = Affektiv-motivationale Adaptivität, HA = Handlungsbezogene Adaptivität, VP-ext. = Externalisierende Verhaltensprobleme, ADHS = Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung, SSV = Störung des Sozialverhaltens, VP-int. = Internalisierende Verhaltensprobleme, ANG = Angst, DES = Depression; * $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

Tab. 4: Multiple Regressionen mit den AV Umgang mit Fehlern und Adaptivität von Fehlerreaktionen

	Umgang mit Fehlern				Adaptivität von Fehlerreaktionen					
	<i>B</i>	<i>SE(B)</i>	β	<i>B</i>	<i>SE(B)</i>	β	<i>B</i>	<i>SE(B)</i>	β	
Konstante	4.78	0.10		4.34	0.13		4.59	0.15		
VP-ext.	-0.23	0.10	-.16*	-0.44	0.13	-.23***	-0.57	0.14	-.26***	
VP-int.	-0.23	0.09	-.16*	-0.17	0.12	-.10	-0.25	0.14	-.12	
<i>R</i> ²	.08***				.09***				.12***	
							4.13	0.15		

Anmerkungen. VP-ext. = externalisierende Verhaltensprobleme, VP-int. = internalisierende Verhaltensprobleme; * *p* < .05, ** *p* < .01, *** *p* < .001.

6 Diskussion

Die vorliegende Studie erfasst erstmals den Umgang mit Fehlern im Unterricht an der Förderschule ESE aus Schüler:innenperspektive. Dazu wurden Jugendliche der Klassenstufen 5 bis 10 an Förderschulen ESE zu deren Einschätzung des Umgangs mit Fehlern im fachlichen Lernprozess in der Klasse sowie der Adaptivität ihrer individuellen Fehlerreaktionen befragt. Darüber hinaus berichten die Schüler:innen die individuelle psychosoziale Belastung anhand des Screenings internalisierender und externalisierender Verhaltensprobleme.

6.1 Wahrnehmung des Umgangs mit Fehlern und individueller Fehlerreaktionen

Auf Ebene der Gesamtskala treffen die Schüler:innen eine eher positive Einschätzung des Umgangs mit Fehlern in der Klasse. Dies steht entgegen der theoretisch hergeleiteten Annahme, die Wahrnehmung des Umgangs mit Fehlern sei aus Perspektive von Schüler:innen mit Verhaltensproblemen tendenziell negativ (Hypothese 1). In Orientierung an der von Steuer et al. (2013) vorgeschlagenen Gliederung der Dimensionen des Umgangs mit Fehlern im fachlichen Lernen in der Klasse hinsichtlich lehrkraftzentrierter, schüler:innenzentrierter und lernprozessbezogener Aspekte (Tabelle 2) geht aus der differenzierten Betrachtung der Daten hervor, dass lehrkraft- und schüler:innenzentrierte Variablen des Umgangs mit Fehlern in der Klasse in der vorliegenden Studie eine positivere Einschätzung erfahren als lernprozessbezogene Aspekte (Tabelle 3). Wenngleich Schüler:innen mit Verhaltensproblemen häufiger negative Rückmeldungen erhalten (Huber, 2021), nehmen die befragten Jugendlichen Reaktionen ihrer Lehrkräfte auf sowie Unterstützung nach Fehlern demnach positiv wahr.

In der vorliegenden Studie treffen Schüler:innen mit internalisierenden und externalisierenden Verhaltensproblemen zwar eine tendenziell positive Einschätzung des Umgangs mit Fehlern in der Klasse, d. h. zu Dimensionen des Lehrkraft- und Mitschüler:innenverhaltens sowie lernprozessbezogenen Aspekten im Umgang mit Fehlern im fachlichen Lernprozess. Im Vergleich dazu fällt die Selbsteinschätzung der Schüler:innen hinsichtlich der Adaptivität ihrer individuellen Fehlerreaktionen eher negativ aus (Hypothese 1). Studien belegen, dass Fehlerrückmeldungen das emotionale Erleben nach einem Fehler beträchtlich beeinflussen (Tulis & Dresel, 2018). Aufgrund des starken emotionalen Selbstbezugs, vor allem bei eigenen Fehlern, werden fehlerbegleitende Emotionen zumeist negativ und selbstwertgefährdend erlebt (Tulis & Dresel, 2018). Eine funktionale Selbst- und Emotionsregulation ist notwendige Voraussetzung, um adaptive Reaktionen auf einen Fehler zu zeigen und wirksame Lernhandlungen zur Überwindung des Fehlers zu initiieren (Boekaerts & Pekrun, 2016; Oser & Spychiger, 2005; Tulis et al., 2016; Tulis & Dresel, 2018). Doch insbesondere bei Schüler:innen mit internalisierenden und externalisierenden Verhaltensproblemen liegen häufig Beeinträchtigungen der Emotionsregulationskompetenzen vor (Aldao et al., 2010), die sich im Umgang mit Fehlern in einer dysfunktionalen Fehlerregulation niederschlagen können (McCaslin et al., 2016). Dies kann zu einer Belastung der Wahrnehmung des Umgangs mit Fehlern führen, die sich wiederum negativ auf die individuelle Fehlerverarbeitung auswirken kann.

6.2 Verhaltensprobleme als Einflussfaktor auf die Wahrnehmung des individuellen Umgangs mit Fehlern

Weder in der Einschätzung des Umgangs mit Fehlern in der Klasse noch der globalen Selbsteinschätzung der Adaptivität individueller Fehlerreaktionen zeigt sich ein Zusammenhang mit dem Alter, wie er an Stichproben von Jugendlichen ohne Verhaltensprobleme aufgezeigt

werden konnte (Grassinger et al., 2015). Hingegen ist die Einschätzung des Umgangs mit Fehlern in der Klasse sowohl von der individuellen Belastung durch internalisierende als auch externalisierende Verhaltensprobleme abhängig (Hypothese 2). Je höher die erlebte Belastung, desto negativer fällt die Einschätzung der Jugendlichen des Umgangs mit Fehlern in der Klasse aus. Schüler:innen, insbesondere mit Symptomen externalisierender Verhaltensprobleme (z. B. ADHS), machen häufiger Fehler (Pagirsky et al., 2017). Die vorliegende Studie belegt die Belastung durch externalisierende Verhaltensprobleme als Risikofaktor für den individuellen Umgang mit Fehlern von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf ESE. Emotionale Kompetenzen rücken somit im Umgang mit Fehlern im Kontext internalisierender und externalisierender Verhaltensprobleme in den Fokus.

Externalisierende Verhaltensprobleme schlagen sich beträchtlich auf die Adaptivität von Fehlerreaktionen nieder (Hypothese 3). Besonders deutlich zeichnet sich dies hinsichtlich der emotionalen Komponente individueller Fehlerreaktionen, der affektiv-motivationalen Adaptivität ab. Je ausgeprägter Schüler:innen die psychosoziale Belastung durch externalisierende Verhaltensprobleme wahrnehmen, desto maladaptiver werden die affektiv-motivationalen Fehlerreaktionen beurteilt. Demnach gelingt es Schüler:innen in Abhängigkeit von externalisierenden Verhaltensproblemen nicht, nach einem Fehler negative Emotionen funktional zu regulieren bzw. positive Emotionen und die Motivation aufrechtzuerhalten. Der Annahme folgend, dass die affektiv-motivationale Komponente von Adaptivität von Fehlerreaktionen Emotionsregulation nach Fehlern abbildet (Tulis & Dresel, 2018), finden die hier diskutierten Befunde Anschluss an Studien, die den Zusammenhang zwischen externalisierenden Verhaltensproblemen und Emotionsdysregulation verdeutlichen (Koglin et al., 2013). Schüler:innen mit externalisierenden Verhaltensproblemen haben Schwierigkeiten in der funktionalen Regulation von Emotionen, so auch nach Fehlern.

Auf die handlungsbezogene Adaptivität von Fehlerreaktionen schlagen sich die erlebten Verhaltensprobleme im direkten Vergleich weniger ausgeprägt nieder. Allerdings stellen adaptive affektiv-motivationale Fehlerreaktionen eine Grundlage für die Initiierung wirksamer Lernhandlungen dar (Grassinger et al., 2018; Tulis & Dresel, 2018). Dies verdeutlicht, dass externalisierende Verhaltensprobleme im Selbstbericht der Schüler:innen auch eine Belastung für deren kognitive Fehlerregulation darstellen können. Es scheint Schüler:innen weniger zu gelingen, nach einem Fehler gezielte Lernaktivitäten zu initiieren, wenn sie sich durch Verhaltensprobleme belastet erleben und in der Folge fehlerbegleitende Emotionen weniger funktional regulieren. Externalisierende Verhaltensprobleme stellen auf dieser Befundlage eine Belastung für die kognitive und emotionale Fehlerverarbeitung dar. Trotz einer hohen Belastung durch Symptome von Angst und Depression in der befragten Stichprobe, wirken sich internalisierende Verhaltensprobleme in der vorliegenden Studie hingegen nicht signifikant auf die Einschätzung der affektiv-motivationalen sowie handlungsbezogenen Adaptivität von Fehlerreaktionen aus.

Die Fokussierung der emotionalen Komponente im Umgang mit Fehlern im Unterricht an der Förderschule ESE aus Perspektive von Schüler:innen mit internalisierenden und externalisierenden Verhaltensproblemen knüpft an der theoretischen Annahme eines zweidimensionalen Fehlerbegriffs an. Hierunter werden das Fehlerereignis im Sinne der unabsichtlichen Abweichung von einem Lernziel (akademische Dimension) und die adaptive Verarbeitung fehlerspezifischer Emotionen (sozial-emotionale Dimension) zusammengefasst (Pöchmüller & Hillenbrand, 2022). Der Nutzung funktionaler Selbstregulationsstrategien zur Verarbeitung des Fehlers wird hierbei eine zentrale Rolle im kompetenten Umgang mit Fehlern zugesprochen (Pöchmüller & Hillenbrand, 2022). Anschlussfähig ist ein zweidimensionaler

Fehlerbegriff auch an die vielfach diskutierte Verschränkung akademischen und sozial-emotionalen Lernens (Leidig, Hennemann & Hillenbrand, 2020). Denn die funktionale emotionale und motivationale Verarbeitung eines Fehlers bildet die Basis für wirksame (meta-)kognitive Lernhandlungen.

6.3 Limitationen

Die erhobene Risikostichprobe umfasst ausschließlich Schüler:innen mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf ESE. Die Fokussierung erlaubt gezielte Aussagen über die Wahrnehmung des Umgangs mit Fehlern vor dem Hintergrund psychosozialer Belastung durch internalisierende und externalisierende Verhaltensprobleme. Auch wenn eine große Zahl von Klassen in die Erhebung eingeht, sind ganze Klassen teilweise durch nur zwei oder drei Schüler:innen im Datensatz repräsentiert. Demnach ist es nicht möglich, aussagekräftige Mehrebenenmodelle zu rechnen. Die theoretisch hergeleiteten Zusammenhänge zwischen der Wahrnehmung des Umgangs mit Fehlern in der Klasse sowie der Adaptivität individueller Fehlerreaktionen und internalisierenden und externalisierenden Verhaltensproblemen werden mit multiplen linearen Regressionen modelliert. Das querschnittliche Erhebungsdesign verbietet Aussagen über kausale Zusammenhänge sowie (längsschnittliche) Prädiktoren. Wenngleich das Alter in der vorliegenden Studie nicht signifikant mit den Variablen *Umgang mit Fehlern in der Klasse* und *Adaptivität von Fehlerreaktionen* korreliert, ist die Erfassung einer breiten Altersspanne mit Verweis auf eine zunehmende Verschlechterung der Adaptivität von Fehlerreaktionen in der Sekundarstufe (Grassinger et al., 2015) kritisch zu betrachten. Die Skalen zur Erfassung des Umgangs mit Fehlern und der Adaptivität von Fehlerreaktionen sind im Rahmen der vorliegenden Studie erstmals an einer Stichprobe aus Schüler:innen mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf eingesetzt worden. Für das skizzierte Vorhaben und den Einsatz im Unterricht an der Förderschule ESE wurden die Items sprachlich adaptiert. Cronbachs Alpha gibt Hinweise auf eine passable Passung, jedoch steht eine psychometrische Prüfung der Skalen aus. Die psychosoziale Belastung der Schüler:innen wurde im Sinne eines Breitbandscreenings mit dem SBB-SCREEN (DISYPS-III) erhoben. Dabei wurde eine auf die Sekundärskalen reduzierte Version des Fragebogens eingesetzt, die nicht mit einer störungsspezifischen Diagnostik gleichzusetzen ist. Internalisierende und externalisierende Symptome werden mit unterschiedlicher Itemanzahl erfasst. Die Auswertung der Daten geschieht in Form einer orientierenden Bewertung (Döpfner & Görtz-Dorten, 2017).

6.4 Implikationen für die sonderpädagogische Forschung und Praxis

Studien, die den Umgang mit Fehlern in der allgemeinen Schule analysieren, identifizieren adaptive Fehlerreaktionen als Kernaspekt des Lernens aus Fehlern und affektiv-motivationale Fehlerreaktionen als Basis wirksamer Lernhandlungen (Grassinger et al., 2015; 2018; Soncini et al., 2022). In der Erhebung des Umgangs mit Fehlern im Unterricht an der Förderschule ESE identifiziert die vorliegende Untersuchung insbesondere externalisierende Verhaltensprobleme als Risikofaktor für maladaptive Fehlerreaktionen. Um Aussagen über die prädiktive Wirkung von Verhaltensproblemen auf das Lernen aus Fehlern abzuleiten, bedarf es längsschnittlicher Studien der Erfassung des Fehlerklimas im sonderpädagogischen Kontext. Die geringe Varianzaufklärung von 8% im Regressionsmodell auf die AV *Umgang mit Fehlern* und 12% im Regressionsmodell auf die AV *Affektiv-motivationale Adaptivität von Fehlerreaktionen* spricht für den Einfluss weiterer Variablen. Die hohe Interkorrelation zwischen der Wahrnehmung des Umgangs mit Fehlern auf kollektiver Klassenebene und der Adaptivität individueller Fehlerreaktionen (Grassinger & Dresel, 2017; Steuer et al., 2013;

Tabelle 3) spricht dafür, die beiden Konstrukte wechselseitig in die Modelle aufzunehmen. Eine statistische Verbesserung der Modelle verspricht auch die Aufnahme einer Variablen Emotionsregulation. Die Nutzung funktionaler Selbst- und Emotionsregulationsstrategien als Voraussetzung für einen kompetenten Umgang mit Fehlern und deren Rolle in der Entstehung und Manifestierung von Verhaltensproblemen wurde mehrfach aufgezeigt (Aldao et al., 2010; Boekaerts & Pekrun, 2016; Koglin et al., 2013; Tulis et al., 2016).

Die individuelle psychosoziale Belastung durch internalisierende und in besonderem Maß durch externalisierende Verhaltensprobleme belastet die Wahrnehmung des Umgangs mit Fehlern und die Adaptivität individueller Fehlerreaktionen. Theoretische Annahmen über die Relevanz einer sozial-emotionalen Dimension im individuellen Umgang mit Fehlern (Pöchtmüller & Hillenbrand, 2022) finden in der vorliegenden Studie Bestätigung.

In der Konsequenz ist der Fokus (sonder-)pädagogischen Handelns verstärkt auf die emotionale Fehlerregulation zu richten. Lehrkräfte spielen dabei eine zentrale Rolle als Vorbild im funktionalen Umgang mit Fehlern und tragen somit zu einer positiven Einstellung gegenüber Fehlern bei (Tulis, 2013). Die Unterstützung der Lehrkraft nach einem Fehler nehmen die Schüler:innen positiv wahr. Diese Ressource gilt es in der Vermittlung funktionaler Selbstregulationsstrategien im Umgang mit Fehlern zu nutzen. So kann die Lehrkraft gezielt Lernunterstützung durch das Angebot spezifischer Aufgaben zur Übung und Überwindung eines Fehlers anbieten. Die Befunde der vorliegenden Studie, wonach Verhaltensprobleme ein Risiko für eine adaptive Fehlerverarbeitung von Schüler:innen darstellen, betonen insbesondere die Relevanz emotionaler Unterstützung. Der Lehrkraft als zentraler Bezugsperson kommt hierbei eine wesentliche Bedeutung in der Begleitung einer funktionalen interpersonellen Regulation fehlerbegleitender Emotionen zu (Brandstätter, Schüler, Puca & Lozo, 2018).

Angesichts der zentralen Bedeutung von Fehlern für Lern- und Entwicklungsprozesse und der bedeutsamen Rolle adaptiver Fehlerreaktionen im Verarbeitungsprozess, muss die Förderung und Unterstützung von Schüler:innen mit Verhaltensproblemen im adaptiven Umgang mit Fehlern eine zentrale Aufgabe wirksamen Lehrkräftehandelns darstellen. Insbesondere emotionale Unterstützungsangebote (z. B. Unterstützung der Regulation fehlerbegleitender Emotionen) der Lehrkraft bilden die Grundlage für einen adaptiven Umgang mit Fehlern und wirksame Lernhandlungen.

Literaturverzeichnis

- Aldao, A. & Nolen-Hoeksema, S. (2012). The influence of context on the implementation of adaptive emotion regulation strategies. *Behaviour Research and Therapy*, 50(7–8), 493–501. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2012.04.004>
- Aldao, A., Nolen-Hoeksema, S. & Schweizer, S. (2010). Emotion-regulation strategies across psychopathology: A meta-analytic review. *Clinical Psychology Review*, 30(2), 217–237. <https://doi.org/10.1016/j.crp.2009.11.004>
- Boekaerts, M. & Pekrun, R. (2016). Emotions and Emotion Regulation in Academic Settings. In L. Corno & E.M. Anderman (Hrsg.), *Handbook of Educational Psychology* (S. 76–90). New York and London: Taylor & Francis.
- Brandstätter, V., Schüler, J., Puca, R. M. & Lozo, L. (2018). Emotionsentwicklung. In V. Brandstätter, J. Schüler, R. M. Puca & L. Lozo (Hrsg.), *Motivation und Emotion: Allgemeine Psychologie für Bachelor* (2. Auflage) (S. 239–257). Berlin: Springer.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd Ed.). New York: Lawrence Erlbaum.
- Döpfner, M. & Görtz-Dorten, A. (2017). *Diagnostik-System für psychische Störungen nach ICD-10 und DSM-5 für Kinder und Jugendliche – III (DISYPS-III)*. Göttingen: Hogrefe.
- Dresel, M., Schober, B., Ziegler, A., Grassinger, R. & Steuer, G. (2013). Affektiv-motivational adaptive und handlungsadaptive Reaktionen auf Fehler im Lernprozess. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 27(4), 255–271.
- Fischer, S. & Freund, P. A. (2021). Fehlermanagementkultur und Fehlervermeidungskultur in Schulklassen: Skalenentwicklung und Validierung auf Klassen- und Personenebene in einer Stichprobe der Klassenstufen 7 bis 9. *Unterrichtswissenschaft*, 51, 315–337. <https://doi.org/10.1007/s42010-021-00128-5>
- Gartmeier, M., Bauer, J., Gruber, H. & Heid, H. (2008). Negative Knowledge: Understanding Professional Learning and Expertise. *Vocations and Learning*, 1, 87–103. <https://doi.org/10.1007/s12186-008-9006-1>
- Grassinger, R. & Dresel, M. (2017). Who learns from errors on a class test? Antecedents and profiles of adaptive reactions to errors in a failure situation. *Learning and Individual Differences*, 53, 61–68. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.11.009>
- Grassinger, R., Scheunpflug, A., Zeinz, H. & Dresel, M. (2018). Smart is who makes lots of errors? The relevance of adaptive reactions to errors and a positive error climate for academic achievement. *High Ability Studies*, 29(1), 37–49.
- Grassinger, R., Steuer, G., Berner, V. D., Zeinz, H., Scheunpflug, A. & Dresel, M. (2015). Ausprägung und Entwicklung adaptiver Reaktionen auf Fehler in der Sekundarstufe. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 29(3–4), 215–225.
- Hanisch, C., Vögele, U., Leidig, T., Döpfner, M., Niemeier, É. & Hennemann, T. (2023). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik*, 15(1), 21–37. <https://doi.org/10.25656/01:27182>
- 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.
- Huber, C. (2021). Lehrkraftfeedback im Unterricht – wie Förderbedarf, Feedbackvalenz und soziale Integration in Grundschulklassen zusammenhängen. *Empirische Sonderpädagogik*, 13(4), 289–311. <https://doi.org/>
- Kobi, E.E. (1994). Fehler. *Die neue Schulpraxis*, 64(2), 5–10.
- Koglin, U., Petermann, F., Jaščenoka, J., Petermann, U. & Kullik, A. (2013). Emotionsregulation und aggressives Verhalten im Jugendalter. *Kindheit und Entwicklung*, 22(3), 155–164. <https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000112>
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2000). Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf
- Leidig, T., Hennemann, T. & Hillenbrand, C. (2020). Integration sozial-emotionalen Lernens im (Fach-)Unterricht. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 71, 148–159.
- McCaslin, M., Vriesema, C. C. & Burggraf, S. (2016). Making Mistakes: Emotional Adaptation and Classroom Learning. *Teachers College Record*, 118(2), 1–46.
- Metcalfe, J. (2017). Learning from Errors. *Annual Review of Psychology*, 68, 465–489. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010416-044022>
- Oser, F., Hascher, T. & Spychiger, M. (1999). Lernen aus Fehlern: Zur Psychologie des „negativen“ Wissens. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten: Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern* (S. 11–41). Opladen: Leske+Budrich.
- Oser, F. & Spychiger, M. (2005). *Lernen ist schmerzhaft: Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim und Basel: Beltz.

- Pagirsky, M. S., Koriakin, T. A., Avitia, M., Costa, M., Marchis, L., Maykel, C., Sassu, K., Bray, M. A. & Pan, X. (2017). Do the Kinds of Achievement Errors Made by Students Diagnosed With ADHD Vary as a Function of Their Reading Ability? *Journal of Psychoeducational Assessment*, 35, 124–137. <https://doi.org/10.1177/0734282916669020>
- Pöchtmüller, V. & Hillenbrand, C. (2022). Aus Fehlern lernen – Der Umgang mit Fehlern im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 73, 416–427.
- Soncini, A., Visintin, E. P., Matteucci, M. C., Tomasetto, C. & Butera, F. (2022). Positive error climate promotes learning outcomes through students' adaptive reactions towards errors. *Learning and Instruction*, 80, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101627>
- Spychiger, M., Oser, F., Hascher, T. & Mahler, F. (1999). Entwicklung einer Fehlerkultur in der Schule. In W. Althof (Hrsg.), *Fehlerwelten: Vom Fehlermachen und Lernen aus Fehlern* (S. 43–70). Opladen: Leske+Budrich.
- Steuer, G. (2014). *Fehlerklima in der Klasse: Zum Umgang mit Fehlern im Mathematikunterricht*. Wiesbaden: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-05293-5>
- Steuer, G. & Dresel, M. (2019). Umgang mit Fehlern im Unterricht: zur Rolle von Feedback in einem konstruktiven Fehlerklima. In M.-C. Vierbuchen & F. Bartels (Hrsg.), *Feedback in der Unterrichtspraxis: Schülerinnen und Schüler beim Lernen wirksam unterstützen* (S. 111–124). Stuttgart: Kohlhammer.
- Steuer, G., Rosentrirt-Brunn, G. & Dresel, M. (2013). Dealing with errors in mathematics classrooms: Structure and relevance of perceived error climate. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), 196–210. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2013.03.002>
- Steuer, G., Tulis, M. & Dresel, M. (2022). Is dealing with errors in the classroom specific for school subjects? A study of the error climate in mathematics, German, and English. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 355–373. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00525-x>
- Tulis, M. (2013). Error management behavior in classrooms: Teachers' responses to student mistakes. *Teaching and Teacher Education*, 33, 56–68. <https://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.003>
- Tulis, M. & Ainley, M. (2011). Interest, enjoyment and pride after failure experiences? Predictors of students' state-emotions after success and failure during learning in mathematics. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 31(7), 779–807.
- Tulis, M. & Dresel, M. (2018). Emotionales Erleben und dessen Bedeutung für das Lernen aus Fehlern. In G. Hagenauer & T. Hascher (Hrsg.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (S. 73–86). Münster: Waxmann.
- Tulis, M., Steuer, G. & Dresel, M. (2016). Learning from errors: A model of individual processes. *Frontline Learning Research*, 4(2), 12–26.
- Turner, C. J., Thorpe, P. K. & Meyer, D. K. (1998). Students' Reports of Motivation and Negative Affect: A Theoretical and Empirical Analysis. *Journal of Educational Psychology*, 90(4), 758–771.
- Wuttke, E. & Seifried, J. (Hrsg.). (2017). *Professional Error Competence of Preservice Teachers: Evaluation and Support*. Cham: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-52649-2>

Zur Demaskierung des Zwangs bei gehemmten Rebell:innen: Zwangsphänomene als Hidden Topic der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

*To Unmask Compulsion in Inhibited Rebels: Compulsive Phenomena
as a Hidden Topic in Educational Science of Emotional
and Behavioral Disorders*

Robert Langnickel^{1} und Pierre-Carl Link²*

¹Pädagogische Hochschule Luzern

²Hochschule für Heilpädagogik, Zürich

***Korrespondenz:**

Robert Langnickel

robert.langnickel@phlu.ch

Beitrag eingegangen: 11.12.2023

Beitrag angenommen: 25.03.2024

Onlineveröffentlichung: 29.05.2024

ORCID

Robert Langnickel

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

Pierre-Carl Link

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

Abstract

Dieser Artikel beleuchtet Zwang als vernachlässigtes Thema in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Es wird die Notwendigkeit eines tieferen Verständnisses und spezifischer Interventionen im sonderpädagogischen Kontext dargelegt. Anhand einer Fallstudie und psychoanalytischen Ansätzen werden die komplexen Dynamiken von Zwangsstörungen und deren Auswirkungen auf die Entwicklung und das soziale Umfeld von betroffenen Kindern und Jugendlichen untersucht.

Keywords

Zwang, Zwangsstörung, Gefühls- und Verhaltensstörung, psychoanalytische Pädagogik, Sonderpädagogik

Abstract

This article sheds light on compulsion as a neglected topic in the field of pedagogy concerning behavioral disorders. It articulates the need for a deeper understanding and specific interventions within special education. Through a case study and psychoanalytic approaches, the intricate dynamics of compulsive disorders and their impacts on the development and social milieu of affected children and adolescents are explored.

Keywords

compulsion, OCD, Emotional and Behavioural Disorder (EBD), Psychoanalytic Pedagogy, Special Needs Education

„Wie, wollen diese Hände denn nie rein werden?“
(Lady Macbeth, aus Shakespeare *Macbeth*, V. Akt, I. Szene)

1 Einleitung

Zwang ist in mehreren Hinsichten ein *Hidden Topic* der Disziplin Pädagogik bei Verhaltensstörungen. *Erstens* ist der Zwang eine internalisierende Störung und damit ein zugleich häufig übersehenes Phänomen im Feld der Pädagogik bei Verhaltensstörungen (Stein, 2019; Langnickel & Gingelmaier, 2024), da Zwangssphänomene im Gegensatz zu externalisierenden Störungen als weniger störend für die Klasse oder Lehrpersonen erlebt werden. Zwang betrifft primär erst einmal das leidende Subjekt. Zwangsgedanken wie Zählzwänge oder ständiges Überprüfen sind häufig nicht offensichtlich, sondern zeigen sich bspw. durch Verhaltensweisen wie wiederholtes Zählen von Stiften auf den Tisch oder übermäßiges Kontrollieren von Schulaufgaben. Diese Zwangssphänomene können das Verhalten, die kognitive und emotionale Verfassung der betroffenen Schüler:innen beeinflussen und bleiben in der Schule oft unerkannt. Zwangsgedanken können die Aufmerksamkeit der Schüler:innen beeinträchtigen und zu Leistungsabfall führen, da der damit verbundene Leidensdruck enorm ist. Anhand des eigenen Fallbeispiels wird die Bedeutung kasuistisch vertieft und herausgearbeitet. Wenn die Symptome unklar sind und kein Fachwissen seitens der Lehrpersonen besteht, werden internalisierende psychosoziale Problemlagen wie Zwangssphänomene, soziale Rückzugstendenzen und Unsicherheit von Lehrpersonen eher übersehen, gar nicht wahrgenommen oder als externalisierende Verhaltensauffälligkeiten fehlinterpretiert (Conley et al., 2014). Diese exemplarisch dargestellte Symptomatik des Zwangs, die die Bedeutung für Schule und Unterricht allgemein illustriert, sowie die Studienbefunde von Conley et al. (2014) verweisen auf die Relevanz der Zwangsstörungen für die Sonderpädagogik. Der Disziplin und Profession der Sonderpädagogik kommt dahingehend eine besondere Verantwortung zu, da sie psychoedukatives Wissen und mehrstufige Förderung von der universellen, selektiven und indizierten Prävention in die Praxis trägt und ihr dort eine Multiplikatorenrolle zukommt.

Zweitens ist zu konstatieren, dass Zwang als Forschungsgegenstand innerhalb der Pädagogik bei Verhaltensstörungen nur wenig bis gar nicht berücksichtigt wird – wenn überhaupt, wird er im Kontext von Komorbidität von Angststörungen (Nevermann, 2008; Stein, 2012; Wember, Stein & Heimlich, 2014) thematisiert und nicht als eigenständiges, von der Angst zu differenzierendes Phänomen. Dies ist deshalb erstaunlich, da Zwangsstörungen mit einer Prävalenzrate von eins bis drei Prozent im Kindes- und Jugendalter nicht zu den seltenen psychischen Erkrankungen zählen (Walitza, 2014). Bereits Kinder sind in der Lage, Zwangshandlungen teilweise zu unterdrücken oder vor Erwachsenen und Gleichaltrigen zu verbergen. Mit Fachwissen ausgestattete Lehrpersonen können aber durch das Verhalten der Schüler:innen Hinweise auf mögliche Zwangssphänomene identifizieren. Gerade bei jüngeren Kindern können sich gehäuft Zwänge beim Anziehen oder beim Toilettengang manifestieren oder bei älteren Kindern im Zusammenhang mit der Autonomieentwicklung und der Sexualität (Walitza, Rütter & Brezinka, 2017). Einerseits ist im Schulkontext die Förderung der Persönlichkeitsentwicklung respektive der überfachlichen Kompetenzen bildungsrechtlich verankert und wird pädagogisch adressiert – das Subjekt mit seinem Begehren steht im Zentrum (Langnickel, 2022). Andererseits konfrontiert die pädagogische Situation Schüler:innen mit gesellschaftlichen und institutionellen Anpassungsforderungen und Erwartungshaltungen – das Subjekt soll an die Gesellschaft angepasst werden. In dieser Konstellation können

sich Zwangsphänomene unsichtbar manifestieren, bei denen die Betroffenen einen enormen Leidensdruck erleben können, der als Risikofaktor für die emotional-soziale Entwicklung gelten dürfte.

Drittens besteht damit das Risiko, dass Zwangsphänomene vorschnell als klinisch-therapeutisch adressiert werden und ein sonderpädagogisches Verständnis damit noch aussteht.

In einem ersten Schritt wird der Beitrag deshalb Zwang als Desiderat der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ausweisen. Danach werden Symptomatik, Ätiologie und Epidemiologie des Zwangs dargestellt. Anschließend wird der mögliche subjektive Sinn hinter dem (ver-)störendem Zwangsverhalten anhand einer Kasuistik subjektlogisch herausgearbeitet sowie mögliche sonderpädagogische Handlungsmöglichkeiten erarbeitet. Unter dem Konzept der „gehemmten Rebellen“ (Lang, 2015) wird das Thema Zwang als Gegenstand der Pädagogik bei Verhaltensstörungen etabliert sowie Möglichkeiten und Grenzen eines pädagogisch-therapeutischen Umgangs mit Zwang aufgezeigt.

Als Referenzdisziplin wird hierbei auf die Psychoanalyse rekurriert, welche für eine verstehende Haltung innerhalb der Sonderpädagogik durch ihre lange und fundierte Auseinandersetzung theoriebildend und kasuistisch mit dem Zwang besonders geeignet erscheint.

2 Zwang als Desiderat der Pädagogik bei Verhaltensstörungen

In den meisten Übersichtswerken und Lehrbüchern der Pädagogik bei Verhaltensstörungen findet man keine Anhaltspunkte zum Zwang, wie z. B. exemplarisch bei Ahrbeck und Willmann (2010) und Stein (2019) oder er wird nur erwähnt, aber nicht erörtert (Myschker & Stein, 2018). Selbst im Handbuch von Gasteiger-Klicpera, Julius und Klicpera (2008) wird der Zwang nur auf einer halben Seite unter dem Phänomen Angst von Nevermann (2008) benannt. Jedoch findet bei Wember, Stein und Heimlich (2014) der Zwang im Beitrag zu Ängstlichkeit und soziale Unsicherheit kurz Erwähnung. Auch Stein (2012) subsumiert ihn unter den Störungsformen der Angst. Dieser Lesart folgt auch Eckert (2022). Für ihn bleibt die Behandlung der Psychotherapie vorbehalten und weist der Lehrperson eine Aufgabe hinsichtlich Psychoedukation und Aufklärungsarbeit zu, unter Zuhilfenahme von Schulsozialarbeit, Schulpsychologie oder Beratungslehrer:in – die Sonderpädagogik findet erstaunlicherweise an dieser Stelle keine Erwähnung. Es bleibt zwar die wichtige Leistung von Nevermann (2008) sowie von Stein (2012), Wember, Stein und Heimlich (2014), dass sie Zwangsphänomene als Gegenstand der Pädagogik bei Verhaltensstörungen prinzipiell identifizieren, jedoch wird Zwang primär nur in Form von Komorbidität von Angststörungen und nicht als eigenständiges von der Angst zu differenzierendes Phänomen behandelt. Dies wird diesem Phänomen pädagogisch und klinisch nicht vollends gerecht und entspricht nicht dem Stand der Forschung, da im ICD-11 und DSM-V das Zwangsphänomen mittlerweile als eigenständiges Phänomen und Spektrumsstörung aufgeführt wird und nicht mehr den Angststörungen zugeordnet ist. Schließlich könnte verstärkt hinzukommen, dass Zwangserkrankungen im Kontext der Schule nicht per se mit einem besonderen Bildungsbedarf assoziiert werden.

3 Symptomatik, Epidemiologie und Ätiologie des Zwangs

Zwangsgedanken, obwohl nicht direkt sichtbar, spielen eine wichtige Rolle in der sonderpädagogischen Diagnostik. Kinder und Jugendliche können Zwangshandlungen in der Schule teilweise unterdrücken, was einen hohen kognitiven und emotionalen Aufwand erfordert. Sie

suchen oft Rat bei pädagogischen Fachpersonen, basierend auf den Inhalten ihrer Zwangsgedanken, was die Identifikation dieser Gedanken erleichtert (Miglioretti, 2019). Die Inhalte der Zwangsgedanken variieren je nach Entwicklungsphase und -aufgaben, von möglichen Auswirkungen eines Toilettengangs bei jüngeren Kindern bis hin zu Themen wie Sexualität oder Aggressionen bei älteren Kindern (Walitza et al., 2017). Zwangshandlungen sind repetitive und ritualisierte Verhaltensweisen, die oft zeitaufwendig sind und den Alltag erheblich stören können (Rasmussen & Eisen, 1992). Sie dienen meist dazu, Ängste zu verringern, die durch Zwangsgedanken ausgelöst werden. Das Unterlassen dieser Handlungen kann zu einer Zunahme von Anspannung und Angst führen. In der Schule können Zwangsgedanken und -handlungen die Bewältigung schulischer Aufgaben erschweren und sozialen Rückzug fördern, was das Risiko für Mobbing und soziale Isolation erhöht. Die Prävalenz von Zwangsstörungen bei Kindern und Jugendlichen liegt bei etwa 1 bis 3 %, mit einer früheren Manifestation bei Jungen und einer Angleichung der Geschlechterverteilung im Jugend- und Erwachsenenalter (Walitza, 2014; Taylor, 2011).

Um Kinder mit Förderbedarf in der sozial-emotionalen Entwicklung leichter identifizieren und sonderpädagogisch adressieren zu können, ist es wichtig, verschiedene Typen von Zwangshandlungen, welche in der Praxis häufiger vorkommen, zu kennen. *Tabelle 1* stellt die Inhalte von Zwangshandlungen sortiert nach deren Häufigkeiten dar (Jans et al., 2008).

Tab.1: Inhalte und Häufigkeiten von Zwangshandlungen bei Kindern und Jugendlichen mit Zwangsstörungen (N =55; Mehrfachnennungen waren möglich; modifizierte Darstellung nach Jans et al., 2008)

Inhalte von Zwangshandlungen	Häufigkeit in Prozent
Wasch- und Reinigungszwänge	69.1
Kontrollzwänge	36.4
Rituale zur Kontaktvermeidung mit Schmutz	23.6
Wiederholungszwänge	20.0
Symmetrie- und Ordnungszwänge	20.0
Zählzwänge	18.2
Berührzwänge	14.5

Zwangshandlungen sind im Gegensatz zu Zwangsgedanken für andere Personen meistens sichtbar. Aus diesem Grund kann diese Aufstellung der häufigen Typen von Zwangshandlungen dazu dienen, dass Zwangsstörungen, welche zu den internalisierenden Phänomenen gehören und somit häufig übersehen werden (Myschker & Stein, 2018), einfacher sonderpädagogisch erkannt und adressiert werden können.

Zwangsstörungen treten oft komorbid mit anderen Störungen auf. Im Kindes- und Jugendalter sind dies vor allem Angststörungen (38 %), Depressionen (33 %), ADHS (29 %) und Tic-Störungen (20 %), wobei ADHS und Tic-Störungen häufiger bei Jungen und jüngeren Altersgruppen und Essstörungen eher bei Mädchen und weiblichen Jugendlichen zu beobachten sind (Wewetzer, 2004). Angst- und depressive Störungen sind quer durch alle Altersgruppen und Geschlechter als komorbide Diagnosen verbreitet.

Längsschnittstudien zeigen, dass Zwangsstörungen sowohl im Kindes- und Jugendalter als auch im Erwachsenenalter oft chronisch verlaufen und zu erheblichen psychosozialen Beeinträchtigungen führen können. Fünf Jahre nach Erstmanifestation persistieren manifeste Zwangsstörungen bei etwa 40 % der Betroffenen, einschließlich subklinischer Formen sogar bei 60 % (Stewart et al., 2004). Diese Erkenntnisse betonen die Notwendigkeit sonderpädagogischer Unterstützung und Versorgung im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklungsstörungen. Eine frühzeitige Diagnose und der Beginn entsprechender therapeutischer Maßnahmen sind essentiell für eine positive Prognose. Frühe Interventionen können signifikant zur Verbesserung der psychosozialen Entwicklung beitragen und unterstreichen die Bedeutung von Prävention und Intervention in der Sonderpädagogik. Der Fokus der Sonderpädagogik richtet sich mittlerweile verstärkt auf Prävention, von universellen, über selektive bis hin zu indizierten Maßnahmen (Hennemann et al., 2017; Bolz et al., 2020). In der Psychoanalyse findet sich eine lange Auseinandersetzung dem Phänomen des Zwangs. Trotzdem bleiben Zwangspänomene innerhalb einer psychoanalytischen Pädagogik bei Verhaltensstörung ein Forschungsdesiderat. Jedoch war es Stein (2012), der die psychoanalytischen Angsttheorien sonderpädagogisch fruchtbar gemacht hat – einen Ansatz, den wir beim Phänomen Zwang verfolgen. Dieser Beitrag möchte die Psychoanalyse bemühen, um einen verstehenden Zugang zum Phänomen des Zwangs zu erhalten und den Sinn im vermeintlich unsinnigen Verhalten von Betroffenen zu erschließen. Hiermit geht dieser Ansatz hinaus über eine primäre Symptombekämpfung wie in lerntheoretischen Modellen und soll Kinder und Jugendliche pädagogisch unterstützen, die inneren Konflikte zu bearbeiten. Innerhalb der klassischen psychoanalytischen Nosologie wird der Zwang zu den Neurosen gezählt, ist also eine Zwangsneurose. Die Besonderheit beim Zwang ist, dass eine Triebrepräsenz aus dem Es auf eine besonders rigide Gewissensinstanz, auf ein besonders starkes Über-Ich trifft (Freud, 1976c/1926). Typische andere unbewusste Abwehrmechanismen bei der Zwangsneurose sind die Regression, Ungeschehenmachen, Isolierung und Reaktionsbildung (Klußmann, 2000; vgl. Tabelle 2).

Tab: 2: Typische Abwehrmechanismen bei der Zwangsneurose (eigene Darstellung).

Abwehrmechanismen	Anwendung auf Zwangsneurose
Verdrängung	Verdrängung von aggressiven oder sexuellen Impulsen
Regression	Regression auf die Stufe des magischen Denkens des Kindes
Ungeschehenmachen	Ungeschehenmachen durch Abwehrhandlung wie z. B. übertriebene Körperreinigung
Isolierung	Die Isolierung des triebhaften Impulses aus dem erlebnismäßigen Gesamtzusammenhang
Reaktionsbildung	Reaktionsbildung gegen Triebregungen wie z. B. Ekel

Die Symptome der Zwangsneurose lassen sich nach Freud in zwei Klassen einteilen. Entweder sind es Verbote, Vorsichtsmaßnahmen o.ä. und somit „negativer“ Natur oder die Symptome stellen Ersatzbefriedigungen in symbolischer Verkleidung dar und sind somit „positiver“ Natur (Freud, 1976c/1926). Die Symptombildung bei Zwangsneurotikern stellt die Befriedigung eines unbewussten Wunsches in entstellter Form dar (Freud, 1960f/1916).

Die Zwangsneurose, genauer deren Symptome, werden als Lösungsversuch eines psychischen Konfliktes gesehen. Aufgrund der verschiedenen, miteinander konkurrierenden psychischen Instanzen wird das psychoanalytische Modell der Zwangsneurose als ein Konfliktmodell bezeichnet (Loch, 1999). Das zwangsneurotische Syndrom ist aus Sicht der klassischen Psychoanalyse ein Abwehrsystem, welches sich zum einen gegen unerlaubte sexuelle Triebregungen richtet (Freud, 1977b/1907) und zum anderen aggressive und destruktive Vorstellungen verdrängt (Freud, 1981b/1915, 1976c/1926; Lang, 2012, 2015). Neuropsychoanalytische Befunde stützen diese ätiologischen Annahmen hinsichtlich der Triebtheorie, Patient:innen mit einer Zwangsstörung scheinen aggressive Stimuli anders zu verarbeiten als die Kontrollgruppe (Thiel et al. 2014). Lang erweitert diesen triebdynamischen Über-Ich-Es-Konflikt um den Konflikt Autonomie versus Fügsamkeit bei der Zwangsneurose, weshalb Betroffene auch als „gehemmte Rebellen bezeichnet“ (Lang, 2012, S. 213) werden können.

4 *Loïc der gehörnte gehemmte Rebell. Zum subjektiven Sinn hinter den Symptomen. Eine subjektlogische Kasuistik*

Eine pädagogische Annäherung an gehemmte Rebell:innen erfolgt genuin über das Fallverstehen respektive die Fallarbeit. Besonders ein psychoanalytischer Zugang hebt die Bedeutung des Fallverstehens für sonderpädagogische Handlungsfelder hervor. Mit Datler und Wininger (2010, S. 226) ist „psychoanalytisches Fallverstehen als sonderpädagogische Kompetenz“ zu verstehen. Katzenbach et al. (2017, S. 16) gehen vom Fallverstehen als Kernaspekt psychoanalytisch-pädagogischer Diagnostik aus: Kernmerkmale des Fallverstehens wieder sind der *„Bezug auf Biographie und Lebenswelt [...] unter expliziter Berücksichtigung der Selbsteutung der Adressat:innen“*. Aus diesem Grund illustriert die folgende subjektlogische Kasuistik von Loïc methodisch die Rekonstruktion der Psycho- und Soziodynamik eines Falls von Zwangsstörung. Datler und Wininger (2010, S. 226) beschreiben das „psychoanalytische Fallverstehen als sonderpädagogische Kompetenz“. Die psychoanalytische Pädagogik versucht im Allgemeinen wie das szenische Verstehen im Speziellen, neben dem Verstehen „unbewusste[r] Prozesse und psychische[r] Strukturen“ (Datler, & Wininger, 2010, S. 228) auch die subjektlogische biographischen Verankerung der Symptome zu erfassen. Diese ist jedoch keine Individualpsychologie, vielmehr gilt es auch die „emotionale Involviertheit des Pädagogen in die jeweils gegebene Situation“ (Datler, & Wininger, 2010, S. 231) und „die Bedeutung des unbewussten Zusammenspiels, das zwischen all jenen Personen entsteht, die in eine pädagogische Situation und deren Verlauf eingebunden sind“ (Datler, & Wininger, 2010, S. 231) zu berücksichtigen. Neben dem szenischen Verstehen berücksichtigt diese Perspektive aktuell bspw. auch die *Pädagogik des gespaltenen Subjekts* (Langnickel, 2021). Im Folgenden wird anhand einer Kasuistik ein psychoanalytisch-sonderpädagogisches Verständnis des Zwangs herausgearbeitet.

A Fallvignette Loïc: ein Jugendlicher dem Hörner wachsen

Loïc ist 15 Jahre alt, besucht in Deutschland die Realschule und erlebt sich dort gut sozial integriert. Er hat einen 18-jährigen Bruder, der sich in der Ausbildung zum Polizisten befindet. Seine Eltern sind verheiratet und leben gemeinsam mit den beiden Brüdern in einem Einfamilienhaus. Die Mutter ist als Hausfrau tätig, der Vater als Informatiker. Ihre Beziehung zueinander beschreiben die Eltern als eher sachlich, kühl und auf die berufliche Entwicklung der Kinder fokussiert. Der Vater wirkt sportlich und reserviert, die Mutter ist adipös, hat ein sehr gepflegtes Erscheinungsbild, trägt sehr bunte auffallende Kleidung. Loïc fällt den Lehrpersonen in der Schulklasse auf, da er sich sehr oft die Hände wäscht, vor allem, bevor es zu Kontakt im Spiel, Austausch und gemeinsamen Aufgaben mit Mädchen komme. Auch weist Loïcs Stirn zwei auffallend rote Flecken auf, die Haut scheint übermäßig stark beansprucht, ebenfalls an den Händen mit beginnender Warzenbildung, die ihm wiederum unangenehm ist. Loïc scheint dahingehend beeinträchtigt, dass er, weil er nicht weiß, wann es wieder zu einem Kontakt mit einem Mädchen oder der Lehrerin kommt, sich übermäßig vorsorglich die Hände wäscht. Als die Lehrerin ihm das im Klassenzimmer in dieser Häufigkeit untersagt, tut Loïc dies, indem er einen Drang zur Toilette (sehr häufig als Vorwand) vorschleibt, dort wasche er sich auch die Stirn. Der Lehrperson fällt auf, dass Loïc zunehmend den Kontakt zu Mädchen und auch zu ihr vermeidet. Dies drückt sich mittlerweile bei Projektarbeiten, an denen auch Mädchen beteiligt sind, durch Arbeitsverweigerung seitens Loïc aus oder er sucht der Situation durch Toilettengang oder das Vorbringen (psycho)somatischer Beschwerden, dass es ihm nicht gut gehe, zu entkommen. Die Mädchen der Klasse spüren Loïcs Unsicherheit und Verhalten und gehen mittlerweile selbst auf Distanz. Zunehmend fällt es Loïc schwer, sich in der Klasse zugehörig und integriert zu fühlen. Er äußert den Wunsch, in eine Schule nur für Knaben zu gehen. Loïcs Lehrperson fühlt sich überfordert mit der Situation. Das Verhalten Loïcs löst in ihr Unverständnis und große Wut auf ihn aus, was sie so von sich nicht kennt. Sie nimmt gleichzeitig wahr, dass sie wie die Mitschüler:innen auch emotional zu Loïc auf Distanz geht und sich immer wieder neu motivieren muss, proaktiv auf Loïc zuzugehen. Gleichzeitig sorgt sich die Lehrperson um Loïcs Entwicklung und versteht nicht, was in ihm vorgeht. Der herausfordernden Situation gegenüber fühlt sie sich zusehends ohnmächtig und hilflos. Nach einem Elterngespräch und Supervision in der Schule nehmen die Eltern Kontakt mit einer Kinder- und Jugendanalytikerin auf. Die Diagnose: Waschzwang. Im Verlauf der Psychotherapie zeigt sich, dass Loïc Angst habe, dass er, nach dem er onaniert habe, durch Kontakt mit den Händen, die Mädchen oder Lehrerin schwängere. Er wisse zwar, dass das eigentlich nicht gehe, habe aber ein Video auf Youtube dazu gesehen und Sorge sich, wenn dann die Mädchen oder Frauen sich wiederum mit ihrer Hand berühren respektive masturbieren, diese schwanger werden könnten, andererseits rege ihn diese Phantasie aber an. Die Mutter zeigt grenzüberschreitendes, mitunter sexualisiertes Verhalten, sie beobachte Loïc während er in seinem Badezimmer beim Duschen und Waschen ist. Sie lege sich hierfür in sein Bett und verstecke sich unter der Bettdecke. Auch überrasche sie ihren Sohn beim Duschen und zieht den Duschvorhang zurück bzw. möchte sehen, wie er sich wäscht und was das Problem ist, weil er zwei bis drei Flaschen Shampoo pro Duschgang verbrauche.

Loïc habe Angst, dass ihm Hörner wachsen würden, weshalb er sich die Stirn ebenfalls häufig und übermäßig wasche, die Warzenbildung an den Händen veranlasse ihn zu dieser Idee.

Loïc zeigt insgesamt überangepasstes Verhalten. Die strenge Reinlichkeitserziehung durch die Eltern und deren damit einhergehender Wunsch nach Ordnung und Sauberkeit, die einer ‚Dressur‘ gleich und Loïcs inneres auflehndes Verhältnis zu seinen primären Anderen ist ambivalent. Er unterwirft sich unter die elterlichen Erwartungen und die Ordnung, auch in der Schule fällt er als angepasster und braver Schüler auf, der alles tue, was man ihm auftrage. Im Fall von Loïc können wir von einer Internalisierung elterlicher Norm- und Ordnungserwartungen ausgehen bzw. von der väterlichen Normvorstellung, die zur Bildung einer mitunter rigiden bis hin zu einer sadistischen Seite führen kann.

Loïc unterwirft sich und damit seine Wünsche dem elterlichen Willen. Bei ihm ist die Verschränkung des Trieb-Abwehr-Konfliktes und des Konzepts des gehemmten Rebellen charakteristisch, so zeigt sich der Konflikt zwischen Autonomie und Fügsamkeit. Für Lang (2012) ist die Frage der Schuld aus psychoanalytischer Sicht bei Zwangspänomenen häufig mit sexuellen Themen assoziiert. Der Waschzwang kann psychodynamisch als Wiedergutmachen der sexuellen Gedanken und Handlungen verstanden werden. Damit käme der Zwangshandlung einem Ungeschehenmachen gleich. Gleichzeitig sind Loïc diese psychischen Hintergründe seines Zwangs teilbewusst oder sogar nicht bewusst.

Loïc weiß, dass seine Vorstellungen von der Schwangerschaft einer Frau, ausgelöst durch den Handschlag mit der Hand, mit der er onaniert, unsinnig sind, er kann diese Zwangsvorstellungen aber nicht verhindern. Die Zwangsgedanken erlebt Loïc einerseits als stabilisierend, andererseits als ängstigend.

Er ist in einem Elternhaus aufgewachsen, in dem er wenig emotionale Anerkennung für sein So-Sein erhalten hat, sondern Anerkennung war stets an Leistung und Ordnung gebunden. Die Einschränkung von Loïc's Autonomieentwicklung und seiner individuellen Bedürfnisse in der Kindheit respektive die Sozialisationserfahrung hilft, die neurotische Entwicklung von Loïc zu verstehen. Loïc erlebte es als Zwang seitens der Eltern, Aggressionen früh unterdrücken zu müssen. Aus psychoanalytischer Perspektive wird eine enge Verbindung zwischen Symptomen und der zwanghaften Charakterstruktur postuliert (Lang, 2012; 2015). Die Zwangsneurose entwickelt sich oft auf dem Hintergrund des Zwangscharakters, der durch eine ausgeprägte Neigung zum Zweifel, Unentschlossenheit, Schuldgefühlen, strengen moralischen oder religiösen Überzeugungen sowie einer Verarmung des Gefühlslebens gekennzeichnet ist, die zugunsten kognitiver Dominanz aufgegeben wird (Lang, 2012; 2015). Hinter den Zwangsvorwürfen und -befürchtungen kann ein massives Schuldbewusstsein liegen, zum Beispiel eine psychische Abwehr von Onaniephantasien (Lang, 2012; 2015). Dieses Thema ist tabuisiert und wird daher durch falsche Verknüpfungen mit Vorstellungen, wie etwa dem Potenzieren von anderen oder dem Wachsen von Hörnern, aufgeladen. Das positive Gefühl während des Orgasmus wird damit zwanghaft abgewehrt.

Lang spricht von „Phänomenen der Abwehr gegenüber destruktiven Impulsen“ (Lang, 2012, S. 214). Bei Loïc scheint der Über-Ich-Es-Konflikt im Sinne einer ungelösten ödipalen Bindung sowie von einem Autonomie-Fügsamkeits-Konflikt in der Adoleszenz und der mit ihr einhergehenden Themen der Sexualität aktualisiert, aber in der Latenz gehalten. Die Entwicklung der Zwangssyndrome stellt einen subjektiven Lösungsversuch, eine Kompromissbildung zwischen unbewussten Triebwünschen und der Abwehr derselben dar, was sich pathogen auswirkt.

Die Psychoanalyse betrachtet einen unbewussten Konflikt zwischen unterdrückten triebhaften Regungen und einer strafenden, Schuldgefühle auslösenden Gewissensinstanz als grundlegend für die Psychodynamik der Zwangsneurose (Lang, 2012; 2015). Die Aggressivität gegenüber der Mutter, dem Vater oder dem Bruder wird durch ein Zwangssymptom gebunden, während sie gleichzeitig bspw. im Reinlichkeitszwang in symbolischer Verkleidung ausgelebt wird. Die Richtung und der Adressat dieser Aggression bleiben unsicher.

Loïc kann seine sexuellen und aggressiven Wünsche nicht akzeptieren, was psychoanalytisch als ein Über-Ich-Es-Konflikt beschrieben werden kann. Der Ödipuskomplex wird als Ursache einer Neurose betrachtet, wobei verpönte ödipale Regungen abgewehrt werden müssen. Diese Abwehr erfolgt mit dem Unterschied, dass eine Regression auf die anale Stufe mit einem magischen Weltbild stattfindet.

Autonomiebestrebungen treten ans Licht, werden jedoch beim Zwangsneurotiker blockiert und in die Latenzphase verdrängt (Lang, 2012; 2015).

B Sonderpädagogische Handlungsmöglichkeiten

Vernooij (2008) weist darauf hin, dass „die Umsetzung psychoanalytischer Elemente [...] vergleichsweise schwierig [ist], weil alle Interventionen im Grunde genommen die je spezifische Psychodynamik des Kindes mitberücksichtigen müsste“ (Vernooij, 2008, S. 32). Deshalb steht zu Beginn professioneller Kompetenz der Sonderpädagog:innen das psychoanalytische Fallverstehen. Aus den Informationen des psychoanalytischen Modells können Sonderpädagog:innen befähigt werden, „kindliche Probleme und Störungen besser zu verstehen“ (Vernooij, 2008, S. 33) und daraus im jeweils gegenwärtigen Moment mannigfaltige Handlungsalternativen zu entwickeln.

Sonderpädagogisches Handeln beginnt mit der Diagnostik, bevor man sich der Priorisierung von Bildungszielen und deren Förderung widmet (Bundschuh & Winkler, 2019). Anamnese, Exploration, Beobachtung, (Gegen-)Übertragungsanalyse, Screenings und weitere diagnostische Verfahren stehen u. a. als Methoden zur Verfügung, die Fragestellung zu klären und zu beantworten – dies mündet in einer verstehenden Diagnostik der Sonderpädagogik (Baumann, Bolz & Albers, 2021). Lehrpersonen bedürfen eines störungsspezifischen Wissens resp. Psychoedukation und sonderpädagogischer Grundlagen im Verstehen und Erklären von Verhaltens- und Erlebensweisen von Kindern und Jugendlichen, um einen ‚problematischen‘ Zwang identifizieren zu können. Das psychoedukative Wissen zu Zwangsstörungen stellt die Voraussetzung dafür dar, den Zwang zu erkennen und dann pädagogisch-therapeutisch zu adressieren.

Dadurch wird es sonderpädagogischen Lehrpersonen möglich, Zwangssymptome nicht nur zu beobachten, sondern auch ein Urteil zu treffen, ob eine Zwangshandlung repetitiv, ritualisiert, zeitaufwendig usw. ist und den Unterrichtsalltag stört. Lehrpersonen ohne sonderpädagogische Qualifikation können zumindest unter Zuhilfenahme von universellen Screenings wie bspw. des SDQ eine Einschätzung im Selbst- und Fremdurteil einholen, ob die Problematik eher internalisierend ausgeprägt ist.

Psychoanalytisch-pädagogisch kommt dem Fallverstehen diagnostische Relevanz zu (Gerspach, 2009). Die Auffassung vom gespaltenen Subjekt, der Absinn und Grund hinter dem (ver-)störenden Verhalten, eine Betrachtung von Entwicklungsprozessen unter erschwerten Bedingungen sowie die Annahme eines potentiellen Raums sind leitend für eine psychoanalytisch-sonderpädagogische Perspektive. Die methodische Grundlage psychoanalytischen Verstehens ist das „Erfassen des dialogischen Zusammenwirkens von Übertragungs- und Gegenübertragungsreaktionen“ (Gerspach, 2009, S. 86). Gerade der „psychoanalytisch orientierten Beobachtung“ (Gerspach, 2021, S. 39ff.) kommt diesbezüglich ein besonderer diagnostischer Stellenwert hinsichtlich internalisierender bzw. psychosozialer Beeinträchtigungen zu. Die Reinszenierung von inneren Konfliktdynamiken in der Schulpraxis, aber auch in der Fallarbeit stellen aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht einen Anhaltspunkt für Verstehensprozesse inneren Erlebens dar (Gerspach, 2021, S. 39ff.). Insgesamt soll nicht durch eine Stereotypisierung Loïc als ein Fall von Zwangsstörung markiert werden. Vielmehr soll dargestellt werden, wie durch diagnostisches Vorgehen und „darauf aufbauender, angemessener Beziehungsgestaltung und individualisierter Förderangebote“ (Zimmermann, 2017, S. 125) ein Fall von Zwang sonderpädagogisch adressiert werden kann. Zimmermann weist darauf hin, dass ein Problem in der Sonderpädagogik darin besteht, dass „die Diagnostik auch strukturell meist nicht stärker mit der unmittelbaren pädagogischen Tätigkeit verschränkt [wird]“ (Zimmermann, 2017, S. 127). Zentral wird das Zusammenwirken von pädagogischer Beziehungsgestaltung und diagnostischem Prozess. Nicht die sich in unterschiedlichen Settings

zeigenden vordergründigen Herausforderungen sind für Loïcs Zwang verantwortlich, sondern ein komplexes interaktionelles Zusammenspiel und innerpsychische Konfliktstrukturen, die sich allein (sonder)pädagogisch nicht lösen lassen. Möglich ist aber eine Reduktion der Konflikte „bzw. deren Aktualisierung zu verhindern“ (Vernooij, 2008, S. 33). Loïcs negative Erfahrung in der Klasse mit Mitschüler:innen und Lehrpersonen, die von Enttäuschung und Frustrationen geprägt ist, kann durch bestimmte Unterrichtsmethoden vermieden werden (vgl. Vernooij, 2008, S. 33). Die beeinträchtigte Interaktion der Mitschüler:innen zu Loïc und seine gesunkene soziale Attraktivität in der Klasse könnte verbessert werden durch Gruppen- und Partnerarbeit, um die Beziehungen zu zumindest einigen Gleichaltrigen zu Loïc zu optimieren (Vernooij, 2008, S. 33). Psychoanalytisch-pädagogische Interventionen wären auch Gruppengespräche und Regeln, die „die Situation erhellen und [...] [helfen] könnten [...] Konfliktsituationen zu minimieren“ (Vernooij, 2008, S. 33).

Loïc versucht risikoreiche Situationen zu vermeiden und Entscheidungen an die Erwachsenen zu delegieren. Die Lehrperson könnte Loïc – mit Fokus auf Beziehungsgestaltung – immer wieder Rückversicherungen im schulischen Alltag vermitteln. Rückversicherungen in dem Sinne, dass nichts Schlimmes passiert und Loïc sich nicht (über-)verantwortlich oder gar schuldig fühlen müsse. Psychoedukation wäre hier indiziert. Diese sicherheits- und stabilitätsvermittelnden Rückversicherungen können kurzfristige pädagogisch-therapeutische Handlungsmöglichkeiten sein. Psychoedukation ist deshalb wichtig, weil Loïc und auch seine Eltern so eine Einsicht in psychodynamische Zusammenhänge ermöglicht wird (Lang, 2012; 2015). Nicht nur für Kinder- und Jugendanalytiker:innen ist dieses psychodynamische Verständnis innerer Konflikte relevant, auch für die Lehrpersonen kann dies neue Handlungsmöglichkeiten eröffnen.

Beziehungs- und Konfliktstrukturen wie Autonomie-Abhängigkeit, Nähe-Distanz oder Über-Ich-Es sind nicht per se pathologisch, sondern entwicklungsrelevant und können, wie im Falle Loïcs, pathogene Wirkung entfalten, „wenn sie auf eine Aktualisierung treffen, die in ihrer intra- und interpersonellen Strukturiertheit diese Konflikthaftigkeit aktualisiert und auf diese Weise zur »Scheinlösung« der Symptomatik führt“ (Lang, 2012, S. 217.).

Das gemeinsame Aushalten von Unsicherheit kann die Lehrperson auch im Klassenzimmer ermöglichen. Die Etablierung einer entsprechenden pädagogischen Fehlerkultur, das Ertragen der Unsicherheit durch Containment (Lang, 2012; Ahrbeck, 1991) - dem Aufnehmen, verarbeiten und angemessenen Zurückgeben von (unangemessenen) Affekten und Vorstellungen durch die pädagogischen Fachpersonen - kann dazu führen, Selbstständigkeit und Autonomieverhalten nicht nur bei Loïc zu fördern.

Einerseits wäre es wichtig, Loïc dort, wo es pädagogisch möglich ist, von zu großer Verantwortungsübernahme und ggf. Schulerleben zu entlasten (Lang, 2012). Innerhalb des Klassenzimmers kann die Lehrperson mit Loïc an einer Über-Ich-Entlastung arbeiten und daran, die Gefühle zu verbalisieren (Lang, 2012).

Wenn die Arbeit am (Selbst)Zweifel bei zwanghaften Jugendlichen wichtig ist, dann ist zu bedenken, dass Loïc, wenn er das Waschen unterlässt, Angst erlebt, um mit bedrohlichen Affekten (z. B. das sexuelle Begehren, der eigenen Aggression und destruktiven Phantasien) umzugehen. Die Interessen von Loïc „könnten genutzt werden, um Bedürfnisspannungen im Sinne einer Sublimierung zu lösen“, denn „besondere Aufgaben [...] könnten zu (Ersatz-)Befriedigungen führen, was wiederum das Ich stärken und destruktive Energien binden würde“ (Vernooij, 2008, S. 34).

Möchte man pädagogisch die Ängste und Schuldgefühle von Loïc mildern (also die Macht des Über-Ichs), dann sind verlässliche Beziehungen zu Lehrpersonen wichtig, damit er „in

schwierigen Situationen Rat und Hilfe, nicht Tadel und Abwendung erwarten kann“ (Vernooij, 2008, S. 34).

Wenn es Loïc gelingt, seine inneren Konflikte zur Sprache zu bringen, wäre pädagogisch bereits ein erster Schritt getan. Gefühlswissen aufzubauen, seine mentalen Zustände (Wünsche, Affekte, Sehnsüchte, Gedanken, Motive) und jene der anderen zu kennen, stellt eine wichtige Voraussetzung für sozio-emotionale Entwicklung dar und könnte eine erste Maßnahme für alle Schüler:innen sein. Die Klasse und die Lehrperson können auch als non-verbaler „Container“ dienen (Ahrbeck, 1991), wodurch Gefühle, wie Ohnmacht, Hilflosigkeit oder Unsicherheit erträglich werden, was im fördernden Dialog als „Halten“ beschrieben wird (Leber, 1988). Der fördernde Dialog wäre eine weitere psychoanalytisch-pädagogische Handlungsstrategie (Ahrbeck, 2008). Dabei unterscheidet man zwischen „Halten“ und „Zumuten“ (Ahrbeck, 1991, S. 505). Beim „Halten“ liegt der Fokus auf einer entlastenden Funktion, um das Kind vor Überforderung zu schützen. Dies kann durch eine sichere Gruppen- oder Einzelbeziehung geschehen, die dem Kind oder Jugendlichen Zeit für psychische Stabilisierung gibt. Die „Halte“-Funktion beinhaltet die Übernahme von Hilfs-Ich-Funktionen, um Kinder vor äußeren Gefahren und inneren Spannungen zu bewahren (Ahrbeck, 1991, S. 505). Die Lehrpersonen von Loïc eröffnet ihm deshalb einen freiwilligen Rückzugsort für Stillarbeit und regelmäßige Zeitslots für Gesprächsmöglichkeiten. Man entscheidet sich in Loïc's Schule, dass er mit anderen Schüler:innen eine Gruppe besuchen kann, in der es um das Kennenlernen von Gefühlen und deren Ausdruck und einen (selbst-)regulierenden Umgang damit geht. Die Klassenlehrperson kann für Loïc eine ko-regulierende Rolle einnehmen, indem sie ihn darin unterstützt, bei großer Anspannung für Entlastung in der Situation zu sorgen, durch bspw. das zur Verfügung stellen anderer Aufgaben und Lernräume. Aus psychoanalytisch-pädagogischer Sicht geht es hierbei auch um das Einfordern und Herausstellen besonderer Interessen und Kenntnisse von Loïc (Vernooij, 2008).

Im Gegensatz dazu zielt das „Zumuten“ darauf ab, die Auseinandersetzung mit sich selbst zu fördern (Vernooij, 2008). Neben neuen Beziehungserfahrungen steht v.a. eine vertiefte Einsicht in das eigene Verhalten im Mittelpunkt. Dabei ist es wichtig, die Möglichkeiten und Grenzen des Kindes und Jugendlichen zu berücksichtigen und Konfrontationen mit unangenehmen Wahrheiten pädagogisch einfühlsam zu gestalten (Vernooij, 2008). Der Lehrperson gelingt es über die Zeit mit Loïc eine tragfähige Beziehung aufzubauen. Loïc vertraut sich ihm an und bei zu hohem Druck durch die Zwangsgedanken gelingt es ihm immer wieder das Gespräch in der Schule zu suchen. Auch die Klassenlehrperson versucht Loïc in dosierter Weise an die Zusammenarbeit mit Mädchen heranzuführen und unterstützt ihn dabei, Möglichkeiten der Teamarbeit zu gestalten, die für ihn gerade noch gut aushaltbar sind. Loïc lernt so, dass seine Zwangs- und Katastrophenphantasien nicht eintreten, was ihn zunehmend entlastet.

Der Fokus sollte auf aktuellen pädagogischen Konflikten in der Gegenwart liegen, um tiefgreifende Regressionen zu vermeiden und praktikable Lösungen zu finden. Loïc's Lehrperson bezieht sich in Konflikten stark auf die Struktur und den Rahmen des Unterrichts. Der Fokus auf das Hier-und-Jetzt, Aspekte des Raums, das Verdeutlichen des Rahmens usw. unterstützt Loïc dabei, Konflikte zu beruhigen und später gemeinsam zu besprechen. Hin und wieder gelingt es ihm durch den Fokus der Lehrpersonen auf die Gegenwart und das doch stellenweise auch hartnäckige Beharren auf das Hier-und-Jetzt wieder in den Lernprozess einzusteigen, weil die Ängste nachlassen.

Die teilweise Stützung der Ich-Funktionen von Loïc kann dabei helfen, ein erträgliches Anforderungsniveau zu schaffen, das allmählich gesteigert werden kann. „Symbolische Kon-

fliktverarbeitung” und Möglichkeiten der Wiedergutmachung sind ebenfalls Bestandteile des „Zumutens“, vorausgesetzt, dass innere Beteiligungen erkannt und angemessen verarbeitet werden (Vernooij, 2008; Ahrbeck, 2008). Sein distanzierendes und aus Sorge in Hinblick auf die Zwangsgedanken abwertendes Verhalten gegenüber Mitschülerinnen hat auch zu Beschämung und Verletzungen geführt. Dadurch, dass Loïc sich selbstwirksamer erlebt, können Konflikte mit dem anderen Geschlecht nun konstruktiver geklärt werden und Loïc ist zur Wiedergutmachung fähig, was ihm anfangs nur kaum möglich war.

Folgt man Ahrbeck (2008) weiter, dann geht es psychoanalytisch um die zentrale Bedeutung der Wertschätzung von Loïc. Der Fokus liegt dabei auf inneren Veränderungen durch neue Beziehungserfahrungen. Das Ausdrücken von Aggressivität und die damit verbundene Triebentlastung können im Kontext Schule ein Mittel sein, um dieses Ziel zu erreichen. Dabei ist das Ziel zunächst eine positiv geprägte pädagogische (Übertragungs-)Beziehung, die es Loïc ermöglicht, sich auf eine neue und konstruktive Weise mit der Lehrperson zu identifizieren. Dadurch können die Lehrpersonen neue Erkenntnisse über die Motive ihres eigenen Handelns gewinnen, was schließlich zu einer nachhaltigen Verhaltensänderung führen sollte (Ahrbeck, 2008). Auch Lang (2012, S. 216f.) betont die Relevanz der „Bildung einer positiven Übertragung“ (vgl. hierzu Lang, 2015). Denn wenn Loïc eine positive Übertragungsbeziehung zu seiner Klassenlehrperson oder zu seinem:r Sonderpädagog:in erlebt, dann kann auf Basis dieser Erfahrung von Verlässlichkeit auch die therapeutische Arbeit besser gelingen, da Loïc die Erfahrung macht, dass er von seiner Lehrperson Hilfe erwarten kann, sie eine verlässliche Person ist, mit der Gefühle des Vertrauens einhergehen. In der Lehrperson kann Loïc so ein „wissendes Subjekt“ (Lacan, 1978) sehen. So kann Loïc bei seiner Lehrperson und den Gleichaltrigen auch die Erfahrung machen, dass seine Befürchtungen und Horrorfantasien, die ihn ängstigen, nicht eintreten. Diese positive Erfahrung kann er dann auf andere soziale Situationen übertragen. Aus einer psychoanalytischen Warte heraus betrachtet, sind Verhaltensstörungen als Beziehungs- und Interaktionsstörungen zu verstehen. Sie haben sich in Beziehungen und Interaktionen zu bedeutsamen Anderen und zu sich selbst entwickelt und können in Beziehungen wieder korrigiert werden (Ahrbeck, 2008).

Diese tragfähige Beziehung, die auch Enttäuschung und Konflikten standhalten und konstruktiv damit umgehen kann, ist wichtig, da es in der Intensivierung des therapeutischen Prozesses bei Loïc zu negativen Übertragungen (Aggression) gegenüber Bezugspersonen kommen könnte und ggf. sollte (Lang, 2012; 2015). Wie nun ersichtlich ist, stellt eine entscheidende Voraussetzung für die Entwicklung einer positiven emotionalen Beziehung zur Lehrperson dar, dass das Risiko besteht, dass Loïc, um diese Beziehung nicht zu gefährden, das alte zwischenmenschliche Muster des „gehemmten Rebellen“ in der Lehrperson-Schüler:in-Beziehung bewahrt (Dies gilt auch für die Therapeut:in-Patient:in-Beziehung oder die Eltern-Kind-Beziehung). Dadurch besteht die Gefahr, dass eine tiefgreifende strukturelle Veränderung bei Loïc ausbleibt. Eine solche Veränderung kann nur eintreten, wenn eine Auseinandersetzung auch in die Beziehung zur Lehrperson (sowie der Therapeutin und den Eltern) einbezogen wird (Lang, 2012; 2015). Loïc, der von der Lehrperson als wissbegieriger und bis auf wenige Ausnahmen (über)angepasster Schüler erlebt wurde, wird so – wenn sich seine Tabuisierungen lockern und sich eine negative Übertragungsbeziehung inszeniert – auch gegenüber der Lehrperson und den Eltern rebellieren. Da Loïc vorher als angepasster, braver Schüler erlebt wurde, kann diese offene Rebellion zu Diskrepanzerleben seitens der Bezugspersonen führen. Dann kann schnell der Eindruck entstehen, dass die Arbeit am Konflikt nichts bringe oder Loïcs Verhalten nur verschlimmere. Die internalisierende Seite der Zwangsstörung führte nur selten zu einer Unterrichtsstörung oder zu Konflikten mit

der Lehrperson. Wenn Loïc's Autonomieentwicklung einsetzt, dann bedarf die Arbeit am Konflikt Zeit und eines langen Atems seitens aller Beteiligten. Eine negative Übertragung, also wenn es Loïc gelingt, auch gegen die Eltern und die Lehrpersonen zu rebellieren, kann als notwendiger Entwicklungsschritt verstanden werden und darf nicht pathologisiert werden. Aus psychoanalytischer Warte ist darauf hinzuweisen, dass Lehrpersonen sicherstellen sollten, dass nicht nur positive Themen im schulischen Umfeld angesprochen werden. Es ist entwicklungsnotwendig, auch Hassblockaden und negative Emotionen zu bearbeiten, um sozial-emotionale Entwicklung zu fördern. Deshalb ist ein schulisches Milieu zu schaffen, in dem Schüler:innen auch ihre negativen Gefühle möglichst frei ausdrücken können ohne gleich Repressalien zu befürchten. Wenn Loïc vorher als vornehmlich überangepasster Schüler erlebt wurde, wäre es nun gut, wenn seine rebellische Seite aufbegehrt, dass die Klassenlehrpersonen dieses Verhalten nicht persönlich nehmen und im Rahmen der Autonomieentwicklung sogar als hilfreich bewerten. Das bedeutet nicht, sich alles gefallen lassen müssen, sondern angesichts der aktuellen Entwicklungssituation von Loïc dieses Verhalten auch temporär gewähren zu lassen, weil man den guten Grund dahinter versteht. Geleugnet werden kann jedoch nicht, dass dem möglichst freien Ausdruck von negativen Gefühlen in der Schule und generell in asymmetrischen Beziehungsverhältnissen Grenzen gesetzt sind. In organisationalen Zusammenhängen und klar strukturierten Machtverhältnissen bleibt aber die Möglichkeit zum ‚Nein‘ respektive der Rebellion und der möglichst freie Ausdruck des Begehrens aus Sicht der Autoren nicht ausgeschlossen (Link, 2018). „Bei Reaktion auf Aggressionen gegen die Lehrerin sollte im Vordergrund die Möglichkeit der Übertragung stehen, d. h. aggressive Äußerungen gegen die Lehrerin sollten als Übertragungspänomen bezogen auf den Mutterkonflikt gewertet werden“ (Vernooij, 2008, S. 34). Aus psychoanalytischer Sicht sind deshalb „vorsichtige Gespräche [...] und verständnisvolle, aber konsequente Reaktionen“ indiziert, die „kognitions- nicht unbewusst emotionsgesteuert [...] zu Regelungen führen, die für beide Beteiligten akzeptabel sind“ (Vernooij, 2008, S. 34).

Die Konsequenz aus diesem Aspekt, dass auch negative Übertragungen zur Entwicklungsaufgabe und Konfliktbewältigung gehören, wäre, dass die ‚gehemmte Rebellion‘, gestaltet durch das zwangsneurotische Abwehrgeschehen, dann hinfällig werde und somit die Zwangsneurose überhaupt (Lang, 2012; 2015). Die Lehrperson kann zu einem triangulierenden Faktor werden, wodurch sozial-emotionale Entwicklung angestoßen und entsprechende adoleszente Entwicklungsaufgaben bewältigbar werden. Aufgabe der Schule in Hinblick auf Loïc's Fall ist die Etablierung möglichst „entwicklungsfördernder Freiräume und notwendiger Grenzsetzungen“, sowie pädagogische Maßnahmen, die geprägt sind „von anerkennder Unterstützung und unbequemer Herausforderung“, damit negative und positive Übertragungen, Triebabfertigung und Triebkontrolle ermöglicht werden (Ahrbeck, 2008, S. 501f.). Wenn es gelingt, dass Loïc in der Beziehung zur Lehrperson und der Klassengruppe gehalten wird, dann stellt dies einen Schutz- und Wirkfaktor dar für seine sozial-emotionale Entwicklung und dürfte als Ressource zu werten sein. Aufgrund des Zwangsverhaltens und der dahinter liegenden Konflikt- und Beziehungsdynamik ist es wichtig, die Beziehung bzw. das Arbeitsbündnis in der Schule aufrechtzuerhalten und ggf. wieder herzustellen (Lang, 2012; 2015). Gerade weil sich Loïc's Zwangsgedanken auch auf die Lehrpersonen und Mitschülerinnen beziehen, ist diese positive Beziehungsgestaltung besonders relevant, gerade wenn Loïc Aggression oder Ängste um Nähe und Distanz sowie Autonomie-Abhängigkeits-Regulierung empfindet, um diese zu respektieren (Lang, 2012; 2015). Lang weist darauf hin, dass „doch gerade ein Zwangssyndrom einen (pathologischen) Lösungsversuch dessen [bildet], sofern die Symptomatik Intimität, Nähe und zugleich Kontrolle, Distanz, Abgrenzung verschafft“

(Lang, 2012, S. 216). Die Lehrperson muss um diese psychodynamische Perspektive und die damit verbundene Konfliktodynamik wissen, um bei Loïc nicht den sekundären Krankheitsgewinn zu unterstützen, sondern dieser sogar eher entgegenzuwirken, „sofern z. B. die Symptomatik das Subjekt ins Zentrum der Aufmerksamkeit rückt“ (Lang, 2012, S. 216). Loïc kann „jetzt gegen diesen Zwang rebellieren und diese Rebellion artikulieren“ (Lang, 2012, S. 219). Im Mittelpunkt psychoanalytisch-pädagogischer Förderung steht also die Ich-Stärkung und ein Abbau der Anforderungen des Über-Ichs. „Das Ich als realitätsprüfende und ausgleichende Instanz muss gestärkt werden“, damit Loïc „Verhaltensweisen lernt, die in Problemsituationen sozialverträglich zu einer Lösung beitragen“ (Vernooij, 2008, S. 34).

5 Limitation und Fazit

Limitierend ist erstens anzumerken, dass um psychoanalytisches Fallverstehen als sonderpädagogische Kompetenz zu entfalten, es entsprechender inhaltlicher und methodischer Ausrichtung der Aus- und Weiterbildung von Sonderpädagog:innen an Hochschulen bedarf (Datler & Wininger, 2010). Zweitens ist zu konstatieren, dass Psychotherapie und Erziehung unterschiedliche Interventionsformen und Settings sind. Vernooij (2008, S. 32) empfiehlt deshalb, dass „die Grenze von der Erziehung zur Therapie [...] von Pädagogen nicht überschritten werden darf!“ (Vernooij, 2008, S. 33). Gerade die psychoanalytisch-pädagogische Handlung darf nicht mit klinisch-therapeutischer Profession verwechselt werden, auch wenn dieselben Konzepte wie das Unbewusste oder das Konfliktmodell verwendet werden, um die zugrundeliegenden Motive von Verhaltensauffälligkeiten zu verstehen – dieses gilt bspw. ebenso für die Lerntheorie, die sowohl in therapeutischen Settings wie auch im Klassenzimmer angewandt wird. Nicht die Konzepte machen eine Handlung pädagogisch oder therapeutisch, sondern z. B. das Setting und der Berufsauftrag, in dem diese angewandt werden. Drittens ist limitierend anzumerken, dass die Rezeption der sonderpädagogischen Diskurse zum Thema Zwangsstörung innerhalb der Pädagogik bei geistiger Behinderung und im Kontext von Autismus in diesem Beitrag nicht geleistet werden konnte.

Abschließend ist festzuhalten, dass in der Literatur für Lehrpersonen eine psychodynamische Perspektive auf Zwangserkrankungen, die die Übertragungsbeziehung und Konfliktodynamik adäquat berücksichtigt, fehlt (Schneider & Popp, 2019; Lukesch, 2016; Goletz, Roessner & Döpfner, 2020; Eckert, 2022). Ein psychoanalytisches Verständnis von Verhaltensstörungen schließt Zwangsphänomene ein, wenn sie langfristig und in verschiedenen Bereichen auftreten und durch allgemeine pädagogische Maßnahmen nicht behoben werden können (Opp & Unger, 2003). Sonderpädagogik, interdisziplinär und multiprofessionell konstituiert, sollte einen Dialog mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie führen, ohne ein medizinisches Menschenbild zu stark zu betonen und ihm als Kontrapunkt ein pädagogisches entgegenzustellen. Das interaktionistische Erklärungsmodell von Verhaltensstörungen (Stein, 2019) ist offen für die psychoanalytische Perspektive auf Zwangsphänomene. Dieses Modell erkennt an, dass langanhaltende Verhaltensauffälligkeiten besondere pädagogische und therapeutische Unterstützung erfordern, was – neben der Prävalenzrate – die Relevanz von Zwangsstörungen in der Sonderpädagogik unterstreicht. Wenn sich Pädagogik bei Verhaltensstörungen „in ihrem Kern auf die pädagogische Rehabilitation einer relativ kleinen Gruppe stark beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher“ konzentrieren würde, wie dies Ahrbeck (2005, S. 11) fordert, dann gehören auch Kinder und Jugendliche mit Zwangserkrankungen und der sonderpädagogische Umgang mit ihnen zu ihrem Gegenstandsbereich. Angesichts des anhaltenden Lehrpersonenmangels ist ein Fokus auf eine nur kleine Gruppe beeinträchtigter Kinder aus

ökonomischen Gesichtspunkten fragwürdiger geworden. Mehrstufige Förderansätze, die mit universeller Prävention und Förderung emotional-sozialer Entwicklung alle Schüler:innen durch die Lehrpersonen adressieren möchten (Hennemann et al., 2017), sind deshalb heute indiziert. Aus ethischer Sicht muss aber gewährleistet sein, dass es Ressourcen für (Sonder-)Pädagog:innen gibt, die sich auch um Lernprozesse unter erschwerten Bedingungen bemühen. Man kann das Gebiet auch (wieder) der Disziplin und Profession der Psychiatrie und Psychotherapie überlassen, ob damit aber dem besonderen Bildungsbedarf von Kindern mit Verhaltensstörungen gedient ist, muss an dieser Stelle offen, vor allem aber fraglich bleiben. Innerhalb der Logik mehrstufiger Förderansätze und standardisierter Diagnostik besteht allerdings die Chance, dass Ressourcen dann, wenn sie aufgrund einer besonders schwerwiegenden Problemlage gebraucht werden, auch schnell und effizient zur Verfügung stehen und bei Bedarf intensiviert werden können.

Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B. (1991). Container-Theorie. *Sonderpädagogik*, 21, 170-173.
- Ahrbeck, B. (2005). Entwicklungslinien und Zukunftsperspektivem im Fach Verhaltensgestörtenpädagogik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 50, 4-12.
- Ahrbeck, B. (2008). Psychoanalytische Handlungskonzepte. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius und C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch der Sonderpädagogik* (S. 497-507). Band, 3. Göttingen: Hogrefe.
- Ahrbeck, B. & Willmann, M. (2010). *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Baumann, M., Bolz, T., & Albers, V. (2021). *Verstehende Diagnostik in der Pädagogik*. Weinheim: Beltz.
- Bolz, T., Ricking, H., Rieß, B. & M. Wittrock (Hrsg.) (2020), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen: Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Conley, L., Marchant, M. & Caldarella, P. (2014). A Comparison of Teacher Perceptions and Research-Based Categories of Student Behavior Difficulties. *Education*, 134, 439-451
- Datler, W. & Wininger, M. (2010). Psychoanalytisches Fallverstehen als sonderpädagogische Kompetenz. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen* (S. 226-235). Stuttgart: Kohlhammer.
- Eckert, M. (2022). *Umgang mit psychischen Störungen im Klassenunterricht. Klinisches Classroom Management*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Eggers, C. (2004). Zwangsstörungen. In C. Eggers, J. M. Fegert & F. Resch (Hrsg.), *Psychiatrie und Psychotherapie des Kindes- und Jugendalters* (S. 453-471). Berlin: Springer.
- Freud, S. (1981b). Die Verdrängung. In *Gesammelte Werke*, Bd. 10, (S. 247-261). Frankfurt a. M.: Fischer (Original erschienen 1915).
- Freud, S. (1977b). Zwangshandlungen und Religionsausübungen. In *Gesammelte Werke*, Bd. 7, (S. 129-139). Frankfurt a. M.: Fischer (Original erschienen 1907).
- Freud, S. (1976c). Hemmung, Symptom und Angst. In *Gesammelte Werke*, Bd. 14, (S. 111-205). Frankfurt a. M.: Fischer (Original erschienen 1926).
- Freud, S. (1970). Wege der psychoanalytischen Therapie. *GW XII*, (S. 181-194), Frankfurt a. M.: Fischer (Original erschienen 1919).
- Freud, S. (1960f). Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse. In *Gesammelte Werke*, Bd. 11. Frankfurt a. M.: Fischer (Original erschienen 1916).
- Gerspach, M. (2009). *Psychoanalytische Heilpädagogik. Ein systematischer Überblick*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Gerspach, M. (2021). *Verstehen, was der Fall ist. Vom Nutzen der Psychoanalyse für die Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Goletz, H., Roessner, V. & Döpfner, M. (2020). *Ratgeber Zwangsstörungen: Informationen für Betroffene, Eltern, Lehrer und Erzieher*. Göttingen: Hogrefe.
- Hennemann, T., Hövel, D. C., Casale, G., Hagen, T., & Fitting-Dahlmann, K. (2017). *Fördern lernen: Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. (2. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jans, T., Walitz, S. & Warnke, A. (2008). Zwangsstörungen bei Kindern und Jugendlichen. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 57(6), 429-456.
- 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, W. Datler, U. Finger-Trescher, J. Gestach et al. (Hrsg.), *Zwischen Kategorisieren und Verstehen. Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik* (S. 11-38). Gießen: Psychosozial-Verlag.

- Klußmann, R. (2000). *Psychotherapie*. Heidelberg: Springer.
- Lacan, J. (1978). *Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse*. Olten: Walter.
- Lang, H. (2012). Zwangsstörungen. In C. Reimer & U. Rüger (Hrsg.), *Psychodynamische Psychotherapien* (S. 210–223). Berlin und Heidelberg: Springer.
- Lang, H. (2015). *Der gehemmte Rebell: Struktur, Psychodynamik und Therapie von Menschen mit Zwangsstörungen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Langnickel, R. & Gingelmaier, S. (2024). Zwänge. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Grundlagen – Spezifika – Handlungswissen – Arbeitsbereiche Lernfelder – Fachdidaktik – Professionalisierung – Forschung*. Weinheim: Beltz. [im Erscheinen]
- Langnickel, R. (2022). Bildung zwischen der zweckrationalen Logik des Marktes und der Logik des Unbewussten: Wie wird ein sonderpädagogisch-psychoanalytischer Bildungsbegriff greifbar? *ESE - Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 4(4), 28–43.
- Langnickel, R. (2021). *Prolegomena zur Pädagogik des gespaltenen Subjekts: Ein notwendiger RISS in der Sonderpädagogik*. Dissertation. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Ludwigsburg. Leverkusen: Verlag Barbara Budrich.
- Link, P.-C. (2018). SCHULE - MACHT - INKLUSION? Machtanalytische Überlegungen zur (sonder)pädagogischen Wissenschaft. In K. Müller, & S. Gingelmaier (Hrsg.), *Kontroverse: Inklusion - Anspruch und Widerspruch in der schulpädagogischen Auseinandersetzung* (S. 94–107). Weinheim und Basel: Beltz Juventa.
- Loch, W. (1999). *Die Krankheitslehre der Psychoanalyse*. Stuttgart und Leipzig: Hirzel.
- Lukesch, H. (Hrsg.) (2016). *Auffälligkeiten im Erleben und Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Handlungsmöglichkeiten für Lehrkräfte*. Göttingen: Hogrefe. DOI 10.1026/02746-000
- Miglioretti, M. (2019). *School-Based Services for Children with Pediatric Acute-Onset Neuropsychiatric Syndrome (PANS)* (Doctoral dissertation, Duquesne University). Zugriff am 11.11.2023. Verfügbar unter <https://dsc.duq.edu/etd/1808>
- Myschker, N. & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen*. (8. Aufl.) Stuttgart: Kohlhammer.
- Nevermann, C. (2008). Angst. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius und C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Handbuch der Sonderpädagogik* (S. 258–275). Band 3. Göttingen: Hogrefe.
- Opp, G. & Unger, N. (2003). Begriffliche Grundlagen. In G. Opp (Hrsg.), *Arbeitsbuch schulischer Erziehungshilfe* (S. 43–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rasmussen, S. A., & Eisen, J. L. (1992). The epidemiology and clinical features of obsessive compulsive disorder. *Psychiatric Clinics*, 15(4), 743–758.
- Schneider, S. & Popp, L. (2019). *Emotionale Störungen und Verhaltensauffälligkeiten*. Band 2. Reihe Psychologie im Schulalltag. Göttingen: Hogrefe.
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Stein, R. (2012). *Förderung bei Ängstlichkeit und Angststörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Stewart, S. E., Geller D. A., Jenike, M., Pauls, D., Shaw, D., Mullin, B., Faraone, & Stephen V. (2004). Long-term outcome of pediatric obsessive-compulsive disorder: a meta-analysis and qualitative review of the literature. *Acta Psychiatrica Scandinavica* 110(1), 4–13.
- Streck-Fischer, A. (2021). *Jugendliche zwischen Krise und Störung. Herausforderungen für die psychodynamische Psychotherapie*. Stuttgart: Schattauer.
- Taylor, S. (2011). Early versus late onset obsessive-compulsive disorder: Evidence for distinct subtypes. *Clinical psychology review* 31(7), 1083–1100.
- Thiel, A., Thiel, J., Oddo, S., Langnickel, R., Brand, M., Markowitsch, H.J. & Stirn, A. (2014). Obsessive-compulsive disorder patients with washing symptoms show a specific brain network when confronted with aggressive, sexual, and disgusting stimuli. *Neuropsychanalysis*, 16(2), 83–96.
- Vernooij, M. (2008). Tiefenpsychologische Ansätze. In M. A. Vernooij, & M. Wittrock (Hrsg.), *Verhaltensgestört!? Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag* (S. 15–60). (2. Aufl.). Paderborn: Brill | Schöningh.
- Walitzka, S. (2014). Zwangsstörungen im DSM-5. Was ist neu? *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 42(2), 121–127.
- Walitzka, S., Rütter, C. & Brezinka, V. (2017). Zwangsstörungen im Kindes- und Jugendalter. *Psych up2date* 11(5), 409–424.
- Wember, F. B., Stein, R. & Heimlich, U. (Hrsg.) (2014). *Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wewetzer C. (2004). *Zwänge bei Kindern und Jugendlichen*. Göttingen: Hogrefe.
- Zimmermann, D. (2017). Pädagogische Diagnostik in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen in schwer belastenden Lebenssituationen. In A. Eggert-Schmid Noerr, U. Finger-Trescher, J. Gstach & D. Katzenbach (Hrsg.), *Zwischen Kategorisieren und Verstehen. Diagnostik in der psychoanalytischen Pädagogik* (S. 124–141). Gießen: Psychosozial-Verlag.

II Tagungsbeiträge und weitere Fachbeiträge

Erfolgskriterien in komplexen Hilfesystemen

Criteria for success in complex support systems

*Jan Hoyer**

Universität Bremen

***Korrespondenz**

Jan Hoyer
jhoyer@uni-bremen.de

Beitrag eingegangen: 13.12.2023
Beitrag angenommen: 28.02.2024
Onlineveröffentlichung: 29.05.2024

ORCID

Jan Hoyer
<https://orcid.org/009-0008-1495-1559>

Abstract

In diesem Beitrag wird von komplexen Hilfesystemen gesprochen, wenn sich Jugendhilfe, Gesundheit und Bildung die Zuständigkeit für eine Zielgruppe teilen. Im Zusammenwirken komplexer Hilfesysteme finden sich organisationale Grenzen, systembezogene Handlungslogiken und berufsgruppenspezifische Besonderheiten (Reiser, 2000; Herz, 2017; Hoyer, 2021). In diesem Beitrag sollen vorläufige Ergebnisse einer Untersuchung dargestellt werden, die allerdings Gemeinsamkeiten in den Fokus stellen. Ziel der Untersuchung ist es überinstitutionelle und berufsgruppenübergreifende Kriterien für Erfolg aus den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendpsychiatrie, der Sozialen Arbeit und der Sonderpädagogik zu operationalisieren, diese den Trägerinstanzen zurückzumelden und somit komplexen Hilfesystemen eine übergreifende Orientierung im geteilten Zuständigkeitsbereich anzubieten.

Keywords

Kooperationsnetzwerke, Erfolgskriterien, Komplexe Hilfesysteme, Lernende Organisation

Abstract

This article discusses complex support systems when youth welfare, health, and education share responsibility for a target group. In the interaction of complex support systems, organizational boundaries, system-related action logics, and profession-specific characteristics can be found (Reiser, 2000; Herz, 2017; Hoyer, 2021). This article presents preliminary results of a study that, however, focuses on commonalities. The aim of the study is to operationalize interinstitutional and interdisciplinary criteria for success from the fields of child and adolescent psychiatry, social work, and special education, provide feedback to the responsible authorities, and thus offer complex support systems a comprehensive orientation in the shared area of responsibility.

Keywords

Cooperation networks, success criteria, complex support systems, learning organization.

1 Umstrukturierung des gestuften Systems in der Freien Hansestadt Bremen

Im laufenden Schuljahr stellt das letzte Förderzentrum mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung in Bremen den Schulbetrieb ein. Hieraus resultiert eine Umstrukturierung im gestuften Hilfesystem (Hennemann et al., S. 2014) in Bremen. Ziel der Umstrukturierung ist es, dass alle Schüler:innen in Zukunft formal als Schüler:innen von inklusiven Regelschulen gelten, auch wenn sie separiert beschult werden. Weiterhin sollen Fahrwege für Schüler:innen durch die Einrichtung von vier Standorten reduziert werden. Im Rahmen dieser Umstrukturierung sollen Lerngruppen an den Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) die sogenannten „Bildungsabteilungen“ eingerichtet werden. Diese sind im gestuften System in Bremen auf der „Handlungsebene Vier“ verortet. Diese Handlungsebene fokussiert die Zielgruppe von Schüler:innen, die aufgrund massiver, gravierender Verhaltensauffälligkeiten, biographischer Brüche und hoher Selbst- und Fremdgefährdung zeitweise nicht in ihren inklusiven Regelschulen unterrichtet werden. Neben den Bildungsabteilungen besteht in Bremen ein flächendeckendes Beratungsangebot für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung sowie die Zentren für unterstützende Pädagogik (ZUP), die die sonderpädagogische Förderung aus regelschulinterner Position sicherstellen. Die strukturelle Veränderung im gestuften System erfordert verwaltungstechnische, bauliche, personalentwickelnde, organisationale und konzeptuelle Veränderungsprozesse. Im Rahmen dieses Veränderungsprozesses verortet sich das Forschungsprojekt „Ressortübergreifende Erfolgskriterien in Bezug auf die Bildungsabteilungen (REB)“. In diesem Projekt sollen Kriterien für den Erfolg im komplexen und multiprofessionellen Unterstützungsnetzwerk erhoben, identifiziert und operationalisiert werden. Anlage und ausgewählte Ergebnisse dieses Forschungsprojekts sollen hier skizziert, exemplarisch dargestellt und andiskutiert werden.

2 Komplexe Hilfesysteme und Erfolgskriterien

„Die Differenzierung von Gesellschaften mit ihrer Aufspaltung in Subsysteme unterschiedlicher, teilweise widersprechender Funktionen“ (Simon, 2007, S. 110), stellt einen theoretischen Ausgangspunkt in diesem Forschungsprojekt dar. „In segmentär differenzierten Gesellschaften sind es Familie und Verwandtschaft, in ständisch differenzierten Gesellschaften ist es der Stand, in funktional differenzierten Gesellschaften sind es die Funktionssysteme“ (Münch, 2012, S. 21), die gesellschaftliche Aufgaben realisieren, umsetzen und strukturieren. Auch Organisationsformen im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung können als Organisationsformen verstanden werden, die im funktional ausdifferenzierten Hilfe-, Bildungs-, Erziehungs- und Gesundheitssystem verortet sind. Sie teilen sich mit Ausrichtung auf die Handlungsebene die Zielgruppe im versäulten Hilfesystem (Gerlinger, 2021) mit anderen Organisationen.

„Den Kommunen wird in diesem Zuge abverlangt, den eigenen Anteil an der Gestaltung von Lebensbedingungen, durch entsprechende Prioritätensetzungen in der kommunalen Sozialpolitik, zu stärken und eine Gesamtstrategie zu entwickeln, die anhand verbindlicher Leitorientierungen, auf der Grundlage planerischer Prozesse und ressortübergreifend, das Aufwachsen junger Menschen gezielt befördert“ (Maykus, 2020, S. 1573).

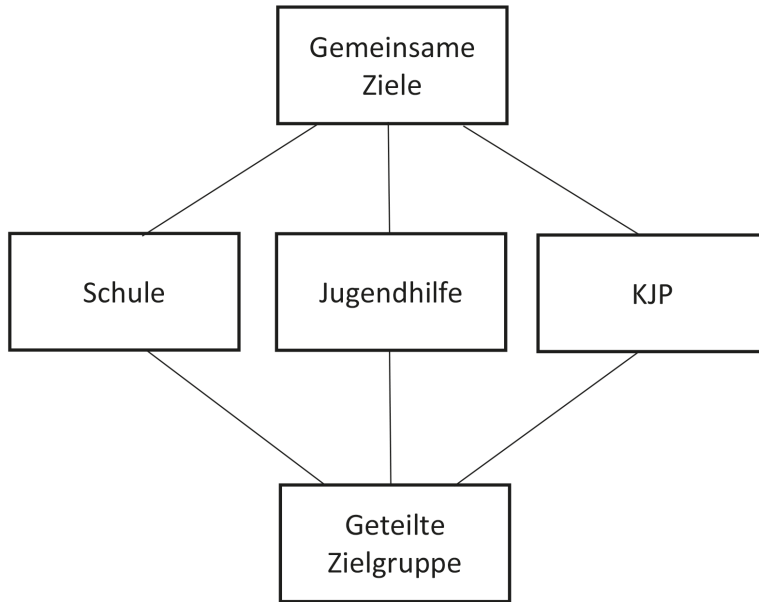


Abb. 1: Geteilte Zuständigkeiten und geteilte Ziele

Nach Maykus gilt es in regionalen und urbanen Hilfesystemen ressortübergreifende Leitlinien zu entwickeln, die gerade in Umstrukturierungsprozessen eine gemeinsame Zielperspektive bzw. Erfolgskriterien verwenden sollten. Auch in versäulten Systemen geht es hierbei nicht darum ausschließlich gemeinsame Ziele zu bestimmen, da die Ausdifferenzierung funktional ist, aber die Schnittmenge zu identifizieren, zu operationalisieren und transparent zu halten (siehe Abb. 1). Am Erfolg oder Misserfolg in komplexen Hilfesystemen sind aus der Sicht von Baumann (2020, S. 39) prinzipiell die Kinder und Jugendlichen, ihre Eltern, die Einrichtungen sowie die Verwaltungsebene beteiligt. Im Kontext der Erziehungshilfen, insbesondere der Heimerziehung, gibt es Ergebnisse, die Macsenaere und Esser (2015) zusammentragen. Sie beschreiben zunächst die unterschiedlichen Perspektiven auf Erfolg in der Kinder- und Jugendhilfe durch die Öffentlichkeit, professionelle Akteur:innen, die Familien und die Adressat:innen der Hilfen. Dabei wird deutlich, dass diese durchaus voneinander abweichen und teilweise sogar kollidieren (Macsenaere & Esser, 2015, S. 25). Während im öffentlichen Diskurs die „Vermeidung von lebensbedrohlichen Gefährdungssituationen“ (Macsenaere & Esser, 2015, S. 18) erwartet wird, stellen auf administrativer und politischer Ebene eine möglichst effiziente Ressourcen-Nutzung, die Reduktion der Unterbringungszahlen, der Hilfedauer und der damit verbundenen Kosten einen Erfolg dar (Macsenaere & Esser, 2015, S. 19). Die Sicht der Professionellen ist nach Macsenaere und Esser durch das Verständnis von (Miss-)Erfolg als Effekt ihrer professionellen Tätigkeit charakterisiert und bezieht sich eher auf die Ebene der individuellen Beziehungsarbeit mit den jungen Menschen (Macsenaere & Esser, 2015, S. 20). Die Sicht auf Erfolg durch die jungen Menschen selbst stellt sich als sehr individuell dar. So wird die individuelle Unterstützung durch das Hilfesystem und die Bereitstellung eines (sicheren) Ortes bzw. Raumes geschätzt, in dem sie ihre unterschiedlichen Ziele verwirklichen können (Macsenaere & Esser, 2015, S. 24 f.). Für den

Bereich der schulischen Erziehungshilfe gibt es wenig vergleichbare operationalisierte Darstellungen von Erfolgskriterien, die empirisch begründet werden. In der Praxis schulischer Erziehungshilfe werden Erfolgskriterien teilweise situativ und fallbezogen, in Relation zur Erlasslage oder implizit, entlang normativer Setzungen oder der Reduzierung von individuellem Leidensdruck bestimmt.

Im Kontext dieses Forschungsprojekts wurden im ersten Schritt die KMK-Empfehlungen (Kulturministerkonferenz, 2000) sowie die länderspezifische Erlasslage in Bezug auf Erfolgskriterien inhaltsanalytisch untersucht. Im zweiten Schritt wurden alle Beiträge der Zeitschrift „Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen“ aus dem Jahre 2023 auf explizite Aussagen zu Erfolg im Förderschwerpunkt offen kodiert. Die Ergebnisse dieser Vorarbeiten können hier nicht dargestellt werden, stellen aber die theoretische Sensibilisierung (Strauss & Corbin, 1996) für die empirische Arbeit dar. Erst im dritten Schritt ist die Befragung der Untersuchungsgruppe und die Auswertung der Interviews vorgesehen.

3 Methodisches Vorgehen

Unter „theory-in-use“ verstehen Argyris und Schön (2018, S. 29) „die Aktionstheorie, die in der Durchführung dieses Aktivitätsmusters stillschweigend vorhanden ist“. Gerade das stillschweigende Moment innerhalb der Handlungstheorien verweist auf den Sachverhalt, dass das Handeln von Expert:innen von Relevanzen geprägt ist, „die dem Experten nicht oder nur teilweise reflexiv verfügbar sind“ (Meuser & Nagel, 2009a, S. 70), also auch implizit vorliegen. An anderer Stelle unterscheiden Meuser und Nagel (2009b) begrifflich das Kontextwissen von dem Betriebswissen. Ihnen zufolge „beinhaltet das Kontextwissen vornehmlich explizites Wissen, das sich relativ leicht kommunizieren lässt. Das Betriebswissen zeichnet sich hingegen durch eine Mischung von explizitem und implizitem Wissen aus“ (S. 472). Wissensbeständen bauen sich in der alltäglichen Auseinandersetzung im spezifischen Arbeitsbereich auf und stellen gleichzeitig die Basis heuristischer Handlungen von Expert:innen dar. Die vermittelnde Instanz zwischen Wissen und Können stellt die professionelle Person dar (Moch, 2021). Eine ähnliche Unterscheidung findet man bei Argyris und Schön (2018). In Mochs wie in Argyris und Schöns Ausführungen wird in Anlehnung an Polanyi (1985) die Möglichkeit zur spontanen Versprachlichung als Unterscheidungskriterium zwischen impliziten und expliziten Wissensbeständen verwendet. Die Nutzbarmachung impliziter Handlungstheorien „erfolgt über die sprachliche Explikation“ (Moch, 2012, S. 562). Nonaka und Takeuchi (1997) bezeichnen den Vorgang der sprachlichen Explikation in ihrem SECI-Modell als Externalisierung und arbeiten die Externalisierung als elementares Instrument des Wissensmanagements heraus.

Diese Ansätze gelten in diesem Forschungsprojekt als Grundlage zur Bestimmung professioneller Ziel- und Erfolgskonzepte der Befragten. Damit sowohl implizite als auch explizite subjektive Erfolgskriterien erhoben werden können, kommen Leitfadenterviews zum Einsatz. Der Interviewleitfaden ist auf Basis der theoretischen Sensibilisierung und unter Zuhilfenahme Helfferichs (2011) Modells zur Leitfadentextkonstruktion entwickelt worden. Die Untersuchungsgruppe setzt sich aus 14 Leitungskräften aus den Ressorts Bildung, Soziales und Gesundheit zusammen. Hierbei wurde darauf geachtet, dass diese Leitungskräfte nach eigenen Angaben grundständig Medizin, Psychologie, Soziale Arbeit oder Pädagogik studiert haben und vor ihrer Leitungstätigkeit auch im operationalen Feld der Schule, der Sozialen

Arbeit oder der Klinik tätig gewesen sind. Zur Auswertung der Interviews sind die Kategorien „handlungsleitende Grundannahmen“, „Adressat:innenbeschreibungen“, „allgemeine Erfolgskriterien“ und „Erfolgskriterien in Bezug auf die Bildungsabteilungen“ im Vorfeld der Auswertung deduktiv bestimmt worden. Innerhalb dieser Kategorien sind durch offenes Kodieren induktive Subkategorien gebildet worden (vgl. Tabelle 1). Das Kodieren bricht die chronologische Struktur der Interviews zugunsten einer thematischen auf und die Anwendung der Kategorien auf alle Interviews erzeugt eine fallübergreifende Inhaltsebene (Mayring, 2010). Im letzten Auswertungsschritt soll die kategoriale fallübergreifende Inhaltsstruktur wieder zusammengeführt werden. Hierzu eignet sich eine Hierarchisierung durch Bestimmung einer zentralen Kategorie oder die Verwendung einer Schablone, wie beispielweise das axiale Kodierparadigma (Lueger, 2009). In diesem Beitrag sollen lediglich die Subkategorien „Haltekraft ist Erfolg“, „Rückschulung ist Erfolg“ und „Herstellung von Stabilität ist Erfolg“ sowie die Subkategorien „Ein stabiles Team ist Erfolg“ und „Ein belastbares Netzwerk ist ein Erfolg“ diskursiv in Relation zueinander gestellt werden.

4 Ausgewählte Ergebnisse

4.1 Allgemeine Anmerkungen

Grundsätzlich zeigt sich, dass gemeinsame Zieldefinitionen und Erfolgskriterien im überinstitutionellen und multiprofessionellen Zuständigkeitsbereich feststellbar sind und sich berufsfeldspezifische Differenzlinien, Traditionen und Handlungslogiken (Hoyer, 2021) zumindest für diese Untersuchungsgruppe und in Bezug auf diese Fragestellung nicht konflikthaft darstellen. Zwar zeigen sich Widersprüchlichkeiten bzw. strukturbedingte Antinomien (siehe Abschnitt 6 in diesem Beitrag). Diese liegen aber nicht in polarisierter Form ressort- oder berufsgruppenspezifisch vor. Neben dieser grundsätzlichen Aussage lohnt sich der Blick auf die Subkategorien. Neben den hier erläuterten Subkategorien (vgl. Kap. 4.2) sind noch folgende Kategorien induktiv gebildet worden, die an dieser Stelle der Vollständigkeit halber genannt werden:

Tab. 1: Subkategorien, Anzahl der kodierten Sequenzen in der Subkategorie und Anzahl von Interviews, in denen die Subkategorie kodiert ist

Subkategorie	Anzahl kodierter Sequenzen	Anzahl kodierter Interviews
Erfolg ist evaluierter Erfolg	4	3
Weniger maladaptives Verhalten ist ein Erfolg	5	4
Herstellung gesellschaftlicher Teilhabe ist ein Erfolg	8	7
Wenn Adressat:innen ein positives Selbstkonzept entwickeln, ist es ein Erfolg	9	5
Die Herstellung eines sicheren Orts ist Erfolg	11	9
Erfolg ist, wenn die separierende Beschulung sich selber abschafft	14	8
Rückschulung ist Erfolg	19	9
Erfolg ist die Passung von individueller Fallstruktur und dem Beschulungsangebot	29	11

4.2 Vorläufige Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse ausgewählter Subkategorien exemplarisch zusammengefasst. Die subjektive Auswahl der Subkategorien erfolgt anhand der Diskutierbarkeit in einem Beitrag dieser Größenordnung (vgl. Kap. 5). Bei der Darstellung der vorläufigen Ergebnisse werden die Interviewpartner:innen, entsprechend der Reihenfolge, in der die Interviews erhoben sind, anonymisiert. Weiterhin werden jeweils die Zeile der Transkripte nach dem Unterstreichungsstrich angegeben (z. B. Mit I1_47 ist das erste Interview und die Zeile 47 gemeint).

Ein belastbares Netzwerk ist Erfolg

Ausgangslage für die Beschreibungen dieser Kategorie ist die breit geteilte Annahme der Interviewten, dass komplexe Fallstrukturen einen geteilten Zuständigkeitsbereich aller untersuchten Arbeitsfelder erzeugen und deshalb eine Vernetzung erforderlich ist. Die Vernetzung ist einerseits Mittel zum Zweck, um den Erfolg bei der Zielgruppe herzustellen, andererseits aber auch als Erfolg an sich beschrieben (vgl. I1_47; I3_23; I4_10; I5_55; I10_35; I11_12; I12_23; I14_49). Als wichtige Voraussetzung zur Weiterentwicklung eines Netzwerks werden obligate Strukturen genannt (vgl. I11_43; I4_10_26). Obligate Kooperationsstrukturen können den Kontakt, die Bekanntheit professioneller Akteure:innen und deren Zuständigkeiten (vgl. I2_11; I11_58) sowie die Entwicklung gemeinsamer Ziele bewirken (vgl. I4_12; I7_14; I8_14; I11_31). Weiterhin wird das Vorhandensein stabiler Kooperationsstrukturen als Voraussetzung für schnelles Handeln und Entscheiden genannt, da diese nicht fallspezifisch aufgebaut, sondern im Bedarfsfall verwendet werden können (vgl. I5_25; I8_14; I12_23). Als weitere Effekte einer konstanten Vernetzung werden der Transfer fachspezifischer Wissensbestände in die Bildungsabteilungen (vgl. I11_33) und die Entlastung durch die Erfahrung der Grenze eigener Zuständigkeiten genannt (vgl. I6_23; I7_35; I4_32). Als langfristige Perspektive wird auch die Erweiterung des Netzwerks auf die Bereiche Polizei und Justiz angesehen (vgl. I2_43; I7_12). Eine Idealvorstellung ist, dass ein ressortübergreifendes Netzwerk zielführend genutzt werden kann und nicht fallbezogen aufgebaut werden muss. Beispielhaft für diese Kategorie ist folgende Interviewsequenz:

„Man weiß, hier hört jetzt meine Arbeit auf. Aber ich weiß genau, da geht es weiter. Und man hat niedrighschwellige Wege und schnelle Wege, um da Hand in Hand, ja, eine Lösung für die Schüler:innen, um die es letztlich ja vor allen Dingen geht, zu schaffen. Also kurze Wege, regelmäßige Absprachen, man trifft sich, man kommt zusammen und weiß voneinander“ (I2_11).

Ein stabiles Team ist Erfolg

Ein stabiles Team wird als Erfolg konzeptualisiert. Hierfür werden Voraussetzungen benannt. Fachwissen über psychische Besonderheiten und Befindlichkeiten von Kindern und Jugendlichen (vgl. I11, 35) aber auch die eigene psychische Gesundheit und Stabilität werden als Voraussetzung für die Arbeit in den Bildungsabteilungen und im Team beschrieben (vgl. I2_9; I4_12_14; I11_35). Zum Erreichen und zur Aufrechterhaltung der psychischen Gesundheit, aber auch zur Sicherung der eigenen Fachlichkeit, wird Supervision als erforderlich erachtet (vgl. I2_9; I4_26; I5_37; I13_47). Als weitere Voraussetzung für eine stabile Teamstruktur wird das subjektive Erleben der Wirksamkeit professioneller Akteur:innen des Teams und des Netzwerks beschrieben (vgl. I2_9; I8_14; I10_55). Neben der Wirksamkeitserfahrung werden eine gemeinsame Haltung sowie gemeinsame Zielvorstellungen als Voraussetzungen für die stabile Teamstruktur genannt (vgl. I2_9_55_59; I4_12_26; I5_37;

I13_47). Weiterhin sollen stabile Beschäftigungsverhältnisse bestehen, die auch längerfristige Professionalisierungen und die Besetzung einer stabilen Position im ressortübergreifenden Netzwerk ermöglichen. Beispielhaft für diese Kategorie sind folgende Interviewsequenzen:

„Aber grundsätzlich würde ich sagen, erfolgreich wird man, dass man es am Ende des Schuljahres, wenn die Leute gesund in die Ferien gehen und gesund wiederkommen“ (I4_14).

„Das Personal muss fachlich immer die Möglichkeit haben, sich weiter zu qualifizieren. Es muss Supervisionsangebote geben, um sich auszutauschen, weil eben wie gesagt die Betreuung, Begleitung, Beschulung dieser Schüler:innen eine besondere Herausforderung ist“ (I5_37).

Haltekraft ist Erfolg

Es wird als Erfolg gewertet, wenn ein schulisches Angebot für eine Zielgruppe besteht, die bisher nicht ausreichend mit dem Schulsystem verbunden ist oder sich mit ihm verbunden fühlt. Die unzureichende Verbindung zum Schulsystem kann sowohl durch schulische Exklusions- und Disziplinierungspraktiken, den eigenen Rückzug aus dem Schulsystem sowie der Wechselwirkung von Exklusions- und Rückzugsdynamiken begründet sein. Ein Angebot ist erfolgreich, wenn es diesen Exklusionsdynamiken entgegenwirkt und von der Zielgruppe als sinnvoll und positiv empfunden wird. Wenn die Bildungsabteilungen nicht ausschließen und von Adressat:innen als sinnvoll und positiv empfunden werden, kann das schulische Angebot eine „Haltekraft“ (In-vivi-Code aus I4) entwickeln und der Isolation von Familien und Schüler:innen von Bildungseinrichtungen und der Gesellschaft vorbeugen (vgl. I1_37_43; I2_7_9_49; I4_12_14_30; I5_9_17_19; I6_21_23; I7_14; I9_21; I10_47; I11_23_43; I12_23_47; I14_49). Beispielhaft für diese Kategorie sind folgende Interviewsequenzen:

„Aber erfolgreich wäre auch, wenn überhaupt die Kinder und Jugendliche da wären und das als ihren Ort und Anker erleben und überhaupt wieder angebunden werden an etwas wie ein Bildungssystem“ (I6_23).

„Wenn überhaupt ein Kontakt besteht zu Lehrkräften oder eine Beziehung da ist, ist das ein Erfolg“ (I14_49).

Gerade die zweite Sequenz ließe sich durch Vösgen et al. (2023) bestätigen: „Eine tragfähige LSB [Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung] kann jene Dynamiken durchbrechen und damit zum sozialen Schutzfaktor werden“ (S. 108). Die Haltekraft ist somit nicht nur durch eine Struktur des Bildungsangebots, sondern auch durch stabile Beziehungsangebote durch Lehrkräfte realisierbar.

Herstellung von Stabilität ist Erfolg

Wenn Adressat:innen Stabilität entwickeln können, gilt dies als Erfolg (vgl. I1_37; I3_31; I4_32; I5_55; I6_32; I12_23_35). Die Entwicklung von Stabilität ist für die Zielgruppe wichtig, um aus den Bildungsabteilungen zurückgeschult zu werden (vgl. I3_31; I4_32; I5_55). Die Metapher der Stabilität beinhaltet auch, dass Adressat:innen stabil sein oder werden müssen, um in den Stammschulen „bestehen“ (I3_31) zu können. Eine Rückschulung ohne ausreichende Stabilität der Schüler:innen, könnte den Erfolg der Rückschulung gefährden (vgl. I3_31; I4_32; I12_23). Sollte in vorgesehener Zeit keine ausreichende Stabilität hergestellt werden können, sollte dies nicht als institutionelles oder individuelles „Scheitern“ (vgl. I12_23) kommuniziert werden.

„Das heißt, dann sind wir erfolgreich, wenn es gelingt, dass sie so stabil sind“ (I3_31).

Das Konzept der Stabilität wird auch von Ciociola und Roos (2023) als Erfolg bzw. Ziel von Förderung beschrieben und als emotionale Stabilität bezeichnet. Sie sprechen in Anlehnung an Hölling und Schlack (2008) „von emotional stabilen, willensstarken, einfühlsamen und sozial verantwortlichen Persönlichkeiten“ (Ciociola & Roos, 2023, S. 220). In diesem Sinne muss die Haltekraft der Bildungsabteilungen verwendet werden um die emotionale Stabilität der Adressat:innen zu fördern. Impliziter benennt auch Behringer (2023, S.204) die emotionale Stabilität als Erfolg im Fördernden Dialog: „Halten meint eine stabilisierende Antwort der pädagogischen Fachkraft auf die Emotionen des jungen Menschen“ zu geben.

5 Diskussion vorläufiger Ergebnisse

Eingangs zeigt sich ein bekanntes strukturelles Dilemma separierender Beschulung (Elbracht et al., 2023), welches sich in den vorliegenden Interviews im Spannungsverhältnis der Erfolgskriterien „Haltekraft“ und „Rückschulung“ zeigt. So werden in kodierten Sequenzen die besondere Stabilität, der sichere Ort und die Symptomtoleranz (Baumann, 2020) eines separierenden und passgenauen Angebots unter dem In-vivo-Code „Haltekraft“ subsumiert. Diese erforderliche Haltekraft wird deutlich als Erfolg für die Bildungsabteilungen benannt und auch mit dem Blick auf vorangegangene Exklusions- und Disziplinierungserfahrungen der Zielgruppe begründet:

„das ist schon genial, die überhaupt für eine Maßnahme zu gewinnen. (lacht) (..) wo man wirklich weiß Gott wie lange schon nicht mehr so eine Perspektive da gesehen hat“ (I1_37).

Die Haltekraft resultiert unter anderem aus der Attraktivität für die Zielgruppe:

„Und die Kinder sich freuen, wenn sie hier sind“ (I4_14).

Neben der Attraktivität finden aber auch Bedürfnisse der Zielgruppe eine besondere Berücksichtigung, wie beispielsweise das Bedürfnis nach Ruhe:

„Und jetzt erst mal Ruhe, zur Ruhe kommen, hier in [Institution 1] und wir fangen nochmal ganz von vorne an“ (I5_55).

Der Haltekraft und der Herstellung bzw. der Verbesserung der Verbindung von Schulsystem und Zielgruppe im Allgemeinen steht das Ziel der Rückschulung gegenüber. Die Rückschulung wird in den vorliegenden Interviews fast durchgängig als Erfolgskriterium separierender Beschulung bezeichnet. Dies passt zur KMK-Empfehlung (Kulturministerkonferenz, 2000), in der separierende Beschulung im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung im Rahmen von Durchgangsinstitutionen organisiert werden sollte. Hieraus resultiert sowohl eine organisationale als auch professionelle Aufgabe im Spannungsverhältnis von Haltekraft und temporärer Ausrichtung bzw. der Loslösung der Schüler:innen bei der Rückschulung. In diesem Zusammenhang kann die Subkategorie „Herstellung von Stabilität ist Erfolg“ verwendet werden, um das Spannungsverhältnis möglicherweise lösungsorientiert zu reduzieren und eine geordnete Chronologie der drei Subkategorien zu entwerfen. In dieser Chronologie könnte der erste Erfolg als Haltekraft des schulischen Angebots verstanden werden, die die Voraussetzung für den zweiten Erfolg der Stabilisierung darstellt. Die Stabilisierung wiederum könnte die Voraussetzung für den Erfolg der Rückschulung bilden. Durch die Zusammenführung der drei Erfolgskriterien lässt sich ein Phasenmodell der Beschulungs-

ziele entwerfen (Phase der Haltekraft, der Stabilisierung und der Transition). Das Phasenmodell bietet die Möglichkeit für professionelle Akteur:innen, Erfolge auch im unvollendeten Prozess feststellen zu können. Im Rahmen dieses Phasenmodells kann beispielsweise ermittelt werden, dass die Haltekraft zwischen Schule und Adressat:in oder eine Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:in beobachtbar oder belegbar sind. Dies kann, auch in der operativen Arbeit mit der besonderen Zielgruppe, das Empfinden beruflicher Selbstwirksamkeit steigern: Selbst wenn die emotionale Stabilisierung und die Rückschulung (noch) nicht angebracht werden können, kann der Erfolg der Haltekraft wahrgenommen werden.

6 Stabile Teams in einem belastbaren Netzwerk

Beide Subkategorien können als Mittel zum Erfolg wie auch als Ergebnis erfolgreicher Arbeit verstanden werden. So werden die Teamstruktur und ein bestehendes Netzwerk als Voraussetzung für die Bildungs-, Erziehungs- und Unterstützungsarbeit im Zusammenhang mit komplexen Fallstrukturen genannt und gleichzeitig organisiert die Fallarbeit, die Entstehung und Weiterentwicklung von Teamstrukturen und multiprofessionellen Netzwerken. Bestehen nach Angaben der Befragten die Team- und Netzwerkstrukturen, sind relevante Akteur:innen persönlich bekannt, sind obligate Kooperationspunkte und Zuständigkeiten im geteilten Handlungsfeld bestimmt und transparent, kann schnell, durchlässig und proaktiv wie reaktiv im Netzwerk gearbeitet werden. Schwierigkeiten, die durch die spontane Aufrufung multiprofessioneller Arbeitsformen entstehen, wenn Kooperationsnetzwerke erst im Bedarfsfall und unter Zeit- und Handlungsdruck gebildet werden (Bethge, 2021), können so aus Sicht der Befragten vermieden werden. Es entstehen Bildungslandschaften „mit einer Zusammenführung von Institutionen und Berufsgruppen, die Bildungsprozesse junger Menschen in Kommunen in einer abgestimmten und strukturell verankerten Weise fördern sollen“ (Maykus, 2021, S. 950).

7 Ausblick

Wenn alle Ergebnisse ausreichend konzeptualisiert und operationalisiert sind, werden sie den Ressorts zurückgemeldet. Somit orientiert sich das Projekt „Ressortübergreifende Erfolgskriterien in Bezug auf die Bildungsabteilungen“ am Konzept der Lernenden Organisation. In diesem Konzept stellt die Entwicklung einer „gemeinsamen Vision“ (Senge, 2008, S. 251) einen wichtigen und grundlegenden Baustein dar, um Teams eine Perspektive zur gemeinsamen Ausrichtung von Aktivitäten anzubieten. Dass multiprofessionelle und ressortübergreifende Kooperation bzw. die Etablierung stabiler Netzwerkstrukturen bei den Befragten mit hoher Relevanz versehen werden, spiegelt sich auch in der Bereitschaft wider, sich an dieser Studie als Interviewpartner:in zu beteiligen. Im Bereich der Kinder- und Jugendpsychiatrie, im Bereich der Sozialen Arbeit sowie dem Bereich der Bildung ist keine der 14 Interviewfragen abgelehnt worden. Auch die Finanzierungsbereitschaft des Projekts durch die senatorische Behörde für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen zeigt, dass einer empirischen Bestimmung ressortübergreifender Erfolgskriterien eine Bedeutung zugeschrieben wird und sich von den Ergebnissen ein verbindender Orientierungsrahmen über Berufsfelder und Institutionen hinweg versprochen wird.

„Erfolge aus Sicht des Helfersystems müssen nicht zwingend Erfolge aus Sicht des jungen Menschen sein – und umgekehrt“ (Baumann & Macsenaere 2021, S. 246). Mit dem Wissen

um diesen Sachverhalt, lässt sich (neben projekt- und methodenspezifischen Limitierungen dieser Studie) eine Lücke benennen, die unter dem Gesichtspunkt der Partizipation auf Füllung wartet und deren Bearbeitung in Folgeprojekten angestrebt wird.

Literaturverzeichnis

- Argyris, C., & Schön, D. (2018). *Die lernende Organisation* (Sonderausgabe). Schöffer-Poeschel.
- Baumann, M. (2020). *Kinder, die Systeme sprengen – Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern*. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Baumann, M., & Macsenaere, M. (2021). Bis an die Grenzen und einen Schritt weiter. Aktueller Forschungsstand zur Jugendhilfe mit riskant agierenden jungen Menschen und „Systemsprengern“. *Unsere Jugend*, (73), 424-252.
- Behringer, N. (2023). Neue Autorität – Macht und Beschämung unter dem Deckmantel von Präsenz, Beharrlichkeit und Widerstand? Eine psychoanalytisch-pädagogische Einladung zur Reflexion. *ESE - Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 5 (1), 198-212.
- Bethge, A. (2021). Multiprofessionalität und Netzwerke als Generallösung? – Ein Plädoyer für einen Perspektivwechsel. *ESE - Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 3 (1), 54-64.
- Cicociola, F., & Roos, S. (2023). Erste konzeptionelle Überlegungen zur Stärkung psychischer Grundbedürfnisse von Schüler:innen ab der Sekundarstufe I – Veranschaulichung anhand ausgewählter Milestones nach der MGML – Methodology. *ESE – Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 5 (1), 214-221.
- Elbracht, S. et al. (2023). Pädagogik bei Krankheit (PbK) als Handlungsfeld der ESE-Pädagogik? Eine wissenssoziologische Diskursanalyse der Pädagogik bei Krankheit. In *ESE – Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen* 5 (1), 50-69.
- Gerlinger, T. (2021). *Vom versäulten zum integrierten Versorgungssystem*. Hans-Böckler-Stiftung.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten – Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). VS Verlag.
- Hennemann, T., Ricking, H., & Huber, C. (2014). Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotional-sozialer Entwicklung. In R. Stein, T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung* (S. 110-143). Kohlhammer.
- Herz, B. (2017). Psychiatrie, Schule und Jugendhilfe: Kooperation und Grenzen der Fallarbeit, in: Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren e.V. (Hrsg.): *Psychische Erkrankung und Sucht. Passende Hilfen für betroffene Kinder, Jugendliche und Eltern*. Verlag der Kinderschutzzentren (S. 37-56).
- 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.
- Hoyer, J. (2021). *Metaphern der Jugenddelinquenz*. Klinkhardt.
- Kultusministerkonferenz. (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000*.
- Lueger, M. (2009). Grounded Theory. In: R. Buber & H. Holz Müller (Hrsg.): *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen*, (S.189-206) Springer Gabler.
- Macsenaere, M., & Esser, K. (2015). *Was wirkt in der Erziehungshilfe? Wirkfaktoren in Heimerziehung und andere Hilfearten* (2. Auflage). Ernst-Reinhardt Verlag.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2009a). Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Hrsg.): *Experteninterviews*, (S.35-60). Springer VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2009b). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H. Lauth, & D. Jahn (Hrsg.). *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft* (S. 465-479). Springer VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maykus, S. (2020). Kommunale Bildungsplanung. In P. Bollweg et al. (Hrsg.). *Handbuch Ganztagsausbildung* (S. 1573-1585). Springer VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maykus, S. (2021). Offene Kinder- und Jugendarbeit und kommunale Bildungslandschaften. In U. Deinet et al. (Hrsg.). *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 949-961). Springer VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel.
- Moch, M. (2012). Die Lücke – Impliziertes Wissen und das Theorie-Praxis-Verhältnis. In *Neue Praxis*, 42 (6), 555-564).
- Münch, R. (2012). Luhmann und Parsons. In O. Jahraus u.A. (Hrsg.). *Luhmann Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. (S. 19-23). J.B. Metzler.

- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*. Campus Verlag.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Suhrkamp.
- Reiser, H. (2000). Schule und Jugendhilfe – Chancen und Probleme einer schwierigen Partnerschaft. *System Schule* 4(3), 110–116
- Senge, P. (2008). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Schöffer-Poeschel.
- Simon, F. B. (2007). *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus*. Carl-Auer Verlag.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der soziologischen Forschung*. Fink.
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory*. Springer VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vösgen, M. et al. (2023). 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. In *ESE – Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen* 5 (1), 104-124.

„Zwang, Strafen und Grenzsetzung – Punitiv und entmündigende Tendenzen in (sonder-)pädagogischen Settings“ – Erste Skizzierungen für ein empirisches Forschungsprojekt

“Coercion, punishment and setting limits – Punitiv and incapacitating tendencies in (special) educational settings” – Initial sketches for an empirical research project

Ulrike Fickler-Stang^{1} und Sophie Friedrich²*

¹Leibniz Universität Hannover

²Humboldt-Universität zu Berlin

Korrespondenz

Ulrike Fickler-Stang

E-Mail: ulrike.fickler-stang@ifs.uni-hannover.de

Beitrag eingegangen: 21.12.2023

Beitrag angenommen: 15.03.2024

Beitrag veröffentlicht: 29.05.2024

Abstract

Im Phänomenbereich um Zwang, Strafen und Grenzsetzung lässt sich eine transformative Entwicklungslinie im bildungs- und erziehungswissenschaftlichen Diskurs rekonstruieren. Gleichzeitig zeigen sich bis in die Gegenwart unterschiedliche Perspektiven und Zugänge auf die Legitimation von Strafe und der damit verbundenen repressiven und autoritären Praxen in institutionellen Settings. Ausgehend von einer theoretischen Kontextualisierung und unter Rückgriff auf bereits bestehende empirische Ergebnisse werden punitive und entmündigende Tendenzen in pädagogischen Interaktionen in den beteiligten Institutionen in den Blick genommen, die sich in Wechselwirkung mit gesellschaftlichen, strukturellen und normativen Rahmenbedingungen entfalten. Unvermeidlich schließt daran die Frage nach sonderpädagogischer Verantwortung und kritisch-reflexiver Professionalisierung von pädagogischen Fachkräften an. Die hier zunächst kurz beschriebenen Perspektiven sollen im Beitrag in einer ersten Skizze für ein empirisches Forschungsprojekt aus (sonder-)pädagogischer Perspektive münden, welches vor allem auf Professionalisierungsnotwendigkeiten (nicht nur) angehender Fachkräfte fokussiert ist.

Keywords

Punitivität, Grenzsetzung, (Sonder-)pädagogisches Handeln, Reflexive Professionalisierung

Abstract

A transformative line of development can be reconstructed in the discourse on education and educational science in the phenomena of coercion, punishment and setting limits. At the same time, different perspectives and approaches to the legitimisation of punishment and the associated repressive and authoritarian practices in institutional settings can be seen right up to the present day. Based on a theoretical contextualization and the research situation, punitive and incapacitating tendencies in pedagogical interactions in the institutions are examined, which unfold in interaction with social, structural and normative framework conditions. This inevitably leads to the question of special educational responsibility and the critical-reflective professionalisation of educational professionals. The perspectives briefly described here will lead to an initial outline for an empirical research project from a (special) educational perspective, which focuses primarily on the professionalisation needs of (not only) prospective specialists.

Keywords

punitivity, setting limits, (special) educational practice, reflective professionalization

1 Skizzierung eines Forschungsprojekts zur Professionalisierung von Fachkräften

Es gibt schon geraume Zeit einen differenzierten Diskurs im sozialpädagogischen Feld, der sich mit der Thematik des (pädagogischen) Strafens beschäftigt und hier vor allem Settings der Kinder- und Jugendhilfe in den Blick nimmt (zum Überblick u. a. Heuer, 2021; Huber, 2023). Innerhalb der Sonderpädagogik wiederum wird über Strafen, Grenzsetzung und Sanktionierungen – um nur einige der zum Teil synonym und in relativer Unschärfe verwendeten Begriffe zu nutzen – weniger grundsätzlich (u. a. Richter, 2019), sondern eher in Bezug auf spezifische pädagogische Konzeptionen diskutiert (u. a. Gräber, 2023).

Damit eng verbunden sind noch weitgehend offene Fragen und fehlende empirische Befunde zur Einschätzung und Sichtweise von sonderpädagogischen Fachkräften. Kaum ein anderes Thema führt im Gespräch mit (angehenden) Fachkräften zu Kernfragen professioneller Identität vor der Folie eigener normativer Überzeugungen und der Fähigkeit, diese in eine reflexive berufliche Rolle zu integrieren, zu vielen Spannungen (Huber & Calabrese, 2021, S. 9). „Schuld und Strafe sind [...] in der Pädagogik ausgesprochen unpopuläre Begriffe [...]. Strafe gilt als unzeitgemäß, schwer legitimierbar und kaum zumutbar, weder für die Kinder noch für die Erziehenden“ (Ahrbeck & Rauh, 2020, S. 47). Hinzu kommt eine relative Unschärfe der Terminologie, wenn von Grenzsetzung und Strafe die Rede ist. Magiera und Wilder (2020) begeben sich in ihrer Publikation auf Spurensuche zu semantischen und etymologischen Heimatorten von Strafe, Zucht, Disziplin und Konsequenz mit dem Ergebnis, dass es gegenwärtig „sprachliche Transformationen“ (S. 58) gibt. Einerseits verschwindet, so die Autor:innen, der Begriff der *Strafe* und wird durch die vermeintlich positiv konnotierte Bezeichnung *Konsequenz* ersetzt. „Der Konsequenzbegriff ist nun aber nicht bloß Ersatz für den Strafbegriff. Konsequenzen sind positiv besetzt, Konsequenz-sein wird befürwortet und sogar gefordert. Damit fehlt aber der Verhandlung von Konsequenzen die Problematisierung und Auseinandersetzung um deren Legitimierung“ (Magiera & Wilder, 2020, S. 59). Das führt letztlich zu einer fundamental kritischen Entwicklung, nämlich der Übergabe der Verantwortung in Richtung der Person mit Erziehungsbedarf und weg von der Rechtfertigung der Erziehenden (Gräber, 2023, S. 336). Andererseits wird der Begriff der *Zucht* in den Begriff der *Disziplin* überführt und letzterer in verschiedene Formen differenziert „in Fremd- und Selbstdisziplin sowie Praktiken des Disziplinierens“ (Magiera & Wilder, 2020, S. 61). Auch andere Publikationen, die sich thematisch mit punitiven Einstellungen und Praxen befassen, stellen hierzu grundlegende Überlegungen an (u. a. Natho, 2013; Langer & Richter, 2015). Bisher ist der Diskurs um punitive Tendenzen nur in einigen Bereichen sonderpädagogisch geprägt: „Die Gefühle der Strafenden werden in der Pädagogik insgesamt sehr selten thematisiert. Zumeist geht es nur um die Gefühle der Bestraften. Wenn es überhaupt um Lehrkräfte geht, wird das Thema meistens auf Einstellungen reduziert – wie etwa in der Nachfrage nach einer punitiven Tendenz“ (Boger & Wawerek, 2020, S. 79). Hingegen sind Befundlagen eher in Publikationen und Forschungen sozialpädagogischer und sozialarbeiterischer Herkunft zu finden (u. a. Beineke, Schmidt & Wen, 2023), wenn auch dort auf der Basis empirischer Daten noch sehr begrenzt. Vor allem in der Kinder- und Jugendhilfe sind Zwang, Kontrolle und Bestrafung Gegenstand fachlicher Debatten (u. a. Lindenberg & Lutz, 2021) und wissenschaftstheoretischer Auseinandersetzungen. Neben Fragen sozialpolitischer und ökonomischer Transformationsprozesse wird der damit verbundene Wandel der Sicht auf die Adressat:innen im Hilfesystem in den Fokus gerückt. Diese befinden sich in wohlfahrtsstaatlichen Zusammenhängen zunehmend in der Ambivalenz zwischen

einer gestärkten Subjekt- und Angebotsorientierung einerseits, aber auch einer daraus folgenden Partizipationspflicht andererseits, bei der mangelnde Mitwirkung – unabhängig der Gründe – zunächst persönliche Folgen nicht ausschließt (u. a. Heuer, 2021). Lutz (2019, S. 74) hierzu: „Teilhabe und Verfügung über basale Ressourcen werden an Wohlverhalten geknüpft. [...]. Die Adressat:innen werden [...] verpflichtet teilzunehmen und sich an den engmaschigen Verhaltenserwartungen auszurichten. Deren ‘eigenverantwortliche’ und ‘aktive’ Erfüllung stellt die einzige Möglichkeit dar, die eigenen Handlungsoptionen und Teilhabemöglichkeiten [...] zu erhöhen. [...] Das damit verbundene Menschenbild und Erziehungsverständnis schreibt den jungen Menschen die Schuld und Verantwortung für ihr Verhalten ebenso zu wie die Verantwortung für die Verhaltensveränderung. Beides wird individualisiert. Gleichzeitig werden sie zu Objekten der Erziehung gemacht, die von Expert:innen ‘befähigt’ bzw. zugerichtet werden ‘müssen’, um das Recht auf Teilhabe in der Gesellschaft zu erlangen.“ Eine der sich daraus ergebenden Fragen, die für den vorliegenden Beitrag relevant ist, bezieht sich auf die im Zitat angesprochenen Expert:innen und den damit verbundenen Kern sonderpädagogischer Professionalisierung in der akademischen Ausbildung.

2 Empirische Befunde und Forschungsdesiderate zu Strafen und Grenzsetzungen in sonderpädagogischen Kontexten

2.1 Überblick schulbezogener Forschungsarbeiten zum (pädagogischen) Strafen

Mit Blick auf gegenwärtige empirische Arbeiten zum Themenfeld repressiver und autoritärer Praxen in schulischen Settings lassen sich besonders die Dissertationsschriften von Richter (2019) und Hertel (2020) hervorheben. In ihrer ethnografischen Collage elaboriert Richter auf der Datenbasis von teilnehmenden Beobachtungen und Interviews mit Lehrkräften Formen von Strafpraktiken an Schulen und wie diese in Interaktionszusammenhänge eingebunden sind. Eine zentrale Rolle spielen dabei Regeln und Ordnungen, die in verschiedensten Bereichen des schulischen Alltags angesiedelt sind: „So finden sich in der Schule Verhaltensordnungen, Gesprächsregeln, Kleiderordnungen, Ordnungen von Personen und Gegenständen usw.“ (Richter, 2019, S. 97). Häufig sind diese Regelungen hierarchisch und die Durchsetzung unterliegt den vorhandenen strukturellen Machtverhältnissen. In der Folge werden disziplinierende respektive strafende Praktiken schließlich eingesetzt, um die Nichteinhaltung der Regularien zu reglementieren und diese in der Folge wiederherzustellen. Damit einher geht für die Lehrkräfte gleichermaßen die Gefährdung pädagogischer Ansprüche: „Für Lehrkräfte stellt sich die Frage, wie sie pädagogisch und zugleich reaktiv disziplinieren können“ (Richter, 2019, S. 258). Für das Beziehungsgeschehen zwischen Lehrkräften und Schüler:innen rekonstruiert sie zudem Paradoxien von reaktiver Disziplinierung und pädagogischem Handeln. In diesem Zusammenhang finden sich Hinweise, dass pädagogische Beziehungen zuweilen als Ersatz, als Kompensation, als Instrument oder als Voraussetzung für Disziplinierungs- und Strafpraktiken fungieren.

In einem rekonstruktiven Zugang widmet sich Hertel (2020) anhand qualitativer Daten aus drei Schulen in sozial segregierter Lage den vorhandenen Disziplinarkulturen und -praxen in Verschränkung zu handlungsleitenden Wissensbeständen. Mittels seiner empirischen Analyse beschreibt er zwei übergreifende Orientierungsrahmen, die sich als Typus der Repression und Typus der Exploration entlang der drei Dimensionen des pädagogischen Blicks, der Disziplinierung sowie der Exklusion/Separation ausdifferenzieren lassen. Puni-

tive Tendenzen im repressiven Typus zeigen sich insbesondere in der Ausprägung defizitorientierter Subjektkonstruktionen und mehrdimensionaler Normalitätslogiken, die sich in Disziplinar- und Exklusionspraktiken offenbaren. Wiederum eröffnet sich im Muster der Exploration ein analytisch-reflexiver Blick auf pädagogische Interaktionen. Ausgehend von einer Subjektorientierung werden Normalitätsannahmen kritisch hinterfragt und Praktiken des Disziplinierens als sanfte Führung und haltende Grenzsetzung beschrieben. Eine spezifische Schwerpunktsetzung dieser Arbeit ist zudem die Bezugnahme zu urbaner Marginalisierung und in welchem Verhältnis sich diese in schulischen Disziplinarpraktiken wiederfindet. Auch hier lassen sich in der aufgezeigten Typisierung Differenzlinien herstellen. So zeigen sich im Spektrum einer repressiven Disziplinarkultur einerseits Befunde „zur wechselseitigen Stabilisierung von Marginalisierung und punitiver Praxis im Kontext urbaner Segregation“ (Hertel, 2020, S. 349). Andererseits finden sich innerhalb des pädagogischen handlungsleitenden Wissens im Typus der Exploration reflexivere Deutungsmuster und Praktiken, bei denen Schüler:innen „[...] als Opfer der Verhältnisse“ (S. 349) identifiziert und Schule als „Raum der Bearbeitung lebenspraktischer Problemlagen“ (S. 349) betrachtet werden, was sich wiederum auf die Disziplinarkultur auswirkt. Sozialräumliches Milieu determiniert folglich nicht zwangsläufig schulische Disziplinarkulturen und -praktiken in eine (vermeintliche) Notwendigkeit repressiver Strukturen. Ähnliche Befunde zeigen sich im Diskurs um die Reproduktion von sozialer Ungleichheit für schulische Settings und insbesondere deren Bedeutsamkeit von Lehrkräfte-Schüler:innen-Beziehungen. Für das pädagogische Handeln im Kontext primärer und sekundärer habitueller Passungsverhältnisse typisiert Rächerbäumer (2017) kontrastierend drei Formen von Beziehungsgestaltung zu sozial benachteiligten Schüler:innen. Lehrkräfte verstehen sich im ersten Typus als fürsorgliche Bezugspersonen, die kompensatorisch zu der zugeschriebenen Erziehungsunfähigkeit der Eltern wirken, zugleich jedoch niedrigere Leistungserwartungen an ihre Schüler:innen stellen. Im zweiten Typus der Distinktion legitimieren Lehrkräfte eigene Handlungsunfähigkeiten bezüglich kindlicher Lern- und Leistungsentwicklungen vor dem Hintergrund mangelnder familiärer Ressourcen und erzieherischer Kompetenzen. Schließlich ist kennzeichnend für den dritten Typus eine konsequent anerkennende und wertschätzende Haltung seitens der Lehrkräfte gegenüber den Schüler:innen sowie ihrer Familien. Als zentral wird dabei eine aktive Beziehungsgestaltung im Kontext eines ganzheitlichen Bildungsverständnisses erachtet.

Komplexe Wechselwirkungen gesellschaftlicher, struktureller und normativer Rahmenbedingungen auf Anerkennungs- und Abwertungsmechanismen in der Schule werden zunehmend auch aus einer intersektionalen Perspektive beschrieben, welche die Verschränkung unterschiedlicher Struktur- und Heterogenitätsdimensionen und deren Einbindung in Macht- und Normalisierungskonstruktionen als Analysefolie heranzieht. So untersucht bspw. die ethnographische UHU (Unterricht:Heterogenität:Ungleichheit)-Studie soziale Positionierungen von Schüler:innen innerhalb von Differenzlinien (wie Geschlecht, Migration, Behinderung etc.). Vor dem Hintergrund schulischer Leistungsordnungen als normativem Horizont wird im Speziellen auch die Relevanz von Familie sichtbar: „Es steht zu vermuten, dass diese Erziehungs- und Bildungspraktiken nicht mit den schulischen übereinstimmen und dass darüber Teilhabe und Ausschluss geregelt werden. Ausschluss meint eine Exklusion aus den schulischen Praktiken, in denen Anerkennung prozessiert wird“ (Budde & Rißler, 2017, S. 110). Ähnlich den Erkenntnissen Hertels werden „Schwierigkeiten“ als individuelle bzw. familiäre Problemkonstellationen konstruiert“ (Budde & Rißler, 2017, S. 117), allerdings zeigt sich hier die Individualisierung im Sinne einer Verantwortungsdelegation, die um ontologisierende Betrachtungsmuster, wie z. B. kulturalisierende Zuschreibungen, ergänzt werden.

In dieser Herstellung von Differenz zwischen schulischen und familiären Erziehungs- und Bildungspraktiken bei gleichzeitiger Hierarchisierung ebendieser sowie der Verortung problematischer Strukturen außerhalb von Schule führt dies u. U. zur weitgehenden Entbindung institutioneller Verantwortung.

2.2 Forschungsdesiderate und Erkenntnispotentiale sozialpädagogischer Perspektiven für sonderpädagogische Kontexte

Obgleich es durch die Befunde aus schulischen Settings Hinweise darauf gibt, welche Formen des (pädagogischen) Strafens vorliegen können und wie diese in institutionelle Konstitutionen und sozialstrukturelle Rahmenbedingungen eingefasst sind, bestehen weiterhin Forschungsdesiderate zu dahinterliegenden Haltungen und Handlungsüberzeugungen pädagogischer Fachkräfte in (sonder-)pädagogischen Kontexten. Vor dem Hintergrund der genannten Studienergebnisse und der Prämisse, dass Beziehungsreflexion als ein wesentliches Kriterium für pädagogische Professionalität verstanden wird, erscheint es demnach unerlässlich, die Verschränkungen zwischen Beziehung und Disziplinierung sowie das sich daraus entfaltende Spannungsfeld tiefergehend in weiteren empirischen Projekten zu elaborieren.

Als eine zuträgliche Sichtweise für damit verbundene Fragen nach einer professionellen Haltung in sonderpädagogischen Feldern erweist sich der Blick in empirische Befunde der Sozialpädagogik. Auch wenn beide Diskurse um Grenzen und Strafen bislang eher in einem losen Verbund als in interdisziplinärer Partnerschaft stehen, geht es „beiden Perspektiven [...] letztlich um eine pädagogische Perspektive auf beschädigte Subjektivität [...]. Beide wollen mithin dem Subjekt gerecht werden und beschäftigen sich mit den Lebens- und Bewältigungslagen von vulnerablen Personengruppen [...]“ (Huber & Calabrese, 2021, S. 8). Dabei könnte die Denkfigur der Grenzbearbeitung (Maurer 2018) „[...] auch als gemeinsamer Bezugsrahmen für eine intensivierte Verständigung zwischen der Sozial- und Sonderpädagogik fungieren [...]“ (Huber & Calabrese, 2021, S.9). Aus dem Überblick verschiedener Studien zur punitiven Einstellung von angehenden Fachkräften der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit (Beineke, Schmidt & Wen, 2023) soll hier in Kürze zum einen auf den bei Studierenden stärker als bei Fachkräften „ausgebildeten punitivitätskritischen Habitus“ (S. 159) verwiesen werden, der – folgt man den begrenzten empirischen Daten – auch soziodemografischen Indikatoren unterliegt. Zum anderen schließen sich Studienergebnisse von Mohr, Ritter und Ziegler (2017) an die Befunde aus schulischen Kontexten an, dass Organisationsbedingungen in einem deutlichen Wechselspiel zu responsabilisierenden und disziplinierenden Haltungen von Fachkräften hervortreten. „Es gibt Gründe für die Annahme, dass es Strafbefürworter_innen eher um Wohlverhalten als um Wohlergehen geht“ (S. 19). Ausgehend davon ist anzunehmen, dass sich Fragen einer professionellen Haltung nicht erst in der beruflichen Praxis stellen, sondern dass die Ausbildung hier mehr als bisher gefragt ist, diese Themen aufzugreifen und in die Auseinandersetzung mit einer professionellen Identität zu implementieren.

3 Punitive Überzeugungen von Studierenden der Heil-, Sonder- und Rehabilitationspädagogik und deren (mögliche) Veränderung in der Verbindung mit Praxisphasen – Anforderungen an eine reflexive hochschulische Praxis

3.1 Reflexive Professionalisierung als Ausdruck professionellen Lehrkräftehandelns

Intendierte psychosoziale Situationen in der personalen Interaktion des Erziehens und Bildens sind „reziproke Prozesse“ (Strobl & Datler, 2020, S. 209) und müssen als solche in der Analyse – gerade unter der Überschrift von punitiven Tendenzen – vor allem die Seite der (angehenden) Fachkräfte in den Blick nehmen. Das Konzept einer reflexiven Professionalisierung (u. a. Häcker, 2019) ist in der Ausbildung der angehenden Fachkräfte in der Sonder- und Rehabilitationspädagogik an der Humboldt-Universität zu Berlin fest verankert und wesentlicher Bestandteil fachlicher und theoriebezogener Umsetzungen (u. a. Zimmermann, Obens & Fickler-Stang, 2019; Fickler-Stang, 2020). Dabei zielt die Reflexion pädagogischer Prozesse auf mehr als auf deren Legitimation ab, sondern sie nimmt zugleich die angehenden Lehrkräfte im Nachdenken über sich selbst und in Beziehung zu anderen in den Blick.

3.2 Reflexion von als herausfordernd wahrgenommenen Praxiserfahrungen im Studium

Allerdings rücken vor dem Hintergrund von intensiven Praxiserfahrungen, hier vor allem der Umgang mit hochbelasteten Schüler:innen, mit extrem herausfordernden Unterrichtssituationen und teils ambivalenten Beziehungsanfragen seitens der Kinder und Jugendlichen in der Schule, innerhalb des Studiums mehr denn je Fragen zu Disziplinierungen, Sanktionierungen und pädagogisch legitimierten Ausschlussoptionen in den Fokus der Studierenden. Nach unseren Beobachtungen [die Autorinnen] führt die Suche nach fachlicher Autorität, der Sicherheit der eigenen Rolle und dem (verständlichen) Bedürfnis, auch in herausfordernden Interaktionssituationen handlungsfähig zu sein/zu bleiben, in Praxisbegleit- und Nachbereitungsseminaren häufig zu der der Pädagogik inhärenten Diskussionen um Macht und Grenzsetzung. Verbunden ist das seitens der Studierenden zwar zugleich mit einer etwas ungelassenen Form der Relativierung (i. S. einer Zurücknahme der zunächst formulierten Forderung nach Strafen und Grenzsetzung), aber das Bedürfnis nach Selbstwirksamkeit als Fachkraft und nach Handlungssicherheit ist gut erkennbar. Die längeren Praxisphasen der Studierenden im Zuge der Lehramtsausbildung sind, tatsächlich recht unabhängig vom spezifischen pädagogischen Setting im Kontext psychosozialer Beeinträchtigungen, zum Teil von Macht-/Ohnmachtserleben und Krisenerfahrungen in konkreten pädagogischen Situationen geprägt.

3.3 Von der subjektiven Wahrnehmung zur Empirie – Skizze eines Forschungsprojekts

Das Spannungsfeld pädagogischer und rollenbezogener Antinomien (u. a. Helsper, 2004) lässt sich nicht auflösen, muss aber mit Blick auf Disziplinierungen und potentielle Beschämungsprozesse in anderer Qualität reflektiert werden als bspw. rein methodisch-didaktisches Handeln (u. a. Christof, 2020). Vor allem die in Praxisphasen, zunächst als Raum einer ersten pädagogischen Ermöglichung angelegt, als krisenhaft erlebten Situationen vorkommenden Emotionen bedürfen eines besonderen Reflexionsraums. Die Allgegenwärtigkeit von Emotionen in pädagogischen Interaktionen ist dabei unbestritten (u. a. Würker, 2023), es geht aber vertieft darum, die als emotionale Risikosituationen wahrgenommenen Momente verstärkt zu fokussieren. Denn besonders in von den Studierenden mit Ohnmacht, Macht(ver)lust

und Handlungsunsicherheit konnotierten Interaktionen mit hoch eskalierenden Konflikten wirkt das pädagogische Selbstverständnis brüchig bis fragmentiert und führt in der Konsequenz zu Abbrüchen und Verweigerungen pädagogischer Beziehungen (Dörr, 2022). Im Ergebnis ist das sowohl für die Studierenden selbst in ihrer Suche nach einer professionellen Identität und Rolle etwas, was meist ungut nachwirkt und einerseits persönliche Zweifel an der Geeignetheit für den Beruf und (nicht selten globaler) Kritik an den Systembedingungen evoziert. Andererseits aber auch in der Entwicklung als schwierig etikettierter Kinder und Jugendlichen zu Erfahrungen von Vertrauensverlust und einem Mangel an Verlässlichkeit in emotional herausfordernden Situationen führt. Der Umgang aufseiten der Studierenden mit negativen Gefühlen, mit strafenden Bedürfnissen und auch mit Wut muss nicht nur in hochschulischen Settings verstärkt enttabuisiert werden, wie das in wissenschaftlichen Diskursen schon sichtbar ist. Sondern zugleich müssen die Lehrenden in der Reflexion von Praxisphasen für die Studierenden regelhaft immaterielle Räume zur Verfügung stellen, die das Nachdenken und Sprechen über konflikthafte Situationen ermöglichen und dabei sowohl subjektive Theorien der Studierenden in den Blick nehmen als auch haltende theoretische Rahmungen bereithalten, die letztlich Professionalisierungsprozesse ermöglichen.

Das als explorative Studie angelegte Forschungsprojekt soll die Grundlagen dieser besonderen „Räume“ aus einer pädagogischen Perspektive erfassen und die spezifischen Bedürfnisse der Studierenden vor dem Hintergrund von fachlichen Professionalisierungsprozessen konturieren. Dazu sind mehrere methodische Zugänge der Datenerfassung angedacht. Der gemeinsam mit Studierenden entwickelte Reflexionsbogen (Fickler-Stang, 2019) für die Verknüpfung fachwissenschaftlicher Grundlagen mit persönlichen Erfahrungen in Praxisphasen in der Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen wird um eine Skala erweitert, die sich verstärkt mit pädagogischen Krisensituationen befasst. Hinzu kommen leitfadengestützte Gespräche mit den Studierenden über ihre Erfahrungen mit pädagogischen Situationen, die von großer Unsicherheit geprägt waren und für die es aus subjektiver Sicht in der konflikthafte Phase keine deeskalierenden Handlungsoptionen gab. Die Arbeit mit und Auswertung von schriftlichen Reflexionen mittels der Work Discussion Methode als pädagogische Fallarbeit (Hover-Reisner et al., 2014) sollen das Datenmaterial ebenso ergänzen wie ein gemeinsamer Blick von Studierenden auf Krisensituationen anhand konkreter hermeneutischer Fallanalysen (Bittner, 2004). Ziel ist es u. a., der Wahrnehmung Rechnung zu tragen, dass ein Bedürfnis besteht, die vorhandenen Reflexionsräume noch deutlich zu erweitern, um emotionale Krisen nicht nur im Hinblick auf die in der pädagogischen Verantwortung liegenden Kinder und Jugendlichen zu thematisieren, sondern die eigenen (tabuisierten) Emotionen und Affekte genauer in den Blick zu nehmen. Damit wäre das Projekt zudem noch in empirischer Form anschlussfähig an frühe psychoanalytische Konzepte pädagogischer Fallarbeit sowie an Fragen nach den Grenzen von Erziehung (u. a. Bernfeld, 1927/2013).

Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B. & Rauh, B. (2020). Gesetz, Strafe und Wiedergutmachung. In S. Calabrese & Ch. Huber (Hrsg.), *Grenzen und Strafen in Sozialer Arbeit und Sonderpädagogik* (S. 47-60). Stuttgart: Kohlhammer.
- Beineke, Ch., Schmidt, S. & Wen, S. (2023). Mehr oder weniger punitiv? Ein Vergleich punitiver Einstellungen angehender Fachkräfte der Sozialen Arbeit mit der Allgemeinbevölkerung. *Soziale Passagen*, 15, 147-163. <https://doi.org/10.1007/s12592-023-00447-7>
- Bernfeld, S. (1927). Der Erzieher. In S. Bernfeld (2013), *Theorie und Praxis der Erziehung – Pädagogik und Psychoanalyse*. Weerke Band 5, herausgegeben von U. Herrmann, W. Datler & R. Göppel. (S. 131-154). Gießen: Psychosozial.
- Bittner, G. (2004). Was kann man „aus Geschichten lernen“? In W. Datler, B. Müller & U. Finger-Trescher (Hrsg.), *Sie sind wie Novellen zu lesen ... Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik* (S. 42-53). Gießen: Psychosozial.
- Boger, M.-A. & Wawerek, F. (2020). Strafen im post-ödpipalen Zeitalter – Lehrer*innenbildung zwischen normalisiertem Sadismus und Authentizitätswünschen. In B. Rauh, N. Welter, M. Franzmann, K. Magiera, J. Schramm & N. Wilder (Hrsg.), *Emotion - Disziplinierung - Professionalisierung. Pädagogik im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und „neuen“ Disziplinierungstechniken* (S. 67-82). Opladen: Budrich.
- Budde, J. & Rißler, G. (2017). Praktiken des Ausschlusses aus der schulischen Leistungsordnung. *Zeitschrift für Diversitätsforschung und -management*, 2(2), 106–119.
- Christof, E. (2020). Macht und Disziplinierung als tabuisierte Anteile der Rolle von Lehrer*innen. Reflexion schulpraktischer Erfahrungen Lehramtsstudierender durch eine Rekonstruktion ihrer Subjektiven Theorien. In B. Rauh, N. Welter, M. Franzmann, K. Magiera, J. Schramm & N. Wilder (Hrsg.), *Emotion - Disziplinierung - Professionalisierung. Pädagogik im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und „neuen“ Disziplinierungstechniken* (S. 97-113). Opladen: Budrich.
- Dörr, M. (2022). Strafe und Erziehung. Über Grenzen, Grenzsetzungen und Grenzverletzungen in der Sozialisation von Kindern und Jugendlichen. *VHN*, 91(6), 6-19.
- Fickler-Stang, U. (2019). Professionalisierung von Studierenden in der Lehramtsausbildung im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung - gemeinsam Räume für Reflexion entwickeln und gleichberechtigte Partizipation schaffen. In D. Zimmermann, U. Fickler-Stang, L. Dietrich & K. Weiland (Hrsg.), *Professionalisierung für Unterricht und Beziehungsarbeit mit psychosozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen* (S. 51-62). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Fickler-Stang, U. (2020). Hochschulische Professionalisierung von Studierenden für die Arbeit in geschlossenen Institutionen. Möglichkeiten von Praxis- und Kooperationsprojekten in der akademischen Ausbildung. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 65(3), 257-267.
- Gräber, S. (2023). Classroom Management als Heilsversprechen. Zur De-Thematisierung von Strafe im effizienten Unterricht. *Sozial Extra*, 47(6), 334-338.
- Häcker, Th. (2019). Reflexive Professionalisierung. Anmerkungen zu dem ambitionierten Anspruch, die Reflexionskompetenz angehender Lehrkräfte umfassend zu fördern. In M. Degeling, N. Franken, St. Freund, S. Greiten, D. Neuhaus & J. Schellenbach-Zell (Hrsg.), *Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven* (S. 81-96). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helsper, W. (2004). Antinomien, Widersprüche, Paradoxien. Lehrerarbeit - ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In B. Koch-Priewe, F.-U. Kolbe & J. Wildt (Hrsg.), *Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung* (S. 49-97). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hertel, T. (2020). *Entziffern und Strafen. Schulische Disziplin zwischen Macht und Marginalisierung*. Bielefeld: transcript.
- Heuer, S. (2021). *Strafe als pädagogisches Prinzip. Kritik einer sozialen Praxis*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, Ch. & Calabrese, S. (2021). Grenzen und Strafe aus sozial- und sonderpädagogischer Perspektive. Einleitende Bemerkungen. In S. Calabrese & Ch. Huber (Hrsg.), *Grenzen und Strafen in Sozialer Arbeit und Sonderpädagogik* (S. 7-14). Stuttgart: Kohlhammer.
- Huber, S. (2023). Strafe in der Heimerziehung, Zugänge, Probleme und eine Forschungsperspektive. *Sozial Extra*, 47(6), 325-328.
- Hover-Reisner, N., Fürstaller, M., Funder, A. & Datler, M. (2014). Work Discussion als Methode der Fallarbeit im Dienste der Professionalisierung in frühpädagogischen Berufsfeldern. In I. Pieper, P. Frei, K. Hauenschild & B. Schmidt-Thieme (Hrsg.), *Was der Fall ist. Beiträge zur Fallarbeit in Bildungsforschung, Lehramtsstudium, Beruf und Ausbildung* (S. 277-292). Wiesbaden: Springer VS.

- Langer, A. & Richter, S. (2015). Disziplin ohne Disziplinierung. Zur diskursanalytischen Ethnographie eines ‚Disziplin-Problems‘ von Schule und Pädagogik. In S. Fegter, F. Kessl, A. Langer, M. Ott, D. Rothe & D. Wrana (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Diskursforschung. Empirische Analysen zu Erziehungs- und Bildungsverhältnissen* (S. 211-229). Wiesbaden: Springer VS.
- Lindenberger, M. & Lutz, T. (2021). *Zwang in der Sozialen Arbeit. Grundlagen und Handlungswissen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lutz, T. (2019). Autoritäre Stufenmodelle zur Verhaltensanpassung in der Kinder- und Jugendhilfe. Widersprüche. *Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich*, 39 (154), 69-81.
- 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. Pädagogik im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und „neuen“ Disziplinierungstechniken* (S. 49-66). Opladen: Budrich.
- Maurer, S. (2018). Grenzbearbeitung. Zum analytischen, methodologischen und kritischen Potenzial einer Denkfigur. In B. Bütow, J.-L. Patry & H. Astleitner (Hrsg.), *Grenzanalysen – Erziehungswissenschaftliche Perspektiven zu einer aktuellen Denkfigur* (S. 20–33). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mohr, S., Ritter, B. & Ziegler, H. (2017). Zwang als erzieherisches Mittel in der Kinder- und Jugendhilfe? Zur Relevanz der Organisationsbedingungen für die Ausprägung punitiv-responsibilisierender Haltungen von Fachkräften. *Sozial Extra*, 5, 19-23. <https://doi.org/10.1007/s12054-017-0082-z>
- Natho, F. (2013). Mythos Konsequenz. Zur Wirkungslosigkeit von Strafe, von Macht und Ohnmacht in der Erziehung. *systema*, 27(2), 114-124.
- Racherbäumer, K. (2017). Rekonstruktionen zu Bedeutung und Funktionen der Lehrer-Schüler-Beziehung aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen in sozial benachteiligter Lage. In P. Dobbstein & V. Manitiuis (Hrsg.), *Schulentwicklungsarbeit in herausfordernden Lagen* (S. 123-139). Münster: Waxmann.
- Richter, S. (2019). *Pädagogisches Strafen in der Schule. Eine ethnographische Collage*. Weinheim: Beltz.
- Strobl, B. & Datler, W. (2020). Emotionen als Gegenstand des Nachdenkens und Sprechens über Praxissituationen. Anmerkungen zur Bedeutung von psychoanalytisch orientierten Aus- und Weiterbildungsprozessen für eine Dimension von psychosozialer Professionalität. In B. Rauh, N. Welter, M. Franzmann, K. Magiera, J. Schramm & N. Wilder (Hrsg.), *Emotion - Disziplinierung - Professionalisierung. Pädagogik im Spannungsfeld von Integration der Emotionen und „neuen“ Disziplinierungstechniken* (S. 207-224). Opladen: Budrich.
- Würker, A. (2023). Unterricht als emotionale Angelegenheit. In K. Trunkenpolz, B. Lehner & B. Strobl (Hrsg.), *Affekt – Gefühl – Emotion: Zentrale Begriffe Psychoanalytischer Pädagogik? Annäherungen aus konzeptueller, forschungsmethodischer und professionalisierungstheoretischer Perspektive* (S. 153-164). Opladen: Budrich.
- Zimmermann, D., Obens, K. & Fickler-Stang, U. (2019). Reflexionsfähigkeiten im Hochschulmilieu entwickeln. Theorie, Forschung und Lehre. *ESE. Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 1, 116-137

Evaluation pädagogisch-therapeutischer Maßnahmen in der Praxis Einblick in das SCAP-Projekt

*Evaluation of pedagogical-therapeutic measures in practice
Insight into the SCAP project*

Dennis Christian Hövel, Olivia Gasser-Haas und Anja Solenthaler*

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik, Zürich, Institut für Verhalten,
sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung

*Korrespondenz

Dennis Christian Hövel
dennis.hoewel@hfh.ch

Beitrag eingegangen: 18.12.2023

Beitrag angenommen: 15.03.2024

Onlineveröffentlichung: 29.05.2024

ORCID

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

Olivia Gasser-Haas
<https://orcid.org/0000-0001-5429-0611>

Anja Solenthaler
<https://orcid.org/0009-0007-7454-0199>

Abstract

Das SCAP stellt im luxemburgischen Bildungssystem ein pädagogisch-therapeutisches Angebot im obligatorischen Bildungssystem zur Verfügung. SCAP steht für «Service de Consultation et d'Aide pour troubles de l'Attention, de la Perception et du développement Psychomoteur» - zu Deutsch: Beratungs- und Unterstützungsstelle bei Störungen der Aufmerksamkeit, der Wahrnehmung und der psychomotorischen Entwicklung. Zielgruppe sind Kinder und Jugendliche zwischen 4 und 18 Jahren mit Aufmerksamkeitschwierigkeiten, Wahrnehmungsschwierigkeiten oder psychomotorischen Schwierigkeiten. Das SCAP intendiert für eine allgemeine Qualitätsverbesserung das Konzept der Einrichtung hinsichtlich des pädagogisch-therapeutischen Angebots zu überarbeiten. Um diese Anpassung datenbasiert vorzunehmen, soll zunächst die aktuelle Arbeit evaluiert werden, was die Möglichkeit eröffnet, die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von psychomotorischen und weiteren pädagogisch-therapeutischen Maßnahmen im Feld nachzuzeichnen. Der Beitrag stellt das Projektdesign vor. Zudem wird skizziert, welche Maßnahmen auf Basis welcher Indikation vom SCAP geplant und eingesetzt werden, sowie welche Entwicklungen die Kinder während der Wartezeit vor Therapiebeginn im SCAP durchlaufen.

Keywords

Psychomotorik, Evaluation, Wirksamkeit, sozial-emotionale Entwicklung

Abstract

The SCAP (Service de Consultation et d'Aide pour troubles de l'Attention, de la Perception et du développement Psychomoteur) provides a pedagogical-therapeutic offering within the Luxembourgish education system. SCAP translates to "Consultation and Support Service for Attention, Perception, and Psychomotor Development Disorders." The target audience consists of children and adolescents aged 4 to 18 with difficulties in attention, perception, or psychomotor development. SCAP aims to adapt and revise the concept of the facility in terms of its pedagogical-therapeutic offerings for a general improvement in quality.

To make data-driven adjustments, the current work will be evaluated initially, providing the opportunity to trace the effectiveness and sustainability of psychomotor and other pedagogical-therapeutic measures in the field. This contribution introduces the project design and outlines the measures planned and implemented by SCAP based on specific indications. Additionally, it highlights the developments that children undergo during the waiting period before therapy begins at SCAP.

Keywords

psychomotor, evaluation, effectiveness, social-emotional development

1 Projekthintergrund

1.1 Pädagogisch-therapeutische Maßnahmen am Beispiel der Psychomotoriktherapie

Pädagogisch-therapeutische Maßnahmen sind heilpädagogische Angebote, die im pädagogischen Feld verortet und umgesetzt werden, bei denen jedoch therapeutische Verfahren und Mittel im Rahmen eines ganzheitlichen Verständnisses angewendet werden. Psychomotorik ist eine sonderpädagogische Disziplin. In Ländern wie zum Beispiel der Schweiz und Luxemburg zählt sie als pädagogisch-therapeutische Maßnahme zum obligatorischen Bildungsangebot. In anderen Ländern, zum Beispiel Deutschland, wird sie fakultativ und komplementär angeboten. Sie ist eine niederschwellige Unterstützung für Kinder, die Entwicklungsverzögerungen, Auffälligkeiten oder Beeinträchtigungen im sozialen, emotionalen, motorischen, kognitiven und sensorischen Bereich sowie in deren Wechselwirkungen zeigen (EDK, 2022). Meistens handelt es sich dabei um Kombinationen von affektiven, sozialen und/ oder motorischen Schwierigkeiten (Widmer & Bräuninger, 2020). In der Psychomotoriktherapie stehen die Eigenaktivität und die individuelle Sinnhaftigkeit von Handlungen im Zentrum, die stets den Einbezug der körperlichen Dimensionen fokussieren (Fischer, 2019). Die Bewegung wird einerseits als Ausdruck des inneren Erlebens gesehen, andererseits stellt sie ein Medium der psychomotorischen Arbeit dar. Zur Bewegung gehören auch spielerische und kreative, gestalterische Tätigkeiten. Erfahrungsräume werden geschaffen, die Lern- und Veränderungsprozesse in verschiedenen Entwicklungs- und Bildungsbereichen ermöglichen oder anregen.

Die aktuelle Studienlage zur Psychomotoriktherapie adressiert allgemeine Fragestellungen wie z. B. Anstellungsbedingungen, Kooperationen, berufliche Zufriedenheit, wahrgenommene Wirksamkeit (u. a. Vetter, & Sandmeier, 2020; Widmer & Bräuninger, 2020), die Wirksamkeit präventiver Angebote zur Stärkung des Verhaltens und Erlebens (u. a. Widmer, Maier Diatara & Hövel, 2022) oder die Effekte der Psychomotoriktherapie im Bereich der Grafomotorik (u. a. Hurschler Lichtsteiner, Nideröst, Wyss, Buholzer, & Wicki, 2023). Erste Wirksamkeitsprüfungen in den Bereichen Verbesserung der sozial-emotionalen Entwicklung und der Reduktionen von Verhaltenproblemen (Bräuninger & Röösl, 2023) deuten auf das Potenzial der Psychomotoriktherapie in der Pädagogik bei Verhaltenstörungen hin. Die Evidenz der Psychomotoriktherapie ist insgesamt jedoch noch als ausbaufähig einzuschätzen. Zur Verbesserung der Evidenz ist es indiziert, den Nutzen der Psychomotoriktherapie in der Routineanwendung im heilpädagogischen Berufsalltag zu erfassen und nachzuzeichnen. Die Evaluation des SCAP eröffnet die Möglichkeit, die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von psychomotorischen und weiteren pädagogisch-therapeutischen Maßnahmen im Feld unter Alltagsbedingungen nachzuzeichnen.

1.2 SCAP

SCAP steht für *Service de Consultation et d'Aide pour troubles de l'Attention, de la Perception et du développement Psychomoteur* – zu Deutsch: Beratungs- und Unterstützungsstelle bei Störungen der Aufmerksamkeit, der Wahrnehmung und der psychomotorischen Entwicklung. Beim SCAP handelt es sich um eine ambulante Beratungs- und Unterstützungsstelle für Kinder und Jugendliche zwischen 4 und 18 Jahren mit sensorischen, motorischen und Störung der Aufmerksamkeit (ADHS) in Luxemburg. Das SCAP verfolgt einen ganzheitlichen Ansatz (wie nachfolgend beschrieben) und bindet das soziale Umfeld der Klientinnen und Klienten - Eltern, Lehrpersonen sowie Erzieherinnen und Erzieher in die Behandlung mit ein. Das pädagogisch-therapeutische Angebot richtet sich an Kinder und Jugendliche, welche in Luxemburg wohnen oder dort eine Regelschule besuchen.

Der Prozess von der Anmeldung über die Abklärung bis hin zur Therapie lässt sich in sieben Schritte gliedern (SCAP, 2024):

1. Die Erziehungsberechtigten nehmen eine schriftliche Voranmeldung beim SCAP vor.
2. In einer online Infoveranstaltung, die fünfzehnmal pro Jahr angeboten wird, werden die Angebote des SCAP erklärt. Im Anschluss daran findet ein individuelles, telefonisches Orientierungsgespräch mit einer Fachperson des SCAP statt. Sollte sich das SCAP dabei als geeignete Maßnahme erweisen, erhalten die Erziehungsberechtigten einen Aufnahmefragebogen, sowie einen Schulfragebogen, welchen sie den zuständigen Lehrpersonen aushändigen können. Sobald der Aufnahmefragebogen im SCAP eingegangen ist, wird ein persönliches Erstgespräch mit einer Fachperson des SCAP vereinbart.
3. Auf Grundlage der Informationen aus dem Erstgespräch, aus bereits vorhandenen Berichten sowie aus dem Schulfragebogen wird den Erziehungsberechtigten anschließend vom SCAP-Orientierungsteam eine fachliche Einschätzung unterbreitet.
4. Bei allseitigem Einverständnis werden weitere diagnostische Schritte eingeleitet oder es kann direkt in eine Intervention übergeleitet werden. Sollte sich eine medizinische Abklärung als wichtig erweisen, wird den Erziehungsberechtigten empfohlen sich an einen Facharzt zu wenden. Mit dem Einverständnis der Eltern arbeitet das SCAP-Team in enger Absprache mit den behandelnden Ärzten zusammen.
5. Vor und während der Behandlung des Kindes/Jugendlichen (ein erster Überblick über die eingesetzten Maßnahmen findet sich im Abschnitt „Vom SCAP eingesetzte Maßnahmen“) steht für das Umfeld eine Beratungsangebot durch das SCAP zur Verfügung.
6. Die Therapiesitzungen finden in der Regel einmal wöchentlich statt und werden in Form von Einzelsitzungen oder Gruppenbehandlungen angeboten. Dem Kind wird eine koordinierende Person von Seiten des SCAP zugeteilt, welche die SCAP-Hilfsangebote mit den Eltern abspricht und koordiniert sowie für andere beteiligte Professionelle als Ansprechperson zur Verfügung steht.
7. Nach Abschluss einer Behandlung wird den Eltern ein schriftlicher Bericht ausgehändigt.

Der Trägerverein «Lëtzebuerger Aktiounskrees Psychomotorik» konnte mit dem «Ministère de l'Education Nationale» eine Konvention aushandeln, welche erlaubt, die Dienste des SCAP seit dem 01. Januar 2019 kostenlos anzubieten. Nach dem Eingang der Voranmeldung beträgt die Wartezeit einige Wochen bis zum Erstgespräch mit den Eltern. Bei einigen individuellen Therapieangeboten kann es zu Wartezeiten von mehreren Monaten kommen.

Das SCAP hat das Ziel das Konzept der Einrichtung hinsichtlich des pädagogisch-therapeutischen Angebots zu überarbeiten und möchte hierfür die Wirksamkeit und Nachhaltigkeit des eigenen Angebots mittels externer Evaluation überprüfen lassen. Das Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung (IVE) der interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich wurde durch das SCAP angefragt, die Evaluation durchzuführen. SCAP und IVE konnten die Durchführung der Evaluation als unabhängiges Forschungsprojekt vereinbaren. Die im Projekt generierten Daten und Erkenntnisse dürfen außerhalb der Projektberichte für Lehr- und Forschungszwecke verwendet und disseminiert werden.

Fragestellungen des Projekts

1. Lassen sich für die pädagogisch-therapeutischen Angebote des SCAP positive Effekte hinsichtlich der sozio-emotionalen und motorischen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen, Maßnahme nachweisen und wenn ja, für welche Kinder und für welche Maßnahmen?
2. Wie ist die wahrgenommene Zufriedenheit unterschiedlicher Adressatengruppen (Eltern, Lehrkräfte, Mitarbeitende) mit den pädagogisch-therapeutischen Angeboten des SCAP?
3. Wie hoch ist der Therapie-Dropout und welche Ursachen liegen vor?

Fragestellungen zu den im Beitrag präsentierten Daten

4. Welche Kinder und Jugendlichen nehmen das Angebot des SCAP in Anspruch? Wie lässt sich die Stichprobe beschreiben?
5. Findet während der Wartezeit eine Veränderung in der sozio-emotionalen und motorischen Entwicklung der Kinder und Jugendlichen statt?

Der im Beitrag referierte Stand der Datenerfassung bezieht sich ausschließlich auf die Fragen vier und fünf.

2 Beschreibung des geplanten methodischen Vorgehens

2.1 Evaluationsdesign

Für die Ermittlung der Zuwendungseffekte (Wirkung der therapeutischen Angebote des SCAP) wird ein experimentelles Design mit fünf Messzeitpunkten (t1 Aufnahme auf die Warteliste, t2 nach drei Monaten Wartezeit, t3 Start Therapie, t4 Halbzeit, t5 ein Jahr nach t1) über einen Zeitraum von 21 Monaten (siehe Abbildung 1) umgesetzt.

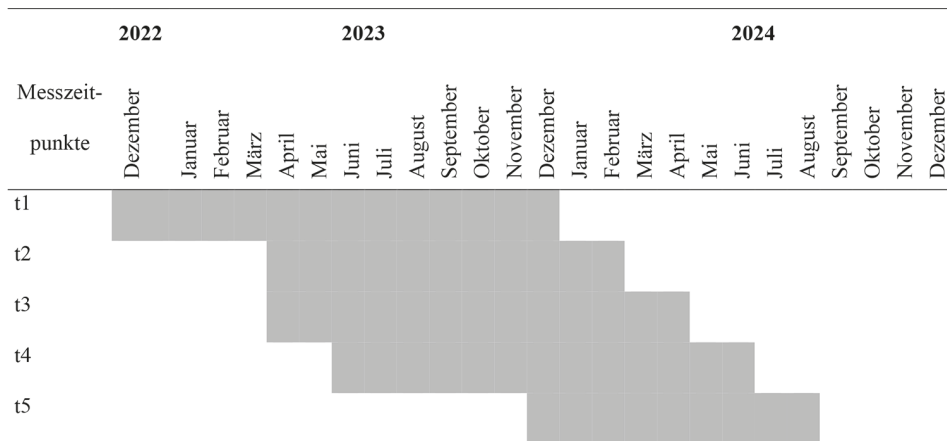


Abb. 1: Zeitleiste der Erhebungen

Bei dieser Studie handelt es sich um eine Feldforschung. Da das SCAP einen Leistungsauftrag hat, ist eine randomisierte Gruppenbildung nicht möglich. Aufgrund der natürlichen Wartezeit durchlaufen alle Teilnehmenden zunächst eine Wartekontrollbedingung (Eigenkontrollgruppe), bevor sie an einem der pädagogisch-therapeutischen Angebote des SCAP teilnehmen. Hierbei wird die Wartezeit (t1 bis t3) als Kontrollzeit und die Therapie (t3 bis t5) als Zuwendungszeit genutzt. In Anlehnung an Pauschardt, Eimecke und Mattejat (2011) werden Signifikanztests der Mittelwertsunterschiede von Differenzwerten zur Prüfung der Fragestellung 1 genutzt. Die Differenzwerte bilden die mögliche Entwicklung über die Zeit ab und werden für die Wartelistenbedingung ($t_3 - t_2 - t_1$) und die Therapiebedingung berechnet ($t_5 - t_4 - t_3$) wie in Abbildung 2 zu sehen. Zur Bestimmung der Größe der möglichen Mittelwertunterschiede zwischen der Warte- und Therapiezeit werden Effektstärken berechnet.

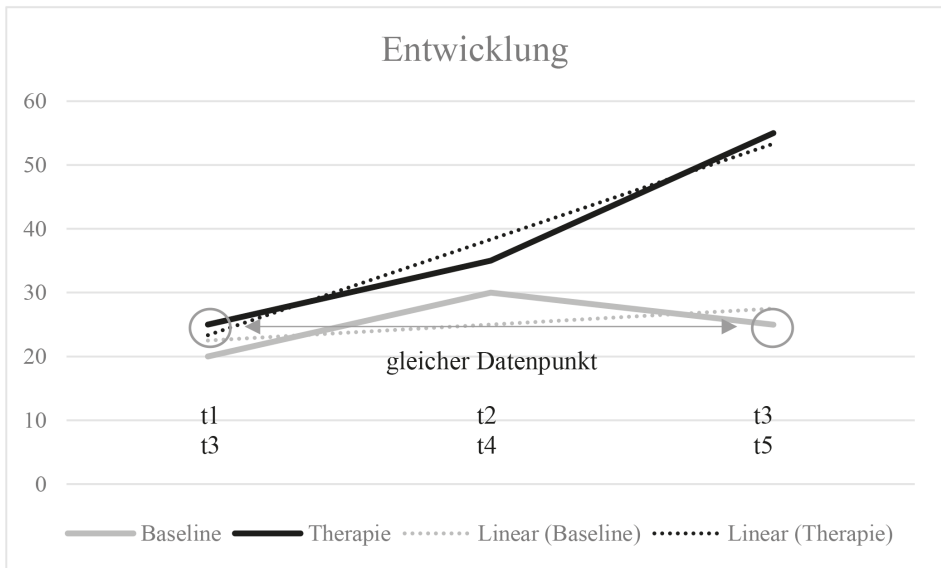


Abb. 2: Design

Die pädagogisch-therapeutischen Angebote des SCAP stellen die unabhängige Variable dar. Als abhängige Variablen werden standardisierte Beurteilungen zur sozio-emotionalen, motorischen, sprachlichen und der Lern-Entwicklung im Eltern-, Lehrkraft sowie im Urteil der Therapeut:innen verwendet. Die vom SCAP eingesetzten pädagogisch-therapeutischen Maßnahmen, deren Umsetzungsmodus, Eigenschaften und Wahrnehmungen (u. a. zur Zufriedenheit) der Therapeut:innen sowie der Eltern werden als Kovariaten herangezogen (Fragestellung 2). Mittels Verteilungstest wird zudem ermittelt, ob bestimmte Kovariaten einen häufigeren Therapieabbruch aufweisen (Fragestellung 3).

2.2 Stichprobe

Von den Kindern und Jugendlichen, die beim SCAP angemeldet werden, werden im Rahmen dieser Studie nachfolgende Informationen als Stichprobenmerkmale registriert. Es werden der Jahrgang des Kindes/Jugendlichen, das Geschlecht sowie mögliche medizinische Diagnosen entlang der ICD-10 erfasst (keine Diagnose; F40 Angst; F60 Posttraumatische Belastungsstörung; F70 Intelligenzminderung; F80 Entwicklungsstörungen [F80 Sprach- und Sprechstörungen; F81 Lernstörungen; F82 Umschriebene Entwicklungsstörung der motorischen Funktionen; F84 ASS]; F90 ADHS; F91 Störung des Sozialverhaltens; andere) erfasst und vermerkt, ob in Bezug auf die gestellte Diagnose eine Medikation erfolgt. Zudem wird abgefragt, ob aktuell weitere Angebote außerhalb des SCAP genutzt werden (keine; medizinische Behandlung; pädagogisch/psychologische Therapie; Beratung). Hinsichtlich der häuslichen Lebenssituation des Kindes/Jugendlichen wird die aktuelle Arbeitstätigkeit beider Elternteile sowie deren Pensum/Tag, das Jahres-Bruttoeinkommen und die vorrangig in der Familie gesprochene Sprache registriert.

2.3 Kovariaten

Vergleichbar mit anderen therapeutischen Angeboten wird davon ausgegangen, dass nicht nur methodische Aspekte einen Einfluss auf die Wirksamkeit der Maßnahmen haben, sondern diese durch Merkmale der Therapeut:innen sowie der Lebenssituation des Kindes und seiner Eltern beeinflusst wird. Für das Erkenntnisinteresse dieser Studie bieten sich folgende Kovariaten an: Die Zufriedenheit und berufliche Selbstwirksamkeitserwartung der Mitarbeitenden des SCAP sowie die Zufriedenheit der Personengruppen, welche das Fremdurteil zur Veränderung der Entwicklung des Kindes abgeben (Eltern und Lehrpersonen).

Die Erfassung des Zufriedenheitserlebens erfolgt ebenfalls mittels standardisierter Online-Ratings zu zwei Messzeitpunkten, t3 und t4, im Fremdurteil der Eltern und der Lehrkräfte. Auf ein Selbsturteil der Kinder wird aufgrund des erwarteten tiefen durchschnittlichen Alters der Stichprobe verzichtet. Für die Erfassung wird eine adaptierte Version des Kinder-ZAP (Zufriedenheit in der Arztpraxis aus Patientenperspektive; Bitzer et al., 2012) genutzt. Dieser Fragebogen wurde zur Erhebung der Zufriedenheit in Kinder- und Jugendarztpraxis aus Elternsicht entwickelt. Eine globale Zufriedenheit setzt sich aus den Bereichen Interaktion, Informationen, Entscheidungsfindung, Organisation, professionelle Kompetenz und Übungsanlagen zusammen. Die dimensionale Validität des Instruments konnte faktorenanalytisch von Bitzer et al. (2013) bestätigt werden. Die interne Konsistenz bewegt sich zwischen Cronbachs α von .72 und .95 (Bitzer et al., 2013). Die Anpassungen für diese Studie umfassen eine Reduktion auf 13 Items und Anpassungen in den Formulierungen. Dafür wurden nicht relevante Items (z. B. rein medizinische wie Nebenwirkungen von Medikamenten) ausgeschlossen und Formulierungen vom medizinischen auf das pädagogisch-therapeutische Angebot angepasst. Für die Lehrpersonen haben wir weitere Anpassungen der Formulierungen und eine Kürzung auf sieben Items vorgenommen. Die verwendeten Items sind in der Tabelle 1 ersichtlich. Sie werden mittels einer 4-stufigen Skala von «sehr zufrieden» bis «sehr unzufrieden» eingeschätzt.

Tab. 1: Angepasste Items des Kinder ZAP für Eltern und Lehrpersonen

Eltern	Lehrpersonen
Wie zufrieden sind Sie im Allgemeinen mit...	Wie zufrieden sind Sie im Allgemeinen mit...
...der Wartezeit bis zum Start der Therapie / des Angebots?	...der Wartezeit bis zum Start der Therapie/ des Angebots?
...der Berücksichtigung Ihrer Wünsche bei der Terminvereinbarung?	-
Wie zufrieden sind sie im Allgemeinen mit der Therapeutin Ihres Kindes in Bezug...	-
...auf ihr Einfühlungsvermögen für Ihr Kind?	-
...darauf, dass Ihr Kind ernst genommen wird?	-
Wie zufrieden sind sie im Allgemeinen mit der Therapeutin Ihres Kindes in Bezug auf...	Wie zufrieden sind Sie im Allgemeinen mit der Mitarbeiterin des SCAP in Bezug auf...
...die Erklärung zum Entwicklungsstand / den Schwierigkeiten Ihres Kindes?	...die Erklärungen zum Entwicklungsstand / den Schwierigkeiten des Kindes?
...die Informationen über die geplante Intervention?	...die Informationen über die geplante Intervention?
...die Informationen darüber, wie Sie Ihr Kind im Alltag unterstützen können?	...die Informationen darüber, wie Sie Ihr Kind im Schulalltag unterstützen können?
...die Verständlichkeit der Informationen?	...die Verständlichkeit der Informationen?
...darauf, wie Sie in den Verlauf der Intervention eingebunden werden? (Auswahl des Angebots, Festlegen der Interventionsziele)	-
...die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen (wie z. B. Schule / Arztpraxis)?	...die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen (wie z. B. Schule / Arztpraxis)?
Wie zufrieden sind sie im Allgemeinen mit...	Wie zufrieden sind sie im Allgemeinen mit...
...der Therapeutin Ihres Kindes?	-
...dem SCAP als Anbieter für Beratung, Förderung und Therapie?	...dem SCAP als Anbieter für Beratung, Förderung und Therapie?

Zusätzlich schätzen die Mitarbeitenden des SCAP ihre allgemeine Zufriedenheit und das Erleben der beruflichen Selbstwirksamkeit ein. Dies geschieht mit der Kurzform (acht Items) des Fragebogens zur beruflichen Selbstwirksamkeitserwartung von Schyns und von Collani (2014), der auf der Selbstwirksamkeitstheorie von Bandura basiert. Der Fragebogen weist mit einer Split-half-Reliabilität von $\alpha = .88$ eine gute Zuverlässigkeit auf. Die dimensionale Validität kann auf Basis der konfirmatorischen Faktorenanalysen angenommen werden (Schyns & von Collani, 2014). Zusätzlich werden drei Items zur Arbeitszufriedenheit orientiert am Modell der Unternehmensberatungsfirma *icommit* (icommit, 2024) genutzt. Die Items werden mit einer 6-stufigen Skala von «stimme völlig zu» bis «stimme überhaupt nicht zu» bewertet.

Die gewonnenen Daten sollen clusteranalytisch ausgewertet werden, um zu untersuchen, ob es Muster hinsichtlich der Zufriedenheit (Verhältnis Administration und Arbeit mit dem

Kind, möglicher Einfluss der Berufsgruppe der Kontaktperson im SCAP, Anzahl der Kontakte usw.) gibt. Zusätzlich erfolgt mittels Pfadanalyse der Daten zur Zufriedenheit und der Daten zu den Effekten der Maßnahmen eine Analyse der Dropouts aus den Angeboten des SCAP. Dafür werden die Daten der unterschiedlichen Personengruppen mit den eingesetzten Methoden und den Zufriedenheitswerten in Verbindung gebracht.

2.4 Abhängige Variable

Die Veränderung in den Entwicklungsbereichen der Kinder wird mit dem FTF-Inventar (5-15R; Five-To-Fifteen-Revised; Kadesjö et al., 2017) erhoben. Es handelt sich dabei um einen ausführlichen Fremdbeurteilungs-Fragebogen mit 181 Items zur Erfassung von Verhaltens- oder Entwicklungsproblemen in den acht Bereichen Motorik, Exekutive Funktionen, Wahrnehmung, Gedächtnis, Sprache, Lernen, Soziale Fertigkeiten und Emotionale Schwierigkeiten. Die einzelnen Items werden mit einer dreistufigen Skala von «nichtzutreffend», «etwas/manchmal zutreffend» bis «genau zutreffend» beurteilt. Pro Bereich kann ein Gesamtwert gebildet werden zudem Cut-Off-Werte in Bezug auf das 90. und 98. Perzentil vorliegen. Zusätzlich wird zu jedem Bereich der Schweregrad der Einschränkung im Alltag des Kindes erfragt.

Die psychometrischen Eigenschaften des FTF wurden in mehreren Studien überprüft und sind als gut einzuschätzen (Lambek & Trillingsgaard, 2015). Für die Reliabilität der acht Skalen liegen aus zwei Studien (Beltra' n-Orti, de Barra, Franzani, Martinich & Castillo, 2012; Lambek & Trillingsgaard, 2015) aus unterschiedlichen Ländern übereinstimmende Cronbachs α -Werte zwischen .83 und .93 vor (Motorik = .85, Exekutive Funktionen = .93, Wahrnehmung = .83, Gedächtnis = .83, Sprache = .91, Lernen = .93, Soziale Fertigkeiten = .91 und Emotionale Schwierigkeiten = .93). Die Faktorenstruktur der FTF konnte statistisch bestätigt werden (Lambek & Trillingsgaard, 2015).

Der Fragebogen liegt in einer angepassten Fassung für Eltern und Lehrpersonen vor. Für dieses Forschungsprojekt haben wir in Kooperation mit den Autoren der Originalfassung des 5-15R alle Items und Anleitungen übersetzt und Versionen in deutscher und französischer Sprache erstellt. Für alle Erhebungen kann zwischen den Sprachen Französisch, Deutsch oder Englisch online ausgewählt werden.

3 Stand der Datenerfassung

3.1 Beschreibende Statistik

Die Angaben beziehen sich auf die erste Zwischenauswertung der Daten von Dezember 2022 bis Juli 2023. In diesem Zeitraum wurden vom SCAP 90 Kinder neu registriert und die Eltern sowie Lehrpersonen wurden gebeten, den Onlinefragebogen auszufüllen. Die Rücklaufquote beträgt bei den Eltern 65 % und bei Lehrpersonen 58 %. Wenn pro Kind mindestens von einer Personengruppe eine vollständig ausgefüllte Fremdbeurteilung (FTF) vorliegt, wird der Fall in die Berechnungen eingeschlossen. Entsprechend dieses Kriteriums konnten 79 Fälle zu t1 registriert werden. Das entspricht einer Quote von rund 88 %. Einzelne Angaben zu Kennwerten der Stichprobe können nur aus der Befragung einzelner Personengruppen (z. B. der Eltern) generiert werden. Deshalb variiert die Anzahl Fälle und wird zu jedem Kennwert separat angegeben. Die Geschlechterverteilung bei allen registrierten Fällen ($N = 90$) zeigt mit einem Prozentsatz von rund 64 einen deutlich höheren Anteil von Knaben. Die Kinder

der Stichprobe sind zwischen 5 und 17 Jahren alt, der Mittelwert beträgt 9.2 Jahre, die Standardabweichung 2.5 Jahre und der Median 9.2 Jahre ($n = 79$).

Klinische Diagnosen wurden nur im Elternfragebogen erhoben ($n = 59$). Bei 44 Kindern (rund 75 %) liegt keine Diagnose vor. Von den 15 Kindern mit Diagnose haben gemäß den Angaben der Eltern oder der Lehrpersonen 13 Kinder eine Diagnose, die den Kriterien der Hyperkinetische Störungen (F90.0-F90.9) der ICD-10 entspricht. Hierzu zählen Aufmerksamkeitsdefizitstörung mit und ohne Hyperaktivität. Von diesen 13 Kindern haben zwei Kinder zusätzliche eine Diagnose der umschriebenen Entwicklungsstörung der motorischen Funktionen (F82) und eine dritte Diagnose.

Der sozioökonomische Status zeigt sich gemessen am Einkommen, der Art der Berufstätigkeit und der Anzahl der Arbeitstage wie folgt: 15.3 % der Familien haben niedriges, 30.5 % der Familien haben ein mittleres und 54.2 % der Familien haben ein hohes Einkommen. Knapp 20 % der Mütter und knapp 2 % der Väter geben an, nicht erwerbstätig sein, um sich um die Familie zu kümmern. Über 60 % der Mütter sind in einem Beruf mit Ausbildung (35.8 %) oder in einem akademischen Beruf (37.7 %) tätig. Über 50 % der Mütter arbeiten an fünf Tagen pro Woche. Auch die meisten Väter sind in einem Beruf mit Ausbildung (40.4 %) oder in einem akademischen Beruf (46.2 %) mit einem hohen Arbeitspensum tätig. Über 90 % der Väter arbeitet an fünf Tagen pro Woche.

Es ist ein ungewöhnliches Bild, dass etwas mehr als 80 % der Familien ein mittleres bis hohes Einkommen erzielen, wobei die hohen Einkommen mit über 50% den größeren Teil ausmachen. Da viele – Mütter und Väter – einen akademischen Beruf ausführen, mit tendenziell höherer Arbeitstätigkeit, erscheinen die Angaben dennoch stimmig.

Gemäß der Angabe durch die Eltern machen die Amtssprachen Luxemburgisch (37 %), Französisch (22 %) und Deutsch (10 %) den größten Teil der Sprachen aus, die in den Familien am häufigsten gesprochen werden. Dennoch ist der Anteil an Familien, die keine Amtssprache als häufigste gesprochene Sprache angeben, mit etwa 30 % hoch. Das spiegelt die hohe Einwanderungsrate in Luxemburg wider und ist vergleichbar mit anderen Ländern mit hoher Einwanderungsrate, wie z. B. der Schweiz (Bundesamt für Statistik, 2023). Die große Mehrheit der Kinder spricht mindestens zwei Sprachen.

3.2 Vom SCAP eingesetzte Maßnahmen

Aufgrund der Informationen des Erstgesprächs zwischen Eltern und der Koordinatorin des SCAP werden die Kinder zu t1 bereits einem Angebot zugeordnet. Tabelle 2 zeigt die Zuordnung der registrierten Fälle zu allen möglichen Angeboten. Die hohe Anzahl «andere» in der untersten Zeile ist zum größten Teil dadurch zu erklären, dass eine Zuordnung zu einem Angebot aufgeschoben wurde, zugunsten von weiterer Diagnostik.

Das SCAP bietet verschiedene Angebote im Bereich von Aufmerksamkeitstrainings an. Die Angebote richten sich an unterschiedliche Altersgruppen.

Tab. 2: Zuordnung zu den Angeboten der registrierten Fälle zu t1 (Januar bis Juli 2023)

Angebot	Anzahl zugeordnete Fälle
Bewegungstherapie	9
Lernberatung	7
Orthophonie (Logopädie)	9
Psychoedukation Kinder	2
Psychologie	9
Psychotherapie (ext. Arzt)	0
Attentioner Konzentrationstraining	5
ELMO (Förderung exekutiver Funktionen)	17
Eltern-Kind Gruppe	0
Fein- und Grafomotorik	0
Fit4School	3
LRS-Gruppe	0
Marburger Konzentrationstraining	1
PIFAM (Training Aufmerksamkeit / Metakognition)	0
Psychomotorikgruppe	2
Selbstwertgruppe	0
Sensorische Integration	7
Training sozialer Kompetenzen TSK	0
andere (zumeist weitere Abklärungen)	19

3.3 Entwicklung während der Wartezeit

Berücksichtigt werden die Daten von t1 bis t2 der Eltern und Lehrpersonen. Zu t3 sind noch zu wenige Fälle für ein aussagekräftiges Resultat registriert. Die statistische Auswertung wurde mittels Wilcoxon-Test für abhängige Stichproben vorgenommen.

Die Ergebnisse (siehe Tabelle 3) aus dem Vergleich der Einschätzung durch die Eltern von t1 und t2 zeigen, dass die Eltern in den Bereichen der exekutiven Funktionen und der emotionalen Schwierigkeiten zu t2 das Verhalten ihrer Kinder positiver einschätzen.

Tab. 3: Vergleich FTF-Einschätzung der Eltern t1 bis t2 (Daten Januar bis Juli 2023)

Skala	t1 Eltern				t2 Eltern					
	N	Median	Min	Max	N	Median	Min	Max	Z	r
Motorik	59	8	0	28	16	10	1	21	-1.330	-0.17
Exekutive F.	59	27	9	48	16	31	4	47	-2.049*	-0.27
Wahrnehmung	59	6	0	26	16	7	0	19	-1.016	-0.13
Gedächtnis	59	6	0	21	16	5.50	0	19	-1.030	-0.13
Sprache	59	5	0	31	16	6	0	27	-0.977	-0.13
Lernen	2	21	14	29	0	-	-	-	-	-
Sozial	59	7	0	48	16	10.50	0	38	-1.010	-0.13
Emotional	59	15	0	54	16	16	2	45	-2.098*	-0.27

Anmerkungen. Zur Identifikation möglicher überzufälliger Unterschiede der Einschätzungen zu t1 und t2 wurde der Wilcoxon-Test durchgeführt; * $p < 0.05$; $r \leq .10$ entspricht einem schwachen, $r \leq .30$ einem mittleren und $r \leq .50$ einem starken Effekt.

Der Effekt von $r = -0.27$ ($p < .05$) bedeutet eine Abnahme von wahrgenommenen Schwierigkeiten und liegt im Bereich der kleinen Effekte (Cohen, 1988). In den übrigen Bereichen zeigt sich von t1 zu t2 keine Veränderung.

Die gleiche Auswertung mit der Einschätzung durch die Lehrpersonen zeigt in keinem Bereich eine signifikante Veränderung (siehe Tabelle 4).

Tab. 4: Vergleich FTF-Einschätzung der Lehrpersonen t1 bis t2 (Daten Januar bis Juli 2023)

Skala	t1 Lehrpersonen				t2 Lehrpersonen				
	N	Median	Min	Max	N	Median	Min	Max	Z
Motorik	52	6	0	24	21	7	0	15	n.sig.
Exekutive F.	52	24	0	45	21	21	5	45	n.sig.
Wahrnehmung	52	4	0	18	21	5	0	18	n.sig.
Gedächtnis	52	4.5	0	22	21	3	0	22	n.sig.
Sprache	52	6	0	32	21	4	0	28	n.sig.
Lernen	5	13.5	6	21	2	22	5	42	n.sig.
Sozial	52	7	0	46	21	6	0	35	n.sig.
Emotional	52	6	0	43	21	4	0	24	n.sig.

Anmerkungen. Zur Identifikation möglicher überzufälliger Unterschiede der Einschätzungen zu t1 und t2 wurde der Wilcoxon-Test durchgeführt.

Für die Einschätzungen der Lehrpersonen lässt sich zwischen t1 und t2 keine signifikante Veränderung feststellen.

4 Diskussion

Ziel des vorliegenden Artikels ist die Vorstellung des SCAP-Projekts sowie ein Überblick über den bisherigen Stand der Datenerhebung zu geben. Das Angebot des SCAP wird mehrheitlich von Kindern und Jugendlichen ohne klinische Diagnose, die aus Familien mit mittleren bis hohem Einkommen stammen, in Anspruch genommen. Die präsentierten Ergebnisse beziehen sich auf den Vergleich von t1 und t2, also der Wartezeit, in der noch keine Intervention stattgefunden hat.

In zwei der acht erfassten Bereiche zeigen sich jedoch auch während der Wartezeit überzufällige Veränderungen. Die durch die Eltern wahrgenommene Verbesserung der Situation könnte so interpretiert werden, dass die Antizipation einer Maßnahme zur Unterstützung des Kindes durch den SCAP bereits eine praxisrelevante Wirkung erzeugt. Sie betrifft die beiden Bereiche «exekutive Funktionen» und «emotionale Schwierigkeiten». Die Items, die durch das Erhebungsinstrument abgefragt werden (z. B. streitet sich häufig mit Erwachsenen oder scheint häufig bei Ansprachen nicht zuzuhören), sind zu einem großen Teil durch die Art der Interaktion der Eltern mit dem Kind beeinflussbar. Auch ein verändertes Verständnis der Situation kann die Wahrnehmung der Eltern verändern. Die übrigen Bereiche des Erhebungsinstruments beziehen sich auf Fertigkeiten des Kindes, die weniger von der Interaktion mit dem Umfeld beeinflusst werden. Eine Veränderung vor dem Beginn einer Intervention ist hierbei nicht zu erwarten.

Dass sich in der Einschätzung der Lehrpersonen keine Veränderung zeigt, könnte darauf hinweisen, dass die Lehrpersonen aus ihrer professionellen Perspektive die Situation zu t1 bereits differenzierter wahrnehmen. Damit besteht weniger Spielraum für Veränderungen der Wahrnehmung bis t2.

Die Anzahl (N) der registrierten Fälle pro Messzeitpunkt unterscheidet sich stark. Vermutlich hängt dies mit dem Forschungsdesign zusammen, einige t2 Daten sind noch nicht erhoben. Auch ein Dropout Effekt könnte zu diesem Unterschied beitragen. Es ist im Moment davon auszugehen, dass der Unterschied in der Anzahl der Fälle die Veränderung in den Einschätzungen der Entwicklungsbereiche nicht entscheidend beeinflusst, da für die geringere Anzahl an Beurteilungen zu t2 aktuell keine Systematik erkennbar ist. Für den weiteren Verlauf des Projektes ist es wichtig, dass die Eltern und Lehrpersonen weiterhin die Fragebögen ausfüllen. Ansonsten wird die Aussagekraft der Daten erheblich beeinträchtigt. Die geringe Anzahl der registrierten Fälle erlaubt noch keine differenziertere Auswertung, z. B. nach Angeboten des SCAP. Die Auswertung und Interpretation zu diesem Zeitpunkt ist global und als erster Hinweis aus den Daten zu verstehen.

5 Ausblick

Aktuell (Mitte Dezember 2023) sind 131 Fälle zu t1 vom SCAP registriert. Von den Eltern sind 89 und von den Lehrpersonen 87 vollständige Antworten zu t1 eingegangen. Antworten zu t1 werden noch bis Ende des Jahres 2023 registriert.

Im Januar 2024 erfolgt eine erneute Zwischenauswertung der Daten aus dem Zeitraum von Dezember 2022 bis Dezember 2023. Die Aussagen zur Wartezeit (t1 bis t3) können im Vergleich zur ersten Zwischenauswertung vom Juli 2023 präzisiert werden. Außerdem werden erste vorsichtige Aussagen zum ersten Interventionszeitraum (t3 bis t4) möglich. Die Daten zur Zufriedenheit und zum Erleben der beruflichen Selbstwirksamkeit der Mitarbeiterinnen

und Mitarbeiter des SCAP werden Ende Februar 2024 vorliegen. Die Zufriedenheit der Eltern und Lehrpersonen werden mit t3 und t4 erhoben. Deshalb werden erst am Ende der Erhebungen Aussagen dazu möglich.

6 Einhaltung ethischer Richtlinien

Interessenskonflikt: D. C. Hövel, O. Gasser-Haas und A. Solenthaler geben an, dass kein Interessenskonflikt besteht. Für die Datenerhebung wurden die Richtlinien der Schweizerischen Gesellschaft für Psychologie sowie die ethischen Grundsätze für die Forschung an Lebenswesen eingehalten. Das Forschungsprojekt wird durch das SCAP Luxemburg finanziell gefördert. Das SCAP nimmt keinen Einfluss auf die Auswertung und Interpretation der Befunde.

Literaturverzeichnis

- Beltra´n-Orti, M. F., de Barra, H. T., Franzani, P., Martinich, C. & Castillo, R. D. (2012). El cuestionario five to fifteen (FTF) para una evaluacio´n integral del desarrollo: Propiedades psicome´tricas y caracterizacio´n de muestra de nin´os chilenos. *Terapia Psicológica*, 30, 31-47. doi:10.4067/S0718-48082012000300004
- Bitzer, E. M., Volkmer, S. T., Weissenrieder, N. & Dierks, M. L. (2012). Patient satisfaction in pediatric outpatient settings from the parents' perspective - the Child ZAP: a psychometrically validated standardized questionnaire. *BMC health services research*, 12. doi:10.1186/1472-6963-12-347
- Bräuninger, I. & Rööösl, P. (2023). Promoting social-emotional skills and reducing behavioural problems in children through group psychomotor therapy: A randomized controlled trial. *The Arts in Psychotherapy*, 85. doi:10.1016/j.aip.2023.102051
- Bundesamt für Statistik. (2023). *Üblicherweise zu Hause gesprochene Sprachen*. Abgerufen am 15.12.2023 von <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bevoelkerung/sprachen-religionen/sprachen.assetdetail.24285209.html>
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2. Ausg.). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- EDK (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erzie. (2022). *Entwurf Reglement über die Anerkennung von Hochschuldiplomen in Psychomotoriktherapie*. Von https://edudoc.ch/nanna/record/226444/files/3_PMT_Regl_d.pdf?withWatermark=0&withMetadata=0&version=1®isterDownload=1 abgerufen
- Fischer, K. (2019). *Einführung in die Psychomotorik* (4., überarbeitete und erweiterte Auflage Ausg.). München: Ernst Reinhardt.
- Hurschler Lichtsteiner, S., Nideröst, M., Wyss, S., Buholzer, A. & Wicki, W. (2023). Effectiveness of Psychomotor Therapy among Children with Graphomotor Impairment with and without DCD-Diagnosis. *Children*, 10, 1-21. doi:10.3390/children10060964
- icommit. (2024). *Mitarbeiterbefragung*. Von <https://icommit.ch> abgerufen
- Kadesjö, B., Janols, L-O, Korkman, M., Mickelsson, K., Strand, G., Trillingsgaard, A., Lambek, R., Øgrim, G., Bredesen, A. M. & Gillberg, C. (2017). Five-to-Fifteen-Revised (5-15R). Verfügbar unter <https://5-15.org>.
- Lambek, R. & Trillingsgaard, A. (2015). Elaboration, validation and standardization of the five to fifteen (FTF) questionnaire in a Danish population sample. *Research in Developmental Disabilities*, 38, 161-170. doi:10.1016/j.ridd.2014.12.018
- Pauschardt, J., Eimecke, S. D. & Mattejat, F. (2011). Indizierte Prävention internalisierender Störungen. Wirksamkeit eines kognitiv-verhaltenstherapeutischen Ansatzes bei Kindern. *Kindheit und Entwicklung*, 20, 103-110. doi:10.1026/0942-5403/a000046
- SCAP. (2024). *Unser Angebot für Kinder und Jugendliche. Wie läuft das ab?* Von <https://scap.lu/was-wir-machen/> abgerufen
- Schyns, B. & von Collani, G. (2014). Berufliche Selbstwirksamkeitserwartung. *Zusammenstellung sozialwissenschaftlicher Items und Skalen (ZIS)*. doi:10.6102/zis16
- Vetter, M. & Sandmeier, A. (2020). Psychomotricity: Effects of psychomotor interventions from the perspective of teachers. *European Psychomotricity Journal*, 12, 30-42.
- Widmer, I. & Bräuninger, I. (2020). Bestandsaufnahme der Psychomotoriktherapie zur Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen von Schulkindern. Ergebnisse einer schweizweiten Online-Umfrage. *Motorik*, 43, 134-143. doi:10.2378/mot2020.art24d
- Widmer, I., Maier Diatara, L. & Hövel, D. (2022). Bewegungsbasierte Förderung prosozialen Verhaltens beim Schuleintritt. Eine Wirksamkeitsprüfung des Präventionsprogramms BESK. *Prävention und Gesundheitsförderung*. doi:10.1007/s11553-022-00962-0

Beraterische Aufgaben und Tätigkeiten von sonderpädagogischen Lehrkräften im Förderschwerpunkt ESE

*Counseling-related tasks in the context of
social and emotional disorders*

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

Universität Würzburg

***Korrespondenz:**

Pascal Schreier
pascal.schreier@uni-wuerzburg.de

Beitrag eingereicht: 10.12.2023
Beitrag angenommen: 20.03.2024
Beitrag veröffentlicht: 29.05.2024

ORCID

Pascal Schreier
<https://orcid.org/0009-0007-7671-4463>
Janna Rühl
<https://orcid.org/0009-0001-2674-2825>
Stephanie Blatz
Keine Orcid
Roland Stein
<https://orcid.org/0000-0002-7577-0013>

Abstract

Beratung gilt als Standardaufgabe sonderpädagogischer Lehrkräfte (Melzer & Hillenbrand, 2015), wobei die Komplexität der Aufgabe und die einhergehende Notwendigkeit der Professionalisierung häufig unterschätzt werden (Grewe, 2008). Der Beitrag stellt die vielfältigen Aufgaben der Beratungstätigkeit im Förderschwerpunkt esE in ihrer Gesamtheit dar und gibt einen ersten Einblick in ein aktuelles Forschungsprojekt der *Sonderpädagogischen Forschungsstelle zu Beratung in der Erziehungshilfe* (SFBE) der Universität Würzburg, das auf der Basis dieser Vorüberlegungen die genaue Erfassung, Typisierung und Beschreibung dieser Aufgaben zum Ziel hat.

Keywords

Beratung, Professionalisierung, Beratungsaufgaben, Verhaltensstörungen

Abstract

On the one hand, Counseling is a key task of special education teachers (Melzer & Hillenbrand, 2015). On the other hand, its complexity combined with the need of professionalization in this field is mostly underestimated (Grewe, 2008). First, this article provides the variety of counseling-related tasks in the context of social and emotional disorders. Second, the paper provides a first insight into a current research project by the *Special Educational Research Centre for Consultation Relating to Educational Assistance* (SFBE) at Wuerzburg university, which aims on the documentation, typing and description of said tasks.

Keywords

Counseling, professionalization, counseling-related tasks, emotional and behavioral disorders

Beratung gilt nach Melzer und Hillenbrand (2015; auch: KMK, 2004) weithin als zentrales Aufgabefeld von Lehrkräften: Spätestens seit den Inklusionsbemühungen rund um das Gemeinsame Lernen rückt diese Aufgabe noch stärker in den Fokus. Der Beratungsbedarf steigt, sowohl bezogen auf die Beratung von Kolleg:innen (sei es etwa in kollegialer Beratung oder Supervision) als auch mit Blick auf die Beratung von Erziehungsberechtigten oder von Schüler:innen selbst. Lehrkräfte müssen sich in dieser Tätigkeit – je nach Einsatzbereich bzw. „Service-Leistung“ (Reiser, 1998) – mit verschiedenen Themen, Zielgruppen und Anlässen auseinandersetzen und in einem Netz aus Ansprüchen agieren (Hanglberger, 2018). Die Komplexität der Aufgabe und die einhergehende Notwendigkeit der Professionalisierung wird dabei häufig unterschätzt (Grewé, 2008). In einem vorausgehenden Beitrag (Rühl, Blatz, Schreier & Stein, 2022) wurden daher die Felder dargestellt, die im Zuge der Professionalisierung der Beratungsaufgabe im Kontext des Förderschwerpunktes Emotionale und soziale Entwicklung perspektivisch zu bearbeiten sind. Ziel des vorliegenden Beitrags ist es nun, auf Basis dieser vorausgehenden Überlegungen eines dieser Felder genauer abzustecken: die beraterischen Aufgaben sonderpädagogischer Lehrkräfte – sei es als Klassenlehrkraft oder im mobilen Dienst. Abschließend wird ein aktuelles Forschungsprojekt skizziert, das diese Vorüberlegungen empirisch weiter ausdifferenzieren soll.

1 Zwischenstand einer Definition von *Beratung*

Die Aufgabe „Beratung“ wird in den KMK-Vorgaben vielfach angeführt, jedoch ohne nähere Beschreibung, *was* genau Beratung ist oder *wie* diese umzusetzen sei. Die Ausgestaltung der Aufgabe obliegt den Lehrkräften selbst und sowohl angehende als auch bereits erfahrene Sonderpädagog:innen scheinen häufig ein sehr unterschiedliches und teils diffuses Bild von der Beratungstätigkeit zu haben (Rühl & Fuchs, 2022). Der Begriff „Beratung“ wird daher als Ausgangspunkt der Forschungstätigkeiten der SFBE angenommen, um detaillierter zu analysieren, was darunter in der Praxis verstanden und wie die Vorgabe, zu beraten, umgesetzt wird. Bisherige, als klassisch anzusehende Auffassungen der beraterischen Interaktion geben – je isoliert betrachtet – ein zu verkürztes Bild der schulischen Realität wieder. So werden auf der einen Seite Beratung teils dogmatisch an Freiwilligkeit geknüpft (kritisch dazu: Hoyer, 2013) oder auf der anderen Seite bestimmte Methoden als primäre Herangehensweise propagiert (u. a. Spiess, 2012). Um einer erneuten vorschnellen Verkürzung zu entgehen, wird zunächst auf eine zu enge Festlegung auf konkrete Definitionskriterien verzichtet. Es kann davon ausgegangen werden, dass im Zuge der Forschung nach und nach bestimmte Abgrenzungen und Kriterien ausdifferenziert werden können.

Eine Auflistung – wie die unten folgende – ist also keine vollständige Beratungsdefinition. Vielmehr handelt es sich um Kriterien, die fast durchgehend als Konsens bei der Definition von Beratung als Interaktionsform angenommen werden (Schnebel, 2017; Nußbeck, 2019) und die daher in der SFBE-Forschung zur Identifizierung und Einordnung der Aussagen der unten vorgestellten Erhebungen dient. In der hier vorgestellten Forschung soll untersucht werden, was die befragten Professionellen im Rahmen ihrer Beratungsaufgabe leisten. Die dabei getroffenen Aussagen können anschließend auf Grundlage dieser weitgefassten Definition entweder der Interaktionsform „Beratung“ oder dem erweiterten Aufgabenbereich von Beratung zugeordnet und in ihrer genauen Ausgestaltung analysiert werden. Aus diesen Gründen stellen die folgenden Kriterien einen aktuellen Zwischenstand und Minimalkonsens auf Basis bisheriger Überlegungen dar (Rühl et al., 2022).

Beratung als Interaktionsform soll hier verstanden werden als ergebnisoffener, „zwischenmenschlicher Prozess in sprachlicher Kommunikation“ (Nußbeck, 2019, S. 20), der zwischen mindestens zwei Parteien stattfindet, von denen eine Partei den Prozess in professioneller Rolle als (Teil-)Aufgabe eines offiziellen Tätigkeitsprofils anleitet, mit dem Ziel, die zu beratende Partei bei der individuellen Lösung alltagspraktischer Fragestellungen zu unterstützen, ohne diese Lösung dabei vorzugeben.

Darüber hinaus steht in der Beratung nicht nur der eigentliche Gegenstand im Fokus: „Es ist kennzeichnend für die Beratung genannte Begegnung zweier Menschen, daß es dabei nicht nur um eine gemeinsame Sache geht, auf welcher unser beider Blick gerichtet ist, sondern daß gleichzeitig der Beratende den Ratsuchenden selbst ins Auge faßt, auf ihn eingeht, seine persönliche Eigenart berücksichtigt und sich nach ihr richtet“ (Moor, 1965, S. 435).

Beratung im vorliegenden Sinne kann demnach verstanden werden als eine kommunikative Interaktion, in der eine Partei eine oder mehrere andere Parteien „dabei unterstützt, sich angesichts aktueller Schwierigkeiten und Probleme zu orientieren oder eine Entscheidung zu fällen“ (Stein, 2014, S. 166). In diesem Sinne konfrontiert Beratung Lehrkräfte mit vielfältigen, nicht immer deutlich unterscheidbaren Situationen: In unterschiedlichen Anlässen verfolgen heterogene Zielgruppen aus diversen Motivationen heraus jeweils verschiedene Ziele. Dies erfordert, dass die beraterische Interaktion je nach Zielgruppe, Setting, Thematik, Situation und auch Individuum unterschiedliche Gestalt annehmen kann, wie im Folgenden konkreter dargestellt werden soll.

2 Zielgruppen und Anlässe sonderpädagogischer Beratung

Aus dem Arbeits- und Organisationsumfeld der schulischen Sonderpädagogik ergeben sich recht prägnant mehrere gut zu umreißende Zielgruppen. Beratung wird hier von den Kindern und Jugendlichen selbst, deren Erziehungsberechtigten und den beteiligten Lehrkräften in Anspruch genommen. Darüber hinaus können auch weitere am Entwicklungs-, Erziehungs- und Lehr-Lernprozess beteiligte Fachkräfte, die Mitschüler:innen, fachspezifische und außerschulische Netzwerkpartner sowie auch die Schule als Organisation Zielgruppen sein. All diese Gruppen werden in diesem Zuge von sonderpädagogischen Lehrkräften in unterschiedlichen professionellen Rollen angesprochen (Engel, Nestmann & Sickendiek, 2007). Hierbei kann allgemein und beispielhaft zwischen einer Beratung als Klassenlehrkraft und einer Beratung in der Rolle des mobilen Dienstes unterschieden werden.

Beratung kann dabei sowohl reaktiv erfolgen, also auf Anfrage und Eigeninitiative der zu beratenden Person, als auch proaktiv durch die beratende Person oder Dritte eingeleitet werden – im Sinne der pädagogischen Verantwortung gegenüber der Erziehung und Bildung der Klientel und sodann entsprechend dem Anlass. Die proaktive Einleitung folgt auf einen sich aus pädagogischen Situationen ergebenden oder erkanntem Bedarf gemeinsamen Austauschs, wobei dieser Austausch eben nicht unbedingt auf einem (anfänglichen) Konsens hinsichtlich der Notwendigkeit von Beratung fußen muss (Hoyer, 2013). Unabhängig davon, ob die Beratung nun proaktiv oder reaktiv initiiert wird, ist grundsätzlich zu betonen, dass die zu beratende Person dabei generell als Expertin für sich selbst und als kompetent in eigener Rolle angesprochen wird und sich dieses Verständnis auch in der Beratungs-Beziehung niederschlägt, indem ein möglichst horizontales Beratungsverhältnis angestrebt wird (Kleber, 1983).

3 Inhalte und Aufgaben sonderpädagogischer Beratung

Neben diesen Zielgruppen und Anlässen lassen sich auch die Inhalte und Aufgaben der sonderpädagogischen Beratung ausdifferenzieren. Eine solche Beratung kann etwa erfolgen zu *pädagogischen Situationen* (Melzer, 2010; Schnebel, 2017), insbesondere zu Maßnahmen der Unterrichtsgestaltung, der Integration und Inklusion sowie zur Beziehungsgestaltung – sowie ebenso zu *adäquaten Förderprozessen* (Hanglberger, 2018; Flott-Tönjes et al., 2019), insbesondere für Kinder und Jugendliche, deren emotional-soziale oder kognitive Entwicklung (potenziell) gefährdet erscheint. Als initiierender Schritt zur Förderplanung gilt zunächst das Ausloten der individualpädagogischen Fördermöglichkeiten, die im Kontext des Gemeinsamen Lernens einen hohen Stellenwert einnehmen. Außerdem kann Beratung konkret stattfinden zu *auffälligem Verhalten und Erleben sowie Möglichkeiten des Umgangs* damit (Willmann, 2010), zu *Störungen*, die im *sozialen Miteinander* auftreten können – und ebenso zu *organisatorischen Fragen rund um das Bildungssystem* (Hennig & Ehinger, 2016), etwa der Schullaufbahnberatung und der Rückschulung oder dem generellen Umgang mit Störungen in einer Einrichtung. Schließlich stellen weitere individuelle Themen Beratungsinhalte dar, die sich insbesondere aus den *Interaktionskontexten* eines Menschen oder auch dessen *emotionaler Befindlichkeit* ergeben können, wie etwa „Störungen des *weiteren personalen Netzwerkes*: z. B. soziale Isolation (...) mit problematischer Einengung von (...) sozialer Unterstützung“ (Pauls & Reicherts, 2014, S. 5; H.i.O.), die gerade im Kontext von Beeinträchtigungen besonderer Aufmerksamkeit im Sinne von Prävention und Intervention bedürfen. Informationen zu geeigneten Angeboten und möglichen Verfahrenswegen erwogener Entscheidungen können entweder bereits zu Beginn eines Beratungsprozesses ein Bestandteil sein oder in dessen Verlauf werden, weshalb eine System- und Netzwerkberatung quer zu den genannten Inhalten und Aufgaben liegt.

Auf den bisherigen Überlegungen zu Zielgruppen, Anlässen und Inhalten aufbauend kann sonderpädagogische Beratung je nach Anlass, Ziel und Inhalt in Subbereiche unterteilt werden. Sämtliche beraterischen Aufgaben können als theoretische Vorannahmen wie in Abb. 1 zusammengefasst dargestellt werden. Die grafische Darstellung umfasst die möglichen beteiligten Akteure des Beratungshandelns und positioniert die sonderpädagogische Lehrkraft zwischen ihnen zentral. Mit Pfeilen sind 15 identifizierte zentrale beraterische Aufgaben und Tätigkeiten markiert. Diese wiederum ergeben ein Aufgabengeflecht, das auch die Interaktionen zwischen den Akteuren mit einbezieht, je nach deren Rolle und Funktion. Die Vorannahmen ergeben folgende beraterische Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche:

- Die persönliche Beratung und der Austausch (1, 2, 4, 6): Hier werden die jeweiligen Personen zu Anliegen beraten, die hauptsächlich sie selbst als Person (je nach Rolle entweder professionell oder privat) oder ein Team betreffen.
- Die systemisch ausgerichtete Beratung (7 -13): In dieser stehen Interaktionen zwischen verschiedenen Akteuren im Mittelpunkt und im Beratungssetting gilt es jeweils zu entscheiden, ob in der jeweiligen Beratungssitzung nur eine oder mehrere Interaktionsparteien zugegen sind.
- Die Vermittlung und der Austausch von bzw. mit anderen Professionen (3; 14-15): Dabei werden u. a. Kontakte vermittelt, Unterstützung angefragt und gemeinsam beratschlagt.
- Die (Fall-) Beratung mit anderen Sonderpädagog:innen (5).

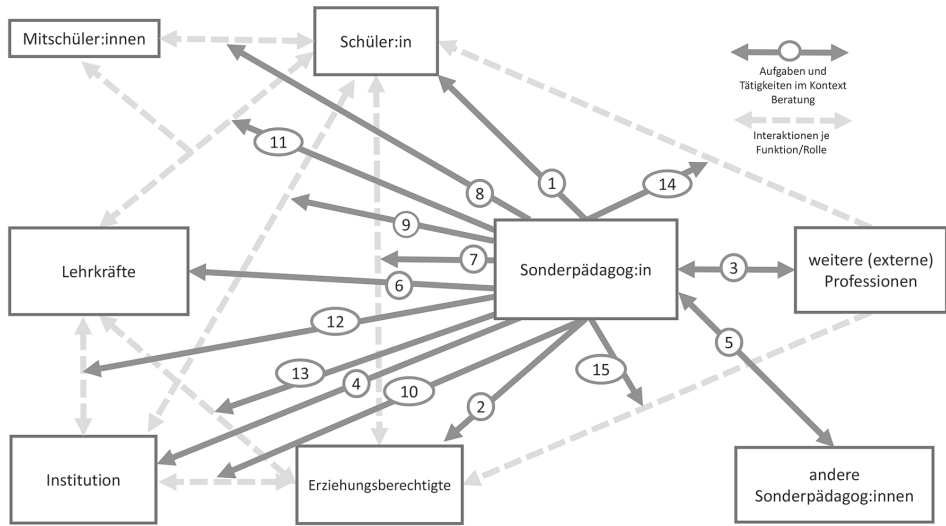


Abb.1: Theoretische Vorannahmen zu beraterischen Aufgaben und Tätigkeiten von Lehrkräften im FS eS (eigene Darstellung, basierend auf Rühl et al., 2022)

Die genannten beraterischen Aufgaben- und Tätigkeitsbereiche von sonderpädagogischen Lehrkräften im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen können wie folgt genauer beschrieben werden:

Zunächst soll hier die *Beratung der Kinder und Jugendlichen* selbst und direkt thematisiert werden (1; 7; 8; 9; 11): Je nach Thema und Anlass geschieht dies einzeln, gemeinsam mit Erziehungsberechtigten oder auch im Klassenverband und bezieht sich hauptsächlich auf Lehr-, Lern- und Entwicklungsprozesse (sowohl die individuelle Persönlichkeitsentwicklung als auch die jeweils alterstypischen körperlich-geistigen Entwicklungsbereiche betreffend), aber auch auf Interaktionen mit Erziehungsberechtigten, Pädagog:innen und Mitschüler:innen. Auf der einen Seite sind es die Kinder und Jugendlichen selbst, die das Beratungsgespräch mit der sonderpädagogischen Lehrkraft suchen. Auf der anderen Seite muss das Beratungsgespräch auch oftmals aufgrund schulrechtlicher Vorgaben geführt werden. Die sonderpädagogische Beratung als Lernberatung unterscheidet sich nur marginal von der allgemeinpädagogischen Beratung. Bezogen auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung als auch die jeweils alterstypischen körperlich-geistigen Entwicklungsbereiche spezifiziert sie sich jedoch deutlich. Zwar sind auch hier „schulische Probleme verwoben mit Sorgen um die schulischen Leistungen“ (Budnik, 2009, S. 460) sowie „Streitereien mit Freunden, Sorgen um das Familiengefüge bis zum Verlust des Haustieres“ (ebd.) Gegenstand der Beratung. Die Beratung als Tätigkeit und Aufgabe (ob formell oder informell) sollte im sonderpädagogischen Kontext jedoch breiter gefasst werden, denn Beratung „kann Kinder und Jugendliche dabei unterstützen, ihr Selbstkonzept zu verbessern, Strategien zu entwickeln, um in sozialen Situationen angemessen und konstruktiv agieren zu können oder verstärkt Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen“ (Hanglberger, 2018, 67). Dies erfordert gerade im Kontext von (drohender oder tatsächlicher) Beeinträchtigung der emotionalen und sozialen Entwicklung besondere Expertise, Feingefühl im Umgang und eine differenzierte Sichtweise seitens der Beratenden.

Ein weiteres Aufgabenfeld liegt in der *Beratung von Erziehungsberechtigten und anderen nahen Bezugspersonen* im Hinblick auf deren Erziehungskompetenz sowie spezifisch zur Interaktion mit dem Kind und der Kooperation mit den beteiligten Pädagog:innen (2; 7; 10; 13). Hier kommt es teils zu Überschneidungen mit der Erziehungsberatung, wobei im spezifisch sonderpädagogischen Bereich der Beratungsschwerpunkt bei den unterschiedlichen Optionen einer adäquaten (häuslichen) Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen, der Unterstützung beim Lernen und bei adäquaten Verstehens- und Handlungsmöglichkeiten im alltäglichen Zusammenleben und im Erziehungsprozess mit den Kindern und Jugendlichen liegt (Stein, 2019). Die Beratung mit Erziehungsberechtigten legitimiert sich auch als präventives Handeln, da „eine große Fülle an verfestigten Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen durch mangelnde Kompetenzen sowie auch eine problematische Realisierung von Erziehung im häuslichen Kontext zustande kommt und es effektiv wäre zu versuchen, hier Vorsorge oder ein frühes Eingreifen zu gewährleisten“ (ebd., S. 216). So berichtet Hanglberger (2018) aus der Praxis, für Eltern könne „das Angebot von Raum und Zeit und die Möglichkeit, in geschützter und wertschätzender Atmosphäre über Schwierigkeiten bei der Erziehung ihrer Kinder und Jugendlichen zu sprechen, Prozesse des (sich) Verstehens anstoßen [und dadurch helfen,] die Eltern-Kind-Beziehung zu verbessern und eine Veränderung des erzieherischen Handelns zu ermöglichen“ (ebd., S. 67).

Die *Beratung von und der Austausch mit betreffenden Lehrkräften* stellt eine weitere Aufgabe dar (6; 11; 12; 13). Im Fokus stehen deren (didaktische) Fachkompetenz und professionelles Selbstverständnis sowie Interaktionsprozesse im Klassensetting. Die Lehrkräfte werden insbesondere bzgl. ihrer Wahrnehmung und Analyse von Problemen sowie in Fragen der Prävention und Frühintervention gestärkt (KMK, 2000). Kinder und Jugendliche mit auffälligem Verhalten und Erleben werden im Unterricht oftmals als störend und besonders herausfordernd empfunden, wobei häufig die nötige Trennung von Person und Verhalten zu kurz kommt. Dieses Verhalten jedoch erfordert oft auch ein Umdenken im Hinblick auf Unterrichtsmethoden und -abläufe; verstärkt wird die Lehrperson in ihrer Rolle als Erzieher:in gefordert. Beratungsgegenstände sind demnach verschiedene Fragen zum präventiven und intervenierenden Umgang mit Unterrichtsstörungen, Unsicherheiten bezüglich einer adäquaten (unterrichtsintegrierten) Förderung der emotional-sozialen Entwicklung, Informationen über bestimmte Störungsbilder, eingefahrene Interaktionsmuster zwischen den Schüler:innen, aber auch mit der Lehrkraft selbst, Herausforderungen in der eigenen Netzwerkarbeit sowie individuelle Problematiken. Besonders drängend werden diese Inhalte durch einen großen Bedarf an Unterstützung, Informationen und kollegialem Austausch in Bezug auf die Ansprüche eines inklusiven Unterrichts. Eine solche Beratung hat das Ziel, das Repertoire pädagogischer Handlungsweisen über (negative) Sanktionen hinaus zu erweitern und den pädagogischen Blick auf die Antizipation von Störungen zu schärfen. Schlussfolgernd stehen bei dieser beraterischen Aufgabe sowohl das Reflektieren und Adaptieren des pädagogischen Handelns als auch „der Aufbau einer tragfähigen Beziehung zu den Kindern und Jugendlichen oder eine wertschätzende und zielführende Kommunikation mit Eltern im Mittelpunkt“ (Hanglberger, 2018, S. 67). Im Kontext unterrichtspraktischer Orientierung besteht die beraterische Arbeit mit Lehrkräften aus einer Unterstützung hinsichtlich „Fragestellungen mit Blick auf Diagnostik, die Festlegung individueller Ziele, deren Überprüfung sowie Überlegungen zur Leistungsüberprüfung und -rückmeldung“ (Flott-Tönjes et al., 2019, S. 94). Neben einer auszubalancierenden Rollendopplung zwischen nicht-hierarchischer Unterstützung der Lehrkraft und Anwaltschaft für die Schüler:innen kommt im

Zuge dieser Aufgabe eine weitere Herausforderung hinzu, denn „Beratung wird größtenteils als Entlastung erlebt, sie kann aber auch als Bedrohung erlebt werden, nämlich dann, wenn das Problembewusstsein unterschiedlich definiert wird und die Lösungsansätze nicht den eigenen Professionsvorstellungen entsprechen“ (Budnik, 2009, S. 461) – insbesondere dann, wenn zum einen eine Lehrperson ihre eigene Betroffenheit als Teil des beratenden Problems realisiert oder zum anderen bereits zu Beginn diese Betroffenheit wahrnimmt, jedoch Schwierigkeiten hat, diese genauer zu fassen oder bearbeitbar zu machen. Somit ist Fingerspitzengefühl gefragt: „Eine vertrauensvolle Kooperation muss sorgsam entwickelt werden, sonst können Berührungängste, Konkurrenz und Misstrauen die Förderung einzelner Schüler und die Vermittlung sonderpädagogischen Fachwissens im Umgang mit schwierigen Schülern behindern“ (Schnebel, 2017, S. 183).

Eine zusätzliche – speziell für den mobilen Dienst relevante – Aufgabe ist die *Organisationsberatung von Schulen als pädagogischen Organisationen* sowie die Beratung der Lehrkräfte im Rahmen von (schulinternen) Fort- und Weiterbildungen (4; 9; 10; 12). Durch die mit dem Gemeinsamen Lernen und zugehörigen (bildungspolitischen) Auflagen einhergehenden Anforderungen an Regelschulen in ihrer Gesamtheit ergibt sich ein verschärfter Bedarf an gezielter Schulentwicklung, deren Anstoß, Moderation und Begleitung besonders fruchtbar durch fachlich versierte Sonderpädagog:innen erfolgen kann (Schreier, Rühl, Blatz & Stein, 2021). Diese Fachkräfte nehmen dabei konkret die Rolle der beratenden Person ein, die hier Notwendigkeiten und Möglichkeiten eines Entwicklungsprozesses zunächst aufzeigt und anschließend dieses Vorhaben fachlich und methodisch, sprich mit eigener (organisations-)beraterischer Expertise, unterstützt. Eine fundierte und nachhaltige Organisationsentwicklung der Institution Schule zeigt sich in mehreren Facetten und somit in der Arbeit auf verschiedenen Ebenen und mit allen Beteiligten, auch durch persönlichen Einsatz der Beratenden. So können neben der Beratung der Lehrkräfte und Schulleitung auch die Arbeit mit den Schüler:innen an jeweiligen Themen und (schulhausinterne) Fortbildungen in das Aufgabenspektrum fallen (Schnebel, 2017). Sonderpädagogische Lehrkräfte sollten diesen wichtigen Teil der Beratung verstärkt als eigene Aufgabe betrachten, institutionell einfordern, sich in entsprechenden Methodiken sowie Inhalten weiterbilden und durch die Organisationsberatung auf eine gelingende und sinnvolle (schulische) Teilhabe und Teilnahme aller Schüler:innen hinwirken.

Sonderpädagog:innen – erneut insbesondere im mobilen Dienst – beraten die Erziehungsberechtigten und andere nahe Bezugspersonen der Kinder bezüglich deren Erziehungskompetenz sowie spezifisch zur Kooperation mit den beteiligten Pädagog:innen sowie diese wiederum zur Kooperation mit den Erziehungsberechtigten (6; 10; 12). Die Klassenlehrkräfte selbst kommen ihrer eigenen pädagogischen Aufgabe der Beratung nach, indem sie z. B. mit den Bezugspersonen des jeweiligen Kindes über Fördermöglichkeiten oder die Schullaufbahn sprechen. Die hier entstehenden Fragen und Problematiken werden Gegenstand einer Beratung zwischen Lehrkraft und beratenden Sonderpädagog:innen. Letztere beraten hierbei dann nicht direkt die Erziehungsberechtigten, sondern unterstützen die Lehrkraft bei deren Aufgabe. Diese *Beratung der Beratenden* spielt eine wichtige Rolle in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Auffälligkeiten des Verhaltens und Erlebens (Willmann, 2008), da diese die Lehrkraft auch als Person in einem besonderen Maß an- und herausfordern. Ein wesentlicher Unterschied zwischen der Beratung von Erziehungsberechtigten und der Beratung von Lehrkräften ist allerdings die Rolle, in der diese am Beratungsgeschehen teilnehmen. So werden die Erziehungsberechtigten bzw. Bezugspersonen in aller Regel als Privatpersonen

angesprochen, während die Pädagog:innen für gewöhnlich in ihrer beruflichen Rolle zu Adressierten der Beratung werden. Willmann (2008) bringt hierfür den Begriff der *Konsultation* ein. Anders als bei einer Beratung von Schüler:innen und Erziehungsberechtigten geht es bei dieser Beratungsform nicht um direkte Unterstützung, da den eigentlichen Klient:innen (hauptsächlich den Schüler:innen) indirekt, durch die Beratung der direkt mit diesen arbeitenden Professionellen als *Konsultierenden*, geholfen werden soll.

Darüber hinaus ist der *Austausch* mit weiteren, meist externen Professionellen im Sinne von Netzwerkarbeit zu nennen (3). Durch klare Rollenverständnisse, Abgrenzungen an Zuständigkeitsbereichen und einen wertschätzend-respektvollen Umgang wird die notwendige Kooperation verschiedener Professions- und Tätigkeitsbereiche zu einer Chance, mit dem Ziel der kontinuierlichen Qualitätssicherung und der pädagogisch angemessenen Arbeit.

Im Beratungsprozess können komplexe oder widersprüchliche Aspekte auftreten, deren Bewältigung nicht mehr im Zuständigkeits- und Kompetenzbereich der (Sonder-) Pädagogik selbst liegt – und somit Situationen entstehen, die die Hinzunahme weiterer Personen und Institutionen aus anderen Professionen erfordern. Je nach Intensität und Komplexität der Auffälligkeit, Beeinträchtigung oder (Beziehungs-) Dynamik kann dies also die *Vermittlung* von Diensten und Dienstleistungen im Sinne der Weitervermittlung an spezialisierte Professionelle und Fachstellen einschließen (14; 15; z.B. Familienberatung; aber auch Therapeut:innen). Hieran angebunden ist auch die dringend nötige Netzwerkarbeit (Hanglberger, 2018). Diese sichert einen direkten Austausch zwischen den (je nach Fall unterschiedlichen) zuständigen Professionellen, hilft Kompetenzen zu bündeln sowie effektiver einzusetzen und kann schlussendlich auch zu einem niederschweligen Zugang der Betroffenen zu (außerschulischen) Stellen und Institutionen führen. Sonderpädagog:innen erfüllen dann eine „Scharnierfunktion“ (Budnik 2009, S. 362) zwischen den einzelnen Anlaufstellen und Partnern.

Als Aspekt professioneller Beratungsarbeit kann auch die *Inanspruchnahme eigener (auch kollegialer) Beratung* durch die beratende sonderpädagogische Fachkraft selbst genannt werden (5). Gerade aufgrund der gestiegenen Anforderungen an die eigene Handlungskompetenz und der gewachsenen psychischen Beanspruchung (Hanglberger & Abelein, 2018), insbesondere im Kontext auffälligen Verhaltens und Erlebens, sollten sich Lehrkräfte vermehrt im eigenen (Beratungs-)Team Unterstützungsstrukturen aufbauen. Hierzu zählen z.B. die Implementierung regelmäßiger gegenseitiger und kollegialer Fallberatung (z. B. nach Schlee, 2019) sowie Angebote der Intervision (Bannink, 2017) und – nach Möglichkeit auch externer – Supervision (Leser & Jornitz, 2022); unter anderem als Stressprävention und zur Erweiterung der professionellen Handlungskompetenz.

4 Zusammenfassung des theoretischen Hintergrundes

Einige dieser Aufgaben und Tätigkeiten gehen über die derzeit oft gängige Auffassung von Beratung – i.S.v. vorrangiger Prozessberatung ohne Informationsweitergabe, die freiwillig aufgesucht wird (differenziert: Schubert, Rohr & Zwicker-Pelzer, 2019) – hinaus und stellen Anforderungen an die persönlichen Kompetenzen, die (begrenzten) zeitlichen Ressourcen und das aufzubauende Netzwerk der beratenden Sonderpädagog:innen. Beratung ist hier eine nicht zu unterschätzende Interaktion, ein dynamischer Prozess und das Vermitteln zwischen verschiedensten Positionen. Beratende sollten in diesen Situationen auch die intrapsychischen Dimensionen und Prozesse der Beteiligten berücksichtigen und zwischen-

menschliche Konflikte sowie Distanziertheit zu bestimmten Methoden und Wirkungen des Beratungsprozesses wahrnehmen. Nicht selten wirken sich zwischenmenschliche Konflikte und verdeckte Machtstrukturen (u. a. Bender, 2023) zunächst negativ auf die Beratungssituation aus, was eine behutsame Bewusstmachung und ggf. eine Verarbeitung – und teils auch eine Weitervermittlung an andere Professionelle – nötig werden lässt.

Abschließend wird deutlich, dass nicht alle in der Abbildung skizzierten Beratungsanlässe und -aufgaben automatisch in den zugeschriebenen Aufgabenbereich der Sonderpädagogik fallen, sondern sich die Zuständigkeit für die fachspezifische Beratung durch eine besondere Komplexität, einen höheren Analysebedarf und eine Intensivierung ergibt (Rühl et al., 2022). Grundsätzlich unterscheidet sich die sonderpädagogische Beratung also nicht von allgemeiner pädagogischer bzw. schulischer Beratung in Zielen oder gar Methode und Format (Schnebel, 2017, S. 9ff.; Diouani-Streek, 2019). Aufgrund der sehr heterogenen Zielgruppe, den konkreten Entwicklungsbedürfnissen und komplexen Ausgangslagen dieser und dem erforderlichen feldspezifischen Beratungswissen (Engel et al., 2007) ist sie jedoch je nach Förderschwerpunkt auszdifferenzieren. Ob dies bereits zu Beginn oder erst im Verlauf des Beratungsprozesses geschieht, hängt von der Einschätzung der beratenden Person nach einer ersten Exploration und Analyse der Situation ab. Nicht immer sind beraterische Aufgaben, Zielgruppen und Anlässe präzise getrennt; vielmehr können sich im Laufe des Beratungsprozesses unterschiedliche Schwerpunkte ergeben (Rühl et al., 2022). Das hier skizzierte Schaubild eignet sich schlussendlich für eine genauere Analyse beraterischer Prozesse und kann auch als Reflexionsfolie der eigenen Arbeit dienen, wenn etwa anhand der unterschiedlichen Pfeile bereits erfolgte und noch anzugehende Aufgaben und Tätigkeiten identifiziert werden können.

5 Skizzierung eines Forschungsprojekts

Die oben ausgeführten Überlegungen stellen theoretische Vorannahmen zu realen beraterischen Aufgaben und damit eine Art Zwischenstand auf dem Weg zu einer ausdifferenzierten Systematisierung der Beratung im Förderschwerpunkt esE dar. Diese sollen konkretisiert und in eine empirisch fundierte Übersicht u. a. zu Aufgaben, Anlässen, Adressat:innen und möglichen Settings überführt werden. Hierfür ist es nötig, die Anforderungen genauer zu erfassen, zu typisieren und zu beschreiben. Deshalb wird derzeit unter der Fragestellung „Wie differenziert und spezifiziert sich Beratung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung?“ am Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen der Universität Würzburg (SFBE) eine bundeslandübergreifende Erhebung an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt esE durchgeführt. In dieser Erhebung werden Professionelle des Schulkontexts (vorrangig Lehrkräfte, aber auch Psycholog:innen angegliederter Beratungsstellen) mit Beratungserfahrung über qualitative, halbstrukturierte Leitfaden-Interviews in Gruppen online befragt, die Aussagen anschließend transkribiert und mittels der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2022) mit MAXQDA ausgewertet. Die Professionellen werden insbesondere zu ihren konkreten Tätigkeiten, Aufgaben- und Beratungsverständnissen sowie den Adressat:innen, Inhalten, Ansätzen, Methoden der Beratung befragt. Darüber hinaus soll das Projekt die Relevanz von Beratung im Förderschwerpunkt esE ausloten und ggf. Hinweise auf Unterschiede zu Beratung in anderen Förderschwerpunkten aufzeigen. Zuletzt soll der These nachgegangen werden, dass sich das Aufgabenspektrum der Beratung im Zuge gesellschaftlicher Entwicklungen erweitert, verändert und verschiebt.

Die Analyse der Interviewdaten soll zusammengefasst als Grundlage der Weiterentwicklung der im Beitrag dargestellten Vorannahmen dienen. Dem aus der Praxis geschilderten Beratungshandeln werden hierfür die theoriebasierten Grundannahmen bezüglich professionellen Beratungshandelns, Reflexionsprozessen, sonderpädagogischer Haltung im Beratungsgeschehen und weiterer Aspekte (wie in den hier vorliegenden Ausführungen bzw. bei Rühl et al., 2022, entfaltet) gegenübergestellt. Hierdurch können diese Ausführungen ggf. ergänzt, illustriert und auch differenziert sowie auch kritisch diskutiert werden.

Zum Zeitpunkt der Manuskripterstellung wurden bereits fünf erste Interviews geführt; die anvisierte Stichprobe beträgt $N = 10$ Gruppeninterviews. Das bisher gewonnene Material bestätigt und veranschaulicht in der ersten Durchsicht die hier dargestellten Aufgaben und scheint eine weitere Ausdifferenzierung zu ermöglichen.

Erste pilotierte Ergebnisse deuten zudem darauf hin, dass nicht jede Einrichtung das gesamte Spektrum abdeckt, sondern die Teams durch ihre organisatorische und inhaltliche Ausrichtung jeweils individuelle Schwerpunkte in Bezug auf die hauptsächlich adressierten Personengruppen zu bilden scheinen. Als aktuelle Anforderungen der beraterischen Aufgaben können nach einer ersten Durchsicht der Interviewdaten unter anderem einerseits ein erhöhter Beratungsbedarf der genannten und weiterer Adressat:innen mit ähnlichen und weiteren Anliegen und andererseits eine Verschärfung der derzeitigen Beratungsgegenstände u. a. betreffend psychosoziale Schwierigkeiten und institutioneller Anforderungen genannt werden.

6 Fazit und Ausblick

Es zeigt sich: Die beraterischen Aufgaben und Tätigkeiten der Lehrkräfte im Förderschwerpunkt esE sind aufgrund der großen Anzahl an Akteuren, den unterschiedlichen Anlässen und Inhalten sowie den zu berücksichtigenden Facetten der Interaktionen äußerst vielfältig. Dies stellt einen erheblichen Anspruch an die (sonderpädagogische) Professionalität der Beteiligten und fordert eine stetige Netzwerkarbeit mit (außer-) schulischen Kooperationspartnern ein. Es ist zu erwarten, dass eben diese Entwicklungen zu einer verstärkten Wahrnehmung von sonderpädagogischen Fachkräften als „Case-Manager:innen“, im Sinne von Aufgabenübernahmen in Fallkoordination und Systemmanagement (Willmann, 2015), führen und sich Beratung als ein ausgesprochen relevanter Faktor für Fortschritte im Hinblick auf Inklusion erweisen kann.

Mit dem vorliegenden Beitrag ist das Vorhaben einer Systematisierung der Beratung im Kontext des FS esE nicht abgeschlossen. Es bedarf neben der angesprochenen empirischen Fundierung auch einer weiter geführten theoretische Auseinandersetzung mit den Grundlagen, Methoden und auch Grenzen der Beratungstätigkeit, auch in Interaktion der Theorie mit den gewonnenen empirischen Erkenntnissen im Feld.

Literatur

- Bannink, F. (2017). *Positive Supervision und Intervision*. Göttingen: Hogrefe.
- Bender, S. (2023). Zur Machtförmigkeit beratender Tätigkeiten. Ein kritisch-analytischer Blick auf unvermeidbare Ein- und Ausschlüsse. *Lernende Schule*, 26(4), 16-18.
- Budnik, I. (2009). Beratung im schulischen Kontext. In G. Opp & G. Theunissen (Hrsg.), *Handbuch schulische Sonderpädagogik* (S. 455-463). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Diouani-Streek, M. (2019). Pädagogischer Handlungstyp Beratung. In M. Diouani-Streek & S. Ellinger (Hrsg.), *Beratungskonzepte in sonderpädagogischen Handlungsfeldern. 4. Aufl.* (S. 11-34). Oberhausen: Athena.

- Engel, F., Nestmann, F. & Sickendiek, U. (2007). Beratung – ein Selbstverständnis in Bewegung. In F. Nestmann, F. Engel & U. Sickendiek (Hrsg.), *Das Handbuch der Beratung. Band 1: Disziplinen und Zugänge. 2. Aufl.* (S. 33–44). Tübingen: dgvt.
- Flott-Tönjes, U., Albers, S., Ludwig, M., Schumacher, H., Storcks-Kemming, B., Thamm, J. & Witt, H. (2019). *Fördern planen. Ein sonderpädagogisches Planungs- und Beratungskonzept für Förderschulen und Schulen des Gemeinsamen Lernens* (3. Aufl.). Oberhausen: Athena.
- Grewe, N. (2008). Qualifizierung für Beratung. In K.-H. Arnold, O. Graumann & A. Rakhkochkine (Hrsg.), *Handbuch Förderung: Grundlagen, Bereiche und Methoden der individuellen Förderung von Schülern* (S. 476–480). Weinheim: Beltz.
- Hanglberger, S. (2018). Beratung im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. *Behinderte Menschen*, 41(4/5), 65–68.
- Hanglberger, S. & Abelein, P. (2018). „Lieber beraten als belastet“. Kollegiale Fallberatung an Schulen – Empirische Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 63(2), 185–207.
- Hennig, C. & Ehinger, W. (2019). *Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation* (9. Aufl.). Augsburg: Auer.
- Hoyer, J. (2013). Freiwilligkeit und Allparteilichkeit in der Beratung im Kontext schulischer Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 64(6), 220–227.
- Kleber, E. (1983). *Pädagogische Beratung: Entwicklung eines neuen Konzeptes am Beispiel der Kooperation zwischen Sonderschullehrern bzw. Psychologen und Grundschullehrern*. Weinheim u. a.: Beltz.
- Leser, C. & Jornitz, S. (2022). Zur Strukturlogik supervisorischer Praxis. Supervision als Instrument der Professionalisierung von Lehrkräften? *PFLB*, 4(3), 138–151.
- KMK (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung*. Bonn.
- KMK (2004). *Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, i. d. F. vom 07.10.2022*. Berlin
- Mayring, P. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (13. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Melzer, C. & Hillenbrand, C. (2015). Aufgabenprofile. Welche Aufgaben bewältigen sonderpädagogische Lehrkräfte in verschiedenen schulischen Tätigkeitsfeldern? *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66(5), 230–242.
- Melzer, C. (2010). Die Methoden der Kooperativen Beratung und ihre Anwendung im (Schul-) Alltag. Ergebnisse einer Befragung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 61(1), 31–39.
- Moor, P. (1965). *Heilpädagogik. Ein pädagogisches Lehrbuch*. Bern: Hans Huber.
- Nußbeck, S. (2019). *Einführung in die Beratungspsychologie* (4. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Pauls, H. & Reicherts, M. (2014). Sozialtherapeutische Beratungskompetenzen. *Klinische Sozialarbeit*, 10(2), 4–6.
- Reiser, H. (1998). Sonderpädagogik als Service-Leistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 49(2), 46–54.
- Rühl, J. & Fuchs, A. (2022). „Theoretisch haben wir ein ganzes Studium Zeit!“ – Beratungskompetenz als Ausbildungsziel für angehende Lehrkräfte der Sonderpädagogik (esE). *PraxisForschungLehrer*innenBildung. Zeitschrift für Schul- und Professionsentwicklung*, 4(3), 94–106.
- Rühl, J., Blatz, S., Schreier, P. & Stein, R. (2022). Beratung im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen: Kernelemente eines Verständnisses. *ESE*, 4, 12–27.
- Schlee, J. (2019). *Kollegiale Beratung und Supervision für pädagogische Berufe*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Schnebel, S. (2017). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule* (3. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Schreier, P., Rühl, J., Blatz, S. & Stein, R. (2021). Universitäre Organisationsberatung in der schulischen Erziehungshilfe: Bedarfe und Möglichkeiten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 72(3), 146–156.
- Schubert, F.-C., Rohr, D. & Zwicker-Pelzer, R. (2019). *Beratung. Grundlagen – Konzepte – Anwendungsfelder*. Wiesbaden: Springer.
- Spieß, W. (2012). *Beratung - Effizient, moralisch gut, nachhaltig. Die Logik des Gelingens und das multifunktionale, adaptive Prozessmodell*. Berlin: édition Z.
- Stein, R. (2014). Universitäre Angebote sonderpädagogischer Beratung für die schulische Praxis – Möglichkeiten und Grenzen. In K. Popp & A. Methner (Hrsg.), *Schülerinnen und Schüler mit herausforderndem Verhalten* (S. 165–174). Stuttgart: Kohlhammer.
- Stein, R. (2019). *Grundwissen Verhaltensstörungen* (6. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- Willmann, M. (2008). *Sonderpädagogische Beratung und Kooperation als Konsultation. Theoretische Modelle und professionelle Konzepte der indirekten Unterstützung zur schulischen Integration von Schülern mit Verhaltensproblemen in Deutschland und den USA*. Hamburg: Dr. Kovac.
- Willmann, M. (2010). Beratung. In B. Ahrbeck & M. Willmann (Hrsg.), *Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Ein Handbuch* (S. 269–277). Stuttgart: Kohlhammer.
- Willmann, M. (2015). Sonderpädagogische Fallkoordination als Professionalisierungsprofil in der inklusiven schulischen Erziehungshilfe. In B. Herz, D. Zimmermann & M. Meyer (Hrsg.), *„...und raus bist Du!“ Pädagogische und institutionelle Herausforderungen in der schulischen und außerschulischen Erziehungshilfe* (S. 147–161). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

III Zur Diskussion

**Neue Autorität – Antwort auf eine Einladung zur Reflexion
Eine Resonanz auf den Beitrag von Noëlle Behringer,
ESE 5/2023**

*New authority - response to an invitation for reflection
A response to the article by Noëlle Behringer, ESE 5/2023*

Arist von Schlippe^{1}, Haim Omer² und Noëlle Behringer³*

¹Universität Witten/Herdecke

²Tel Aviv University

³Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen

***Korrespondenz:**

Arist von Schlippe
schlippe@uni-wh.de

Beitrag eingegangen: 10.12.2023

Beitrag angenommen: 08.01.2024

Onlineveröffentlichung: 29.05.2024

ORCID

Arist von Schlippe
<https://orcid.org/0000-0001-7404-6560>

Haim Omer
<https://orcid.org/0000-0002-3719-5708>

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

Abstract

Im Folgenden findet sich eine intensive schriftliche Auseinandersetzung (per E-Mail) zwischen Arist von Schlippe, Witten, Haim Omer, Tel Aviv und Noelle Behringer, Ludwigshafen. Omer und von Schlippe gelten als die Urheber des Konzeptes der „Neuen Autorität“. Sie fühlten sich von Behringers kritischen Beitrag *Neue Autorität – Macht und Beschämung unter dem Deckmantel von Präsenz, Beharrlichkeit und Widerstand? Eine psychoanalytisch-pädagogische Einladung zur Reflexion*. aus der ESE V/2023 zu einer erklärenden und ebenso hinterfragenden Entgegnung aufgefordert, woraus sich ein Schriftverkehr entspannt. Diese Konversation ereignete sich in verschiedenen E-Mails zwischen dem 26.07.2023 und dem 07.08.2023 und wird hier mit Einverständnis der drei Protagonist:innen wörtlich wiedergegeben.¹

Keywords

Neue Autorität, Kritik, Diskussion, Systemik, psychoanalytische Pädagogik

Abstract

The following is an intensive written discussion (by e-mail) between Arist v. Schlippe, Witten, Haim Omer, Tel Aviv and Noelle Behringer, Ludwigshafen. Omer and von Schlippe are regarded as the originators of the concept of “New Authority”. Behringer’s critical article *New Authority - Power and Shame under the Guise of Presence, Perseverance and Resistance? A psychoanalytical-pedagogical invitation to reflection*. from ESE V/2023 prompted them to respond in an explanatory and equally questioning manner, which led to a correspondence. This conversation took place in various emails between 26 July 2023 and 7 August 2023 and is reproduced here verbatim with the consent of the three protagonists.

Keywords

New authority, criticism, discussion, systemic, psychoanalytical pedagogy

¹ Die Redaktion bedankt sich bei den Beteiligten für den kritischen und respektvollen Austausch und freut sich, dass die Rubrik „Zur Diskussion“ an Fahrt aufnimmt!. S. auch den zweiten Beitrag zur „Neuen Autorität“ *Neue Autorität als Verbindende Pädagogik oder: Wann schlägt das Pendel um? Neue Autorität zwischen ‚Kuschelpädagogik‘ und ‚Sekte‘. Ein Interview*. Jany, Vrban, Link in der gleichen Rubrik der ESE VI

26.07.2023

Sehr geehrte Frau Kollegin Behringer, sehr geehrter Herr Kollege Gingelmaier,

im Heft 5/2023 der ESE erschien ein Beitrag, der sich mit dem Konzept der „Neuen Autorität“, wie es von Haim Omer entwickelt und mit mir gemeinsam in Deutschland bekannt gemacht wurde, befaßt. Er ist als „Einladung zur Reflexion“ verfasst - und so haben wir diese Einladung angenommen. In der Anlage übersenden wir Ihnen die Auseinandersetzung mit Ihrem Beitrag, liebe Frau Behringer, und würden uns freuen, wenn unser Text in einer der kommenden Ausgaben der Zeitschrift erscheinen könnte, gern auch mit einer Resonanz Ihrerseits.

Mit freundlichen Grüßen, auch von Prof. Omer

Arist v.Schlippe

Zum eigentlichen (separaten) Text:

Frau Behringer hat in ihrem o.a. Beitrag eine Einladung zur Reflexion ausgesprochen, die wir hiermit annehmen. Wir unterteilen unsere Antwort wie folgt:

- Wir nehmen Stellung zu der Art der Darstellung unseres Ansatzes im Text von Frau Behringer in der Hoffnung, einige Missverständnisse auszuräumen.
- Wir beziehen uns auf einige bedenkenswerte Kritikpunkte.
- Wir gehen ausführlich auf das Fallbeispiel Salvador ein, das uns gezeigt hat, dass die zentralen Ideen, um die es uns geht, doch – offenbar zumindest in einem fiktiven Beispiel – so missverstanden werden können, dass hier ziemlich genau das Gegenteil von dem getan werden sollte, was wir für richtig halten.
- Wir gehen wir abschließend zusammenfassend auf den Text ein.

Die Darstellung des Ansatzes der „Neuen Autorität“ durch Frau Behringer

Die von Haim Omer in die Fachwelt eingebrachte Idee, die Haltung des „gewaltlosen Widerstands“ aus der Politikwelt in die Beratungsarbeit einzubringen und eine Reihe der Vorgehensweisen so zu adaptieren, dass sie zunächst für Familien in hoch und gewalttätig eskalierten Konfliktsituationen hilfreich sind, hat seit dem Ende der 1990er Jahre auch in Deutschland einen immer größeren Kreis von Fachleuten angesprochen. Die zentrale Idee war und ist es, Situationen, in denen sich die Familien (und später auch andere soziale Systeme, u. a. Schulklassen) in Teufelskreisen zwischen Nachgeben und Eskalieren verfangen, zu entspannen. Es sind Situationen, in denen wir Eltern erleben, die sich diesen Situationen hilflos ausgeliefert fühlen (Ollefs, 2017; Ollefs et al., 2009; Pleyer, 2003). In der Studie von Ollefs et al. (2009) wiesen die Eltern Anzeichen von Hilflosigkeit und Depression auf, die sie als eigentlich behandlungsbedürftige Gruppe charakterisierten.

Zentral in diesem Ansatz ist dabei das Konzept der „Präsenz“, sowohl im wörtlichen Sinn der physischen Anwesenheit der Eltern im Leben des Kindes, als auch mental, d. h., präsent zu sein im Kopf des Kindes. Dies gilt entsprechend, wenn wir die von Frau Behringer aufgegriffene Übertragung auf den Bereich Schule mit einbeziehen, für die Anwesenheit des Lehrers in pädagogischen Situationen. Das zweite wesentliche Prinzip ist die Überlegung, dass es genau da einen Ausweg aus dem Dilemma braucht, wo im privaten und professionellen Umfeld Ratschläge die Spannung oft noch vertiefen, wenn entweder Nachgiebigkeit empfohlen wird („Sie müssen dem Kind einfach mehr Raum geben!“) oder Durchsetzung („Das dürfen Sie

sich nicht gefallen lassen!“). Hier bietet unser Ansatz ein nicht eskalatives Bild an, das hilft, zwischen „entweder“ und „oder“ eine dritte Position einzunehmen. Es ist das Bild der „Stärke des Ankers“ statt der „Stärke der Faust“. Präsenz und Beharrlichkeit bieten die Möglichkeit, Eskalationen zu vermeiden und zugleich nicht schwach und nachgiebig zu sein. Anders als etwa bei der gewaltfreien Kommunikation (Rosenberg, 2001) wirkt unser Ansatz nicht nur präventiv, es handelt sich um den einzigen bislang vorliegenden kurativen Ansatz, der darauf ausgelegt ist, hoch eskalierte Situationen zu entschärfen, allen Beteiligten, auch den betroffenen Kindern/Jugendlichen, Schutz zu gewährleisten und die Bedingungen für ein konstruktives Zusammensein zu verbessern.

Diese grundlegenden Überlegungen werden eingangs auch von Frau Behringer skizziert. Zum Teil werden sie aber aus dem Zusammenhang gerissen und dadurch missverständlich dargestellt. So greift sie anfangs vor allem die Umsetzung des Konzepts auf den Kontext Schule auf (Omer & Haller, 2019), bezieht sich dann aber wieder auf die Eltern. So sieht sie bei dem Ansatz die „selbstwirksame Präsenz pädagogischer Fachkräfte“ (warum werden da Eltern nicht erwähnt?) im Vordergrund, die sie an sechs Aspekten verdeutlichen möchte. Im vierten dieser Aspekte (Beharrlichkeit) geht es dann unvermittelt um die Eltern. In einem Zitat erwähnt sie unsere Überlegung, dass es darum gehe, eine „beschädigte Bindungsbeziehung zu reparieren“, eine Aussage, die sich ja klar auf die Eltern-Kind-Beziehung bezieht (Omer & Schlippe, 2010, S. 149). Unser Grundprinzip, dass „der Fokus nicht auf den Veränderungen beim Kind“ liege (Omer & Schlippe, 2010, S. 149), wird von ihr ebenfalls zitiert, eine halbe Seite später am Ende des Abschnitts aber schlicht ignoriert: „Der Fokus, so scheint es, liegt auf dem Verhalten der jungen Menschen und der verhaltensbasierten Reaktion darauf“ (Behringer, 2023, S. 201). Hier hätte man sich doch zumindest eine argumentative Auseinandersetzung gewünscht, warum die Autorin meint, zwei einander so eklatant widersprechende Aussagen auf einer halben Seite zusammenbringen zu können.

Es scheint allerdings, als stünde die negative Bewertung des Ansatzes von vornherein fest. Bereits die Überschrift enthält eine wertende Unterstellung, in ihr wird angedeutet, die von uns vertretenen Konzepte seien nur der „Deckmantel“, unter dem sich Macht und Beschämung verwirklichen. Dass unser von ihr zitiertes Buch gerade von Stärke „statt“ Macht spricht, spielt dabei für sie offenbar keine Rolle². Bei allem erkennbaren Bemühen, in den sechs Aspekten unsere Kerngedanken nachzuvollziehen, bleibt am Ende doch der Eindruck, dass das Verdikt schon früh feststand. Dieser Eindruck wird durch die selektive Art vertieft, mit der einige der Interventionen in das Fallbeispiel Salvador eingebracht werden, mehr dazu weiter unten.

Bedenkenswerte Kritik

- Die Frage, wie sinnvoll es ist, den in den letzten 100 Jahren schwer beschädigten Begriff der „Autorität“ wiederzubeleben, hat sicher einige Berechtigung. Die Diskussionen um den Begriff „Neue Autorität“ legen die Gefahr eines beinahe reflexhaften Missverstehens nahe (so als verhalte sich Neue Autorität zu Autorität wie Neofaschismus zu Faschismus). Man findet sich auf einmal unversehens in einer „rechten Ecke“ wieder, explizit etwa in den

2 Dass Machtdifferenzen in familiären wie in pädagogischen Kontexten immer eine Rolle spielen, wird dabei weder von uns, noch im Verlauf des Aufsatzes von der Autorin selbst bestritten. Es ist ja eine wichtige Erfahrung, dass Kinder im Verlaufe von Sozialisation lernen, mit Situationen ungleich verteilter Macht (die sich mit dem Alter werden ständig verändern und verschieben) zurecht zu kommen („Erziehungsmuster des Verhandels“, s. Ecarius, Köbel & Wahl, 2011, S. 46f).

Angriffen von Dierbach (Dierbach, 2016b, 2016a; s. hierzu die Entgegnung von Lemme & Koerner, 2017). Dass wir explizit von „Autorität durch *Beziehung*“ sprechen (Omer & Schlippe, 2004, das Buch ist vor Kurzem 2023 in überarbeiteter Neuauflage erschienen), geht da schnell unter. Verschiedentlich wird daher auch von Vertretern unseres Ansatzes nach Alternativen gesucht, so wird etwa von ‚verbindender‘ Autorität (Bom & Wiebenga, 2017) gesprochen, von ‚transformativer‘ (Baumann-Habersack, 2021) oder auch von ‚systemischer‘ Autorität (Kurz & Hoefs, 2023; Lemme & Körner, 2022).

- In der von Behringer (2023, S. 204) angesprochenen „Gegenposition“ wird von einem „verstehenden Zugang“ zu den Verhaltensauffälligkeiten des Kindes gesprochen. Sicher besteht in unserem Ansatz die Gefahr, diese Seite zu wenig zu akzentuieren. Es sei allerdings daran erinnert, dass der Ausgangspunkt des Konzepts die Unterstützung von hilflosen Eltern angesichts hocheskaliertener häuslicher Situationen war – und so wie die Feuerwehr sich auch zunächst auf das Löschen konzentriert und nicht auf die Analyse der Brandursachen, geht es bei uns primär um die Frage, wie in hoch eskalierte Sozialsysteme möglichst schnell Beruhigung und Schutz eingeführt werden können. Tatsächlich ging es uns anfänglich im „Elterncoaching“ ja um den „Job“ der Eltern (Tsirigotis et al., 2006). Der Ausgangspunkt waren Hilflosigkeit und Ohnmacht der Eltern, Phänomene, für die Psychologie und Pädagogik jahrzehntelang blind gewesen waren: das „battered-parent-syndrom“ wurde erstmals in den 1970er Jahren thematisiert (Harbin & Madden, 1979). Der Grad der Belastung der Eltern ging auch in unseren Studien, wie bereits erwähnt, so weit, dass sie hohe Depressionswerte aufwiesen. Auch bei den späteren Übertragungen des Konzepts auf andere Kontexte wie die Arbeit mit geschlagenen Frauen (Omer et al., 2007), Schule (Omer & Haller, 2019), Jugendhilfe (Lemme & Körner, 2019) oder Führung (Baumann-Habersack, 2021; Kurz & Hoefs, 2023) sind die Belastungen der Betroffenen der primäre Bezugspunkt. Wir gehen davon aus, dass Erwachsene, die sich in familiären und pädagogischen Situationen weniger überfordert fühlen, sich auch weniger in Machtkämpfe verwickeln und seltener zu erratischen, eskalativen oder gar gewalttätigen Erziehungsmaßnahmen greifen werden. Die Frage, wo das zu verstehende Kind in unserem Ansatz bleibt, hat, wie gesagt, durchaus eine gewisse Berechtigung. Doch anders als etwa in pädagogischen Ansätzen, die sich auf monströs gezeichnete Kinder als „kleine Tyrannen“ beziehen, geht es uns um die Möglichkeit, bedrohten Bindungsbeziehungen wieder eine Chance zu geben. Daher gehen alle Schritte des Widerstands mit der Übermittlung wertschätzender Botschaften einher, sind die „versöhnlichen Gesten“ elementarer Bestandteil des Konzepts. Es sei hier, und zwar nicht nur nebenbei, bemerkt, dass damit auch die Gefahr der Beschämung des Kindes minimiert wird (Weinblatt, 2013).
- Ein weiterer von Frau Behringer (2023, S. 203) angesprochener Punkt ist ebenfalls bedenkenswert: „Institutionelle Missstände können auch Anteil an den Schwierigkeiten der jungen Menschen haben“. Sicher liegt eine Gefahr unseres Ansatzes darin, dass er, pragmatisch eingesetzt, einer gewissen Kurzsichtigkeit Vorschub leisten könnte. Aus einer systemischen Sicht sollte man die eigene Brille stets mit reflektieren und den weiteren Kontext mit in den Blick nehmen (z. B. Balsler et al., 2012). Gerade wenn es darum geht, unsere für akute Krisenfälle entwickelten Instrumentarien in Institutionen einzusetzen, sollte dies nicht die kritische Reflexion institutioneller Dynamiken ersetzen – ein „Cave“, das wir akzeptieren.

Das Fallbeispiel Salvador

Offen gestanden, hat es uns gewundert, dass die Autorin ein fiktives Beispiel wählt, an dem sie die Interventionen darstellt, liegen doch in unseren Büchern viele Fallgeschichten vor, auf die man hätte kritisch eingehen können. So skizziert sie eine Situation mittlerer Eskalation und greift einzelne Maßnahmen so kontextungebunden heraus, dass ein Kenner des Konzepts den Text nur mit Kopfschütteln lesen kann. Die ausgewählten Interventionen befassen sich nicht mit dem wichtigen Problem der Vermittlung von Schutz und Sicherheit für Kinder und Lehrkräfte. Sie zielen vielmehr darauf ab, Salvador zu ändern oder kontrollieren (eines der großen Missverständnisse in der Rezeption unseres Ansatzes) und es wird auch nicht ansatzweise dafür gesorgt, dass Salvador sein Gesicht behält. So erzählt, wirkt die Geschichte tatsächlich plump und beschämend.

Um es noch einmal zu sagen: erste Ziel unseres Konzeptes ist nicht, das problematischen Kind zu ändern oder zu disziplinieren, vielmehr geht es zuerst um Schutz für alle Betroffenen. Die Mitschülerinnen, Mitschüler, Lehrerinnen und Lehrer wurden durch Salvadors Verhalten in ihrem Sicherheitsgefühl erschüttert. Das erste Ziel besteht also darin, ein Gefühl von Sicherheit, Schutz und Unterstützung wiederherzustellen.

Die Autorin vermutet, dass eine anschließende Intervention so aussehen würde (Behringer, 2023, S. 202): *„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‘ ... gezeigt, in denen auf einen Vorschlag von Salvador gewartet wird, der zeigt, wie er sein problematisches Verhalten verändern möchte“*. Hier wird die Klassendiskussion in ein „spontanes Sit-in“ verwandelt (wir kennen diesen Begriff nicht), in dem der Klasse gezeigt wird, dass man es ernst meint. Salvador wird vor den Mitschülern bezichtigt und aufgefordert, eine Lösung vor der ganzen Klasse aufzubringen („wie er sein problematisches Verhalten verändern möchte“). So würden wir niemals vorgehen, ein Sit-In wird nie vor der Klasse ausgeführt (Seefeldt & Weinblatt, 2019). Gespräche, die hier notwendig sind, sollten vor Salvadors Rückkehr stattfinden: eine Diskussion in der Klasse und eine in der Lehrpersonengruppe, da beide Gruppen durch die Ereignisse bedroht wurden. Es ist dabei wichtig, dass auch andere Lehrpersonen und der Schuldirektor, sich der Klassenlehrerin anschließen. Sie sollten den Vorfall beschreiben und klarmachen, dass die Schule alles unternehmen werde, um für den Schutz und Sicherheit von Schülern und Lehrpersonen zu sorgen. Die Tatsache, dass das gewalttätige Kind von der Polizei mitgenommen wurde und dass es suspendiert wurde, sollte erwähnt werden (auch wenn diese Schritte keine typischen Interventionen sind). Die Kinder würden eine Telefonnummer bekommen, die sie anrufen können, wenn sie sich bedroht fühlen oder wenn sie mitbekommen, wie ein anderes Kind bedroht wird. Dabei würde darüber gesprochen, wann so ein Telefonat „Petzerei“ ist und wann ein Zeichen von Zivilcourage. Daneben würde klar gemacht, dass wenn das suspendierte Kind zurück in die Schule kommt, es als Schüler mit allen Rechten angesehen wird. Die Lehrpersonen hätten dafür zu sorgen, dass sie in seiner Nähe stehen und einen „Finger am Puls“ haben, um sicherzustellen, dass die Schwierigkeiten sich nicht wiederholen. Eine ähnliche Diskussion im Lehrkörper sollte klären, ob sich einzelne Lehrpersonen bedroht, hilflos oder ohne Unterstützung fühlen. Es würde dabei betont, dass es nicht nur um die betroffene Lehrerin gehe, sondern dass auch andere Lehrpersonen zu involvieren seien. In diesem Fall würden sich zwei andere Lehrpersonen als für den Kontakt mit Salvador zuständig erklären. Es würde betont, dass die Sicherheit der Lehrkräfte die höchste Priorität habe.

Lehrpersonen haben das Recht auf ein Gefühl von Schutz und Unterstützung und wenn Lehrpersonen sich nicht sicher fühlen, fühlen sich auch die Kinder unweigerlich unsicher. Je nach Eskalationsgrad könnte dann eine Lehrpersonenunterstützungsgruppe gebildet werden, jede und jeder hätte die Telefonnummern der anderen. Dazu sollte der Schuldirektor auf eine diskrete Weise dafür sorgen, dass die involvierte Lehrperson Unterstützung von Kollegen erhalte. Diese doppelte Intervention hätte die höchste Priorität.

Wenn Salvador wieder in die Schule zurückkäme, wäre der von der Autorin zitierte „Leibwächter“ nicht die erste Wahl. Das Beispiel aus unserem Buch, auf das sie sich bezieht, betrifft eine Situation, in der es durch eine Gruppe von gewalttätigen Kindern hochgradig bedrohliche Szenen in der Klasse gegeben hatte. Der „Leibwächter“-Einsatz braucht eine sehr spezifische Indikation (wie wir offenbar nicht unmissverständlich klargemacht haben). Es gehörte aber auf jeden Fall dazu, Kinder, die Opfer (und nicht Täter) von Mobbing und Schikanierungen sind, von einem älteren Kind begleiten zu lassen, wenn das betroffene Kind dazu bereit ist – dies hat aber weniger mit Disziplinierung als mit Schutz zu tun. Die Begleitpersonen wirken dabei in der Regel durch ihre Präsenz und als Zeugen – Zeugen reduzieren nachweislich den Einsatz von Gewalt. Sie greifen daher nicht physisch in Kämpfe ein, haben aber die Telefonnummern von Personen, die sie anrufen können.

Wir sehen auch die Herausnahme eines Kindes aus dem Klassenverband nur als ultima ratio an. Viel besser sind Alternativen. Wenn etwa ein Kind wiederholt die Arbeit in der Klasse unmöglich macht, kann den Eltern angeboten werden, als Alternative zu Suspendierung jemanden aus der Familie (z. B. die Oma) für einige Tage in die Schule zu schicken (allerdings ist dies keine Standardintervention). Die begleitende Person hält sich dann außerhalb der Klasse, aber wenn nötig, begleitet sie das Kind nach Hause oder geht mit ihm auf eine Ruhepause zu einem geeigneten Platz in die Schule.

Frau Behringer unterstreicht zurecht die Wichtigkeit möglicher Wiedergutmachung seitens Salvador für eine Re-Integration in die Klassengemeinde. Doch um in diese Richtung zu gehen braucht es Kontextbedingungen, die mit dem von ihr skizzierten Verlauf nicht zusammenpassen. Die Option der Wiedergutmachung ebenso wie die des Vorschlags einer Lösung wird dem Täter nie vor der Klasse dargelegt. Schon das o.a. „spontane Sit-in“ (nach Lesart der Autorin) hätte eine solche Bloßstellung für Salvador bedeutet, dass wir kaum eine Chance sähen, dass er einen Wiedergutmachungsschritt vorschlagen würde. Deshalb versuchen wir, die Option der Wiedergutmachung auf eine würdige und ehrbare Weise in Gang zu bringen. Dafür würden wir nach Unterstützern suchen, seien sie aus der Schule oder auch aus der Familie. Das könnte z. B. ein Lehrer sein, zu dem Salvador eine gute Beziehung hatte oder ein Familienmitglied, das für Salvador besonders wichtig ist. Eine solche Person würde man im Gespräch mit den Lehrpersonen und/oder den Bezugspersonen suchen. Wir würden mit dieser Person Kontakt aufnehmen, ihr beschreiben, worum es geht und sie etwa so einladen: *„Wir wollen Sie bitten, mit Salvador über seine Tat offen zu sprechen. Damit das Gespräch gut läuft, ist es wichtig, dass es keine scharfe Konfrontation gibt, sondern eine unterstützende Offenheit. Es wird Salvador schwerfallen, dass Sie von seiner Gewalttat wissen und mit ihm darüber sprechen. Aber es wird ihm guttun, wenn er spürt, dass Sie trotzdem an seiner Seite stehen. Wie kann das erreicht werden? Es wäre gut, wenn Sie ihm drei unterstützende Botschaften übermitteln könnten, dass Sie...*

a) ... ihn lieben und schätzen,

b) ... falls er wieder unter Stress gerät oder sich provoziert fühlt, bereit sind, mit ihm zu sprechen, bis er sich wieder beruhigt, und

- c) ... ihm gern helfen wollen, seinen Platz in der Klasse wieder einzunehmen, indem er ein würdiges Angebot zur Wiedergutmachung macht. Diese Hilfe dabei soll ganz praktisch sein, Sie können mit ihm Vorschläge diskutieren, Sie können sich daran beteiligen, einen Brief an die Klasse zu schreiben oder etwas Praktisches zu machen (z. B. einen Kuchen zu backen). Und sie können dann bei der Aktion selbst bei ihm sein (z. B. ihn zum Hause der Lehrerin begleiten, an seiner Seite stehen, um ihm einen Arm um die Schulter zu legen) usw.“.

Auf diese Weise wird der Akt der Wiedergutmachung von einem stolzen „Wir“ ausgeführt und so kann sie als ehrbar und würdigend erfahren werden. Nur so kann es wirklich zu einer Reintegration kommen, die ein gedemütigter „Verlierer“ nie erfahren wird. Damit hat dann auch die Schamerfahrung Salvadors eine Chance reguliert zu werden.

Alle diese Schritte haben einen gemeinsamen Nenner: Die Erstellung von einem „Wir“, das nicht nur für gemeinsame Stärke, Schutz und Zugehörigkeit innerhalb der Schulgemeinde sorgt, sondern auch an Salvador eine Einladung ausspricht dazuzugehören. Der Versuch, die Bezugspersonen und einen zusätzlichen Unterstützer zu engagieren, gehört zum tiefsten Kern unseres Ansatzes wie die Gesten der Wertschätzung und der Versöhnung, die ohne Vorbedingungen gegeben werden. Vielleicht ist es das Fehlen dieser Rahmenbedingungen, die die Rekonstruktion einer Intervention in Salvadors Fall zu einer Art von Karikatur unseres Vorgehens macht.

Abschließende Bemerkungen

Wie eingangs bemerkt, merkt man, dass Frau Behringer versucht hat, dem Ansatz gerecht zu werden und im Fall Salvador nachzuvollziehen, wie wir wohl vorgegangen wären. Doch da, wo sie unsere Konzepte analysiert, um sie mit der psychoanalytischen Pädagogik zu vergleichen („Impulse zur Reflexion der NA Prinzipien“, Behringer, 2023, ab S. 205), werden diese im Kontrast zum eigenen Vorgehen doch so stark entstellt, dass wir uns darin nicht wiedererkennen können. Das ist umso bedauerlicher, als wir vermuten, dass wir vom Grundsatz her in eine ähnliche Richtung zielen, dass nämlich Menschen – Eltern, Lehrpersonen, Kinder und andere – verstanden werden wollen, dass sie ihre Differenzen friedlich beilegen können, dass ihre Würde gewahrt wird und sie mit Respekt angesprochen werden. All dies scheint sie nun unserem Ansatz abzusprechen.

- Das Prinzip der Präsenz wird als „totalitäre anmutende Überwachung“ gekennzeichnet und wieder wird unser von ihr selbst zitierter Satz („...liegt der Fokus nicht auf den Veränderungen beim Kind“) von ihr erneut ignoriert und behauptet, es gehe darum das kindliche Verhalten durch Überwachen und die Forderung nach „Unterwerfung“ zu verändern. Wir fragen uns, wie man zu einer derartigen Beschreibung kommen kann, wenn man sich mit unserem Konzept der wachsamten Sorge beschäftigt, wo es darum geht, Eltern darin zu unterstützen, ihrem Kind ein „guter Anker“ zu sein – unsere Anlehnung an die Bindungstheorie (Omer et al., 2013) wird übrigens gänzlich ignoriert. In jeder unserer Publikationen wird die Bedeutung betont, dass Eltern wie Lehrpersonen in ihren Schritten transparent dem Kinde gegenüber sein sollen, auch wenn es für sie unangenehm ist. Und immer wieder betonen wir, dass Erwachsene das Kind nicht kontrollieren können, sondern dass wir nur uns selbst (und auch das nur teilweise) ändern können. Ist es das, was Behringer mit „adultistisch“ meint?
- Die Prinzipien der Präsenz, Beharrlichkeit und Öffentlichkeit werden als Beschämung, Normsetzung und Deinviduation beschrieben. Wie lässt sich das in Einklang bringen mit

unserem Anliegen, bei der Einbeziehung von Unterstützern und beispielsweise in den Veröhnungsgesten oder bei der Formulierung von Ankündigungen darauf zu achten, dass die Ehre und Würde des Kindes zu beachten sei?

- Das Sit-In im Klassenraum wird als Beschämungserfahrung dargestellt - ja, wenn es in unserem Ansatz Sit-ins im Klassenraum gäbe! Tatsächlich haben wir aufgrund früherer Kritik das Konzept des Sit-in im Familienkontext deutlich modifiziert (Weinblatt & Seefeldt, 2019), um klar zu machen, dass das Schweigen der Erwachsenen nicht Distanz ausdrücken soll, sondern Nähe und Aufmerksamkeit: Die Eltern schweigen, um zu vermeiden, dass die Situation nicht durch das übliche Argumentieren eskaliert und so die Distanz zum Kind größer wird (also gerade nicht die Form von Missachtung, die Frau Behringer vermutet). Sie vermitteln dementsprechend dem Kind klar, dass alles für sie wichtig ist, was es sagen möchte. Darüber hinaus haben wir mehrfach wiederholt, dass die Eltern erwarten sollten, dass das Kind im Sit-In nichts sagen werde, weil es vielleicht schon einen Vorschlag als inakzeptable Erniedrigung erlebt und dass die Eltern dies akzeptieren sollen – es geht eben nicht um die Veränderung des Verhaltens des Kindes, sondern um die Eltern.
- Ihre Beschreibungen psychoanalytisch geprägter Pädagogik stehen insgesamt nicht in krassem Widerspruch zu unserer Haltung. Ein „fördernder Dialog“ (Behringer, 2023, S. 204) mit den Komponenten „Halten“ und „Zumuten“ trifft eigentlich ziemlich gut das Prinzip des gewaltlosen Widerstehens und der Unterstützung. Auch ihre Aussagen über Scham und Beschämung können wir (abgesehen davon, dass uns vorgeworfen wird, darauf nicht zu achten, Behringer, 2023, S. 206) gut teilen. Unser Ansatz, so meinen wir, ermöglicht gerade den pädagogischen Rahmen, der ohne Beschämung einen fördernden Dialog erst möglich macht.
- Ganz zum Schluss geht die Autorin ganz in ihrem selbst erzeugten Bild von unserem Ansatz auf. Auf der letzten Seite stellt sie eine rhetorische Frage, die dadurch nicht besser wird, dass sie sie mit einem Zitat von v. d. Recke vermengt. Sie schreibt hier (Behringer, 2023, S. 209): „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 ... und den von uns als beschämenden sowie entmächtigenden Erfahrungen von Strafe und Repression zu tun?“ – einen Absatz später vermittelt sie implizit, dass es bei unserem Konzept um ein unbewusstes und „sadistisch ausgeprägtes“ Vorgehen gehe, das nicht „entwicklungsförderlich“ sei. Das hier von ihr gezeichnete Bild: „Präsenz = absolute Kontrolle, Öffentlichkeit = Bloßstellung, Beharrlichkeit = Erzwingen von Lösungen“ können wir nicht mehr nachvollziehen – und eine inzwischen breite empirische Evidenz spricht für die entwicklungsförderlichen Chancen, die in unserem Vorgehen liegen (ausführlich vorgestellt in Kap. 1 bei Omer & v. Schlippe, 2023, der Überarbeitung von 2004).

Anders als in der Überschrift kommt uns der Schluss des Aufsatzes nicht gerade als eine „Einladung zur Reflexion“ vor. Wir haben sie dennoch angenommen.

26.07.2023

Antwort von Noëlle Behringer

Sehr geehrter Herr Kollege von Schlippe,
sehr geehrter Herr Kollege Omer,

ich freue mich sehr, dass Sie meiner Einladung zur Reflexion, die im letzten Absatz meines Beitrags ausgesprochen wurde, gefolgt sind, obwohl Sie diese Einladung nicht als solche gelesen oder erachtet haben. Ihre Resonanz auf meinen Beitrag bewerte ich als große Wertschätzung und möchte mich daher ausdrücklich dafür bedanken. Es ist schön, dass wir dank Ihrer Resonanz in eine lebendige fachliche Auseinandersetzung kommen können.

Zu einigen Ihrer Anmerkungen möchte ich unmittelbar Stellung beziehen, um mögliche Missverständnisse aus dem Weg räumen und weiterführende Gedanken kundtun zu können. In einer weiteren Resonanz lege ich diese dann gerne ausführlich dar.

Mögliche Missverständnisse:

- Sie schreiben auf S. 167: „*Unser Grundprinzip, dass „der Fokus nicht auf den Veränderungen beim Kind“ liege (ebd.), wird von ihr ebenfalls zitiert, eine halbe Seite später am Ende des Abschnitts aber schlicht ignoriert: „Der Fokus, so scheint es, liegt auf dem Verhalten der jungen Menschen und der verhaltensbasierten Reaktion darauf“ (Behringer, 2023, S. 201).*“ Für mich bedeuten eine Veränderung des Kindes und ein Fokus auf Verhalten sowie verhaltensbasierte Reaktion nicht das gleiche. Mein Eindruck ist, dass Sie in Ihrem Ansatz auf Verhalten fokussieren, z. B. auf Gewalttaten. Im Sinne einer Feuerwehr, wie Sie schreiben, wird darauf mit verschiedenen verhaltensbasierten Reaktionen von Erwachsenen (Fachpersonen und Eltern bzw. Bezugspersonen) reagiert. Das Verhalten soll zur Gewährleistung von Sicherheit, Schutz und Unterstützung nicht weiter geduldet werden (S. 169) – etwa durch die genannten Techniken wie Sit-In und Wiedergutmachung. Das bedeutet meinem Verständnis nach, dass auf ein Verhalten fokussiert wird und darauf mit unterschiedlichen aktionalen Techniken reagiert wird und zwar mit dem Ziel, das Verhalten (z. B. Gewalttaten) zu verändern. Ob nun das Kind als solches dadurch verändert werden soll oder ob es ausschließlich sein Verhalten verändern – ergo kontrollieren können – soll, das scheint mir eine sprachliche Spitzfindigkeit zu sein, die von Ihnen und mir vermutlich noch einmal genauer durchdacht werden müsste.
- Sie schreiben zum Sit-In auf S. 169: „*Salvador wird vor den Mitschülern bezichtigt und aufgefordert, eine Lösung vor der ganzen Klasse aufzubringen („wie er sein problematisches Verhalten verändern möchte“). So würden wir niemals vorgehen, ein Sit-In wird nie vor der Klasse ausgeführt (Seefeldt & Weinblatt, 2019).*“ In meinem Text erkläre ich die Technik des Sit-Ins – basierend auf Ihren Publikationen -, bei dem Klassenlehrpersonen und andere Fachpersonen anwesend sind und schreibe anschließend: „Nach dem Schulausschluss würde dem Prinzip der Beharrlichkeit folgend ein spontanes Sit-in im Klassenzimmer am Anfang des Schultages mit der Klassenlehrerin, zwei weiteren Lehrpersonen und der Schulleitung stattfinden“ – dort schreibe ich also nicht, dass die gesamte Klasse anwesend wäre. Tatsächlich habe ich in Ihren Fallbeispielen gesehen, dass die Sit-Ins in Besprechungsräumen stattfinden sollen. Entsprechend der Sicherung von Territorien, ging ich davon aus, dass ein Sit-In auch im Klassenraum stattfinden kann und zwar nur mit pädagogischen Fachpersonen, also ohne die Klasse, so verstand ich Ihr Konzept von Anfang an.

Weiterführende Gedanken:

- Vielen Dank für die Klarstellung zur Leibwächter:innen-Funktion. Diese habe ich tatsächlich anders verstanden, denn, ich zitiere aus Ihrem Buch „Stärke statt Macht“, S. 235: „Es wurde auch beschlossen, einigen Kindern, die gewalttätig geworden waren, drei Wochen lang »Leibwächter« aus der 12. Klasse an die Seite zu stellen.“
- Dass Sie Ihren Ansatz als einzigen erachten, der darauf ausgelegt ist, hoch eskalierte Situationen zu entschärfen, finde ich interessant – hier würde ich mir eine Auseinandersetzung und eine Herausstreichung von Differenzen zu anderen Ansätzen, wie etwa dem, der von Heinemann, Rauchfleisch und Grüttner (1997) vor vielen Jahren vorgelegt wurde, wünschen. Das Autorentrio beschreibt aus Perspektive der psychoanalytisch-pädagogischen Pädagogik einen Umgang mit gewalttätigen Kindern (Buchtitel: *Gewalttätige Kinder. Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie*). Zudem dachte ich beim Lesen Ihrer Resonanz an Angebote des Instituts für Professionelles Deeskalationsmanagement ProDeMa von Gerd Weissenberger (ProDeMa, 2024). Die dort postulierten Methoden müssten jedoch ebenfalls auf ihre (ethische) Passung für das pädagogische Feld kritisch geprüft bzw. diskutiert werden.
- Sie weisen richtigerweise darauf hin, dass ich die Abgrenzung zwischen Eltern und Lehrpersonen unscharf formuliert habe und schreiben dazu auf S. 167: „*In einem Zitat erwähnt sie unsere Überlegung, dass es darum gehe, eine „beschädigte Bindungsbeziehung zu reparieren“, eine Aussage, die sich ja klar auf die Eltern-Kind-Beziehung bezieht (Omer & Schlippe, 2010, S. 149).*“ Verstehe ich Sie hier richtig, dass Sie eine Bindungsbeziehung auf die Beziehung zwischen Eltern und Kind beschränken und damit die Beziehung zwischen Lehrpersonen und Kind nicht als Bindungsbeziehung auffassen? Versteht man Bindung als emotionale Beziehung, die eine Person an eine andere Person bindet und als „besondere, spezifische Beziehung, die vor allem zur Angstminderung dient, aber auch andere Funktionen hat, z. B. Wertevermittlung“ (Grossmann & Grossmann, 2014, S. 76), so ist eine solche Beziehung zwischen Lehrperson und jungem Menschen meines Erachtens grundsätzlich möglich. Sie schreiben auf S. 171: „*Das ist umso bedauerlicher, als wir vermuten, dass wir vom Grundsatz her in eine ähnliche Richtung zielen, dass nämlich Menschen – Eltern, Lehrer Kinder und andere – verstanden werden wollen, dass sie ihre Differenzen friedlich beilegen können, dass ihre Würde gewahrt wird und sie mit Respekt angesprochen werden. All dies scheint sie nun unserem Ansatz abzusprechen.*“: Das tue ich punktuell, und zwar im Hinblick auf „Verstanden-werden-wollen“, da es – so Ihr Text – in der Neuen Autorität ja gerade nicht (zumindest nicht primär) um das Verstehen von Verhalten und (unbewussten) Dynamiken geht, sondern um das Herstellen von Sicherheit dadurch, dass junge Menschen über verschiedene Techniken beginnen, ihr Verhalten zu verändern.
- Sie schreiben auf S. 167: „*Es scheint allerdings, als stünde die negative Bewertung des Ansatzes von vornherein fest. Bereits die Überschrift enthält eine wertende Unterstellung, in ihr wird angedeutet, die von uns vertretenen Konzepte seien nur der „Deckmantel“, unter dem sich Macht und Beschämung verwirklichen.*“ → Es ist bedauerlich, dass Sie meinen Beitrag so aufgefasst haben, denn mein Beitragstitel enthält bewusst ein Fragezeichen und wollte damit nicht eine wertende Unterstellung sein, sondern versucht, genau diese Frage zu diskutieren. Leugnen möchte ich dabei aber als psychoanalytische Pädagogin natürlich nicht, dass mir bei Ihrem Ansatz ein großes Fragezeichen bleibt: Was ist mit dem Unbewussten und seiner Bedeutung in Eskalationsspiralen und ihrer Auflösung?

- Anknüpfend daran: Ein wichtiges Moment in Ihrem Ansatz ist, dass man sich als Fachperson lediglich selbst kontrollieren und nicht das Kind kontrollieren kann. Hierzu würde ich mir eine vertiefte Beschäftigung mit der Frage nach dem Unbewussten wünschen, also mit der Frage danach, was Fachpersonen und Eltern vermittelt wird, wenn man ihnen mitteilt, dass sie ihre Gedanken, Gefühle und Reaktionen kontrollieren könnten. Hier scheint mir die größte Unterscheidung zwischen der Neuen Autorität und der Psychoanalytischen Pädagogik zu liegen. So wäre etwa zu diskutieren, über welche Prozesse und über welchen Zeitraum ein junger Mensch wie Salvador durch die in Ihrer Resonanz beschriebenen Schritte sein Verhalten verändern kann und inwieweit junge Menschen wie Salvador auf die von Ihnen auf S. 170 in kursiver Schrift dargelegten Angebote mit Offenheit reagieren kann. Hier möchte ich mich auf die Milieuprägung des seelischen Vorgangs beziehen, die Siegfried Bernfeld beschrieben hat, der in psychoanalytisch-pädagogischer Argumentation darauf hinwies, dass pädagogische Interventionen an den sozialen Ort des jungen Menschen anknüpfen sollten (Müller, 1996).

Ihre Resonanz habe ich mit Interesse gelesen und freue mich über die lebendige fachliche Auseinandersetzung. Sie schreiben am Ende Ihres Beitrages, dass Sie – wie ich im Übrigen auch – einige Überschneidungen mit der Psychoanalytischen Pädagogik vermuten. Wäre es nicht ein spannendes Unterfangen, die Gemeinsamkeiten und Differenzen dialogisch darzustellen?

Beste Grüße und mit Spannung auf alles, was kommen mag,
Noëlle Behringer

7.8.2023

Antwort von Haim Omer, Arist v. Schlippe,

Liebe Frau Behringer,

nach einigen Mails hin und her kommen hier nun unsere Antworten auf Ihre Anmerkungen zu unserer Stellungnahme.

1. Verhaltenskontrolle

Beginnen wir mit Ihrer Aussage: *„Ob nun das Kind als solches dadurch verändert werden soll oder ob es ausschließlich sein Verhalten verändern – ergo kontrollieren können – soll, das scheint mir eine sprachliche Spitzfindigkeit zu sein, die von Ihnen und mir vermutlich noch einmal genauer durchdacht werden müsste.“*

Die „Spitzfindigkeit“ liegt vielleicht hier eher in dem von Ihnen aufgemachten „Entweder-Oder“. Gewaltlosigkeit sucht ja gerade nach dem dritten Weg! Systemtheoretisch gesprochen versuchen wir, die Rahmenbedingungen zu verändern und so die Wahrscheinlichkeit konstruktiven Verhaltens auf der „anderen Seite“ zu erhöhen. Es ist gerade nicht das Ziel, den anderen zu manipulieren, zu kontrollieren oder auch nur dazu zu bringen, sich anders zu verhalten. Ein wesentliches Moment unserer Arbeit ist die Anerkennung der Tatsache, dass wir einen anderen Menschen nicht kontrollieren können. Der/ die einzige, den wir kontrollieren können und auch das nur begrenzt, sind wir selbst. Dies ist eine Lernerfahrung und es ist etwas, was wir anregen, auch dem Kind gegenüber zu kommunizieren. So arbeiten wir mit Eltern und Lehrpersonen daran, die eigene Erregung zu dämpfen – sprich zu deeskalieren, der eigene „Beobachter“ zu sein und sich anders zu verhalten als erwartet (und dies nicht manipulativ, sondern transparent) und wir ermutigen die Eltern, auch in schwierigen Situationen Gesten der Wertschätzung zu geben als ein Zeichen, dass sie an einer guten Beziehung zum Kind interessiert sind.

Beispiele:

- Ein 14-Jähriges Mädchen bereitet sich mitten in der Woche vor, um 20:00h in eine Diskothek zu gehen. Die alleinerziehende Mutter verbietet es ihr, da morgen Schule ist. Das Mädchen sagt: „Ich pfeife auf dein Verbot! Ich gehe!“ Die Mutter sagt: „Ich kann und werde nicht dich nicht mit Gewalt daran hindern. Ich habe keine Kontrolle über deine Füße oder deinen Mund. Aber wenn du gehst, werde ich rausgehen und nach dir suchen. Ich kann nicht auf dich verzichten. Du bist mir zu wichtig!“
- Das Sit-in ist wohl das am meisten missverstandene Vorgehen in unserem Konzept (es war übrigens auch das, auf das Journalisten besonders neugierig waren: „Sie setzen sich also ins Zimmer, blockieren die Tür und gehen erst wieder, wenn das Kind eine Lösung präsentiert? Können wir das mal filmen?“ – völlig falsch!). Wenn es auf Kontrolle gerichtet wäre, würde die Weigerung des Kindes, einen Vorschlag zu machen, das Scheitern des Sit-in bedeuten. Bei uns hingegen ist das Sit-In ein Erfolg, wenn die Eltern dabeibleiben, ohne sich in eine Eskalation hineinziehen zu lassen, und am Ende des Sit-ins ruhig zu dem Kind sagen können: „OK, es gibt noch keine Lösung. Wir bleiben dran und suchen weiterhin danach, wie es besser werden kann“. Oft berichten die Eltern stolz, dass sie es geschafft haben, ruhig zu bleiben, obwohl sie vom Kind beschimpft und bedroht wurden, sie haben gelernt zu deeskalieren.

- So gesehen ist das Sit-In ein *Kontext*, innerhalb dessen konstruktive Verhaltensänderungen des Kindes auftreten *können*. Es ist aber nicht das vorrangige Ziel, dass genau dies geschieht! Das Ziel ist, dass die Eltern lernen, zu deeskalieren, auch in angespannten Situationen wertschätzend zu bleiben und zugleich sich mit allen ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten dem zu widersetzen, was sie beim Kind als destruktiv erleben.
- Wir meinen, dass sich eine gänzlich andere Interaktion mit dem Kinde ergibt, wenn ein Elternteil oder Lehrperson ihm sagt: „Du wirst das machen, weil ich es sage!“ (und die Aussage mit einem drohenden Finger bekräftigt), oder: „Wir werden das machen, weil es unsere Pflicht ist. Wir sind nicht bereit deine Sicherheit oder die Sicherheit anderer Schüler preiszugeben!“

Die beiden Haltungen (Kontrolle des anderen oder Selbstkontrolle) lassen völlig andere Kontexte entstehen – und in der Konsequenz zu ganz anderen Emotionen, Reaktionen und Interaktionen führen. Vor allem ist die moralische Position, aus der heraus gehandelt wird, völlig anders. Wenn dies nicht verstanden wird (und einige der Interventionen lassen sich, das geben wir zu, schnell missverstehen), dann kommt es zu Paradoxien, dann wird „neue Autorität“ verstanden wie „alte Autorität mit ein bisschen Schminke“.

2. Andere Konzepte zum Umgang mit Eskalation

Danke für Ihre Hinweise. Ja, vielleicht waren wir da ein wenig voreilig. Wir sind nicht die einzigen und sicher auch nicht die ersten, die einen ernsten Versuch gemacht haben, wie bereits begonnenen Eskalationsspiralen begegnet werden kann. Das von ihnen benannte Buch kennen wir nur oberflächlich, es scheint sich vor allem mit der therapeutischen Behandlung aggressiver Kinder und mit der Supervision von Pädagogen und Teams zu befassen. Wir haben uns dagegen intensiv mit der Selbstorganisation von Eskalationsdynamiken beschäftigt und praktische Schritte beschrieben, die bei bereits eingetretenen eskalativen Interaktionen zwischen Eltern oder Lehrkräften und Kindern hilfreich sein können. Auch hier bewegen wir uns wohl auf verschiedenen Ebenen, die nicht aufeinander zurückgeführt werden können und von daher beiderseits eher im Blick auf mögliche Perspektivenergänzung angeschaut werden sollten.

3. Das Thema Verstehen

Natürlich sehen auch wir Verstehen als eine wichtige Kontextbedingung an und natürlich versuchen auch wir, eskalative Situationen zu verstehen. Unser Verstehen richtet sich allerdings stärker auf kommunikative Muster und weniger auf unbewusste Dynamiken. Auch diese können bei uns als mögliche Hypothesen in die Analyse von Problemkontexten mit einfließen. Unsere an der Bindungstheorie angelehnten Überlegungen schließen ja hier durchaus an: Unsere Antwort auf die Frage, was eine beschädigte Bindungsbeziehung braucht, ist: es braucht Eltern und Bezugspersonen, die Klarheit vermitteln, die auf eine nicht-bedrohliche Weise stark sind und die dem Kind ihr Interesse an einer guten Beziehung signalisieren. Diesen Aspekt, das „Re-Attachment“, haben Sie übrigens in Ihrer Antwort auf unsere Stellungnahme nicht aufgegriffen, dabei kommen wir da Ihren Überlegungen wohl am nächsten.

Allerdings sehen wir auch deutliche Unterschiede zwischen Ihnen und uns. So sind wir nicht durchgängig davon überzeugt, dass ein Verstehen, das sich auf die Dynamik des Unbewussten richtet, der beste Zugang zu komplexen sozialen Konstellationen ist. Es lassen sich viele Wege denken, wie die Motivationen und Reaktionen eines Kindes verstanden werden können, etwa:

- a) das Kind verhält sich in eine Weise, die seine Würde und Ehre aufrechterhalten soll,
- b) das Kind findet es schwer, seine Eltern, die es als „schwach“ ansieht, zu respektieren bzw. sich ihnen zugehörig zu fühlen,
- c) es wendet sein Bedürfnis nach Zugehörigkeit auf Gruppen, die es als stark und mächtig wähnt und versucht dort, Aufmerksamkeit zu bekommen,
- d) es reagiert heftig, weil es befürchtet, dass die Eltern/die Lehrer es kontrollieren wollen und es will ihnen seine Unabhängigkeit beweisen,
- e) es hat Bedürfnisse (z. B. bei einer Angst- oder Zwangsstörung soll seine Angst unmittelbar durch die Eltern reduziert werden), die es dazu bringen, die Eltern unter Druck zu setzen, damit sie Schritte unternehmen, die zu einer raschen Befriedigung führen (Omer & Lebowitz, 2012; Lebowitz, 2011).

Vermutlich werden Sie einige dieser Überlegungen auch anschlussfähig finden. Wir finden sie oft überzeugender als solche, die auf unbewussten Themen basieren. Wir bewegen uns einfach auf einer anderen Ebene der Beobachtung und Hypothesengenerierung, wenn wir uns etwa Eskalationsspiralen anschauen: Systemische Denker (z. B. Gregory Bateson) haben beeindruckende Auslegungen solch zirkulärer Dynamiken vorgelegt, ohne Bezug auf unbewusste Faktoren zu nehmen (Bateson et al., 2017). Unsere Beschreibung der Gründe für das Verhalten der Betroffenen hat auch den Vorteil, dass Eltern (und auch Kinder) diese leichter akzeptieren können und bereiter sind zu kooperieren (in Studien haben wir sehr geringe Abbruchquoten (Schorr-Sapir et al., 2022; Weinblatt & Omer, 2008). Darüber hinaus spielt der Faktor Zeit und Beharrlichkeit in der Behandlung von Problemen wie Gewalttätigkeit, Schulverweigerung, Delinquenz und Suizidalität eine wichtige Rolle, wir hätten Sorge, dass die Suche nach unbewussten Mustern den Eltern dieses „Durchhalten“ erschweren könnte.

4. Eskalationsspiralen und das Unbewusste

Zu Ihrer Aussage *„Leugnen möchte ich dabei aber als psychoanalytische Pädagogin natürlich nicht, dass mir bei Ihrem Ansatz ein großes Fragezeichen bleibt: Was ist mit dem Unbewussten und seiner Bedeutung in Eskalationsspiralen und ihrer Auflösung?“* und weiter: *„Hierzu würde ich mir eine vertiefte Beschäftigung mit der Frage nach dem Unbewussten wünschen, also mit der Frage danach, was Fachkräften und Eltern vermittelt wird, wenn man ihnen mitteilt, dass sie ihre Gedanken, Gefühle und Reaktionen kontrollieren könnten.“*

Wir unterstützen Eltern und Lehrpersonen darin, ihre Haltungen und Handlungen gegenüber dem Kind zu verändern und ihnen dabei auch sagen, dass wir sie eher dazu in der Lage sehen als das Kind – und dass sie dabei nicht allein bleiben müssen, sondern sich soziale Unterstützung holen können. Zumeist ist die Reaktion sehr positiv. Besonders wenn wir klar machen, dass es um Besserung und nicht um absolute Selbstkontrolle geht. Unsere Forschungen konnten zeigen, dass derartige Besserungen (zum Teil partielle) mit unserem Ansatz erreichbar sind. Wir meinen, dass die positive Resonanz und die Kooperationsbereitschaft von Eltern und Lehrern (und Kindern!) auch damit zu tun haben, dass wir keine privilegierte Einsicht in ihre unbewussten Prozesse beanspruchen.

Wenn Sie abschließend schreiben: *„Hier möchte ich mich auf die Milieuprägung des seelischen Vorgangs beziehen, die Bernfeld (Müller, 1996) beschrieben hat, der in psychoanalytisch-pädagogischer Argumentation darauf hinwies, dass pädagogische Interventionen an den sozialen Ort des jungen Menschen anknüpfen sollten“*, dann können wir vor allem dem zweiten Halbsatz nur zustimmen. Unser Ansatz ist einer, der sich konsequent auf den Kontext des

Kindes richtet und nicht zielgerichtet auf sein Verhalten, schon gar nicht auf sein Wohlverhalten. Wir meinen, dass eine systematische Arbeit an den Rahmenbedingungen, innerhalb derer sich Kinder bewegen, eine große Chance auf Verbesserung hat. Nur wird diese nicht explizit und nur auf der Verhaltensebene des Kindes angesteuert. Eltern und Lehrpersonen, die sich weniger hilflos fühlen, können klarer als Autoritätspersonen und zugleich auf wertschätzender Augenhöhe mit den Kindern umgehen und das bietet u.E. die Chance auf dauerhafte Änderungen. Unsere Forschungsergebnisse legen dies nahe (Omer & Schlippe, 2023).

Abschließend ein Gedanke, der immer wieder in unserer Replik auftauchte: wir beobachten sowohl die Kinder, Eltern und Lehrpersonen als auch uns einander wechselseitig von jeweils sehr unterschiedlichen Standpunkten und aus sehr verschiedenen Perspektiven. Es wäre schön, wenn wir dies auf eine Weise tun könnten, die potentiell moralisch aufgeladene Diskurse vermeiden. Daher sind wir froh zu hören, dass Sie noch einmal auf das Fragezeichen Ihrer Überschrift hingewiesen haben – auch wenn Sie ja als Fachfrau wissen, dass ein Wort, einmal in der Welt, sich eben auch selbständig macht. Denn der „*Deckmantel von Macht und Beschämung*“ hat uns durchaus getroffen – nun ja, vielleicht wären wir sonst aber auch nicht so intensiv auf Ihren Text eingegangen... Wir würden uns jedenfalls freuen, wenn Sie uns – so wie wir unsererseits auch Ihnen – eine moralisch einwandfreie Motivation unterstellen. Als Fachpersonen suchen wir alle immer wieder nach Wegen, das menschliche Leben erfreulicher gestalten zu helfen.

Mit freundlichen Grüßen
Haim Omer und Arist v.Schlippe

Literaturverzeichnis

- Balser, W., Schnoor, H., Brosig, B., Datler, M., Datler, W., Felbeck, F. & Fürstaller, M. (2012). *Psychodynamische Beratung in pädagogischen Handlungsfeldern*. Psychosozial Verlag.
- Baumann-Habersack, F. (2021). *Mit transformativer Autorität in Führung. Die Führungshaltung für das 21. Jahrhundert*. (3rd ed.). Springer.
- Bateson, G., Holl, H. G., & Bateson, G. (2017). *Ökologie des Geistes: Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (12. Aufl.). Suhrkamp.
- Behringer, N. (2023). Neue Autorität - Macht und Beschämung unter dem Deckmantel von Präsenz, Beharrlichkeit und Widerstand? Eine psychoanalytisch-pädagogische Einladung zur Reflexion. *ESE Emotionale und soziale Entwicklung*, 5(5), 198–211.
- Bom, H., & Wiebenga, E. (2017). Verbindend gezag. Naar een nieuwe vorm van autoriteit gebaseerd op principes van geweldloos verzet. *Tijdschrift Voor Psychotherapie*, 43(4).
- Dierbach, S. (2016a). Der Plan von der Abschaffung der Ohnmacht Teil 2. Skeptische Anmerkungen zur „Neuen Autorität“ aus sozialpädagogischer Perspektive. *FORUM für Kinder- und Jugendarbeit*, 3, 4–11.
- Dierbach, S. (2016b). Der Traum von der Abschaffung der Ohnmacht Teil 1. Skeptische Anmerkungen zur „Neuen Autorität“ aus sozialpädagogischer Perspektive. *FORUM für Kinder- und Jugendarbeit*, 2, 28–33.
- Ecarius, J., Köbel, N. & Wahl, K. (2011). *Familie, Erziehung und Sozialisation*. VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Grossmann, K., & Grossmann, K. E. (2014). *Bindungen - das Gefüge psychischer Sicherheit*. Klett-Cotta.
- Harbin, H. T., & Madden, D. J. (1979). Battered Parents: A new syndrom. *American Journal of Psychiatry*, 136(10), 1288–1291.
- Heinemann, E., Rauchfleisch, U., & Grüttner, T. (Hrsg.). (1997). *Gewalttätige Kinder: Psychoanalyse und Pädagogik in Schule, Heim und Therapie* (Orig.-Ausg., 11.-12. Tsd). Fischer-Taschenbuch-Verl.
- Kurp, H., & Hoefs, D. (2023). *Teamentwicklung mit systemischer Autorität*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lebowitz et al. (2011). Coercive and disruptive behaviors in pediatric obsessive-compulsive disorder. *Depression and Anxiety*, 28, 899-905.
- Lemme, M., & Koerner, B. (2017). Anmerkungen zum Text “Der Plan von der Abschaffung der Ohnmacht.” *FORUM für Kinder- und Jugendarbeit*, 1, 63–72.
- Lemme, M., & Körner, B. (2019). Wachsame Sorge in der Jugendhilfe. In B. Körner, M. Lemme, S. Ofner, T. v.d. Recke, C. Seefeldt, & H. Thelen (Eds.), *Neue Autorität - das Handbuch* (pp. 182–232). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Lemme, M., & Körner, B. (2022). *Die Kraft der Präsenz. Systemische Autorität in Haltung und Handlung*. Carl Auer Systeme.
- Müller, B. (1996). Siegfried Bernfeld: Sämtliche Werke. Band 11: Sozialpädagogik. Schriften 1921-1933. Hrsg. v. Ulrich Herrmann. Weinheim/Basel: Beltz 1996. [Rezension]. <https://doi.org/10.25656/01:10785>
- Ollefs, B. (2017). *Die Angst der Eltern vor ihrem Kind. Gewaltloser Widerstand und Elterncoaching*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Ollefs, B., Schlippe, A. v., Omer, H., & Kriz, J. (2009). Jugendliche mit externalem Problemverhalten: Effekte von Elterncoaching. *Familiendynamik*, 34(3), 256–265.
- Omer, H., Belfer, S., & Mellinger, L. (2007). Gewaltloser Widerstand bei der Behandlung geschlagener Frauen. *Systeme*, 21(1), 29–51.
- Omer, H., & Haller, R. (2019). *Raus aus der Ohnmacht. Das Konzept Neue Autorität für die schulische Praxis*. (2nd ed.). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., Lebowitz, E. (2012). *Ängstliche Kinder unterstützen. Die elterliche Ankerfunktion*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., & Schlippe, A. v. (2004). *Autorität durch Beziehung. Die Praxis des gewaltlosen Widerstands in der Erziehung (2023 in 10. völlig neu bearbeiteter Fassung erschienen)*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., & Schlippe, A. v. (2010). *Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde*. Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., Schlippe, A.v. (2023). *Autorität durch Beziehung (vollständig überarbeitete und erweiterte Neuauflage)*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht
- Omer, H., Steinmetz, S. G., Carthy, T., & Schlippe, A. v. (2013). The anchoring function: parental authority and the parent-child bond. *Family Process*, 52(2), 193–206. <https://doi.org/10.1111/famp.12019>
- Pleyer, K.-H. (2003). “Parentale Hilfflosigkeit”, ein systemisches Konzept für die therapeutische und pädagogische Arbeit mit Kindern. *Familiendynamik*, 28(4), 467–491.
- ProDeMa. (2024). *Institut ProDeMa*. Von <https://prodema-online.de/> abgerufen
- Rosenberg, M. (2001). *Gewaltfreie Kommunikation*. Junfermann.

- Seefeldt, C., & Weinblatt, U. (2019). Fokus Sit-In. In B. Körner, M. Lemme, S. Ofner, T. v.d. Recke, C. Seefeldt, & H. Thelen (Eds.), *Neue Autorität - das Handbuch* (pp. 438–452). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Schorr-Sapir, I., Gershy, N., Apter, A., & Omer, H. (2022). Parent-Training in Non-Violent Resistance for Children with Attention Deficit Hyperactivity Disorder: A Controlled Outcome Study. *European Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 929–938
- Tsirigotis, C., Schlippe, A. v., & Schweitzer, J. (Eds.). (2006). *Coaching für Eltern. Mütter, Väter und ihr „Job“*. Carl Auer Systeme.
- Weinblatt, U. (2013). Die Regulierung des Schamgefühls bei intensiven Eltern-Kind-Konflikten: Praktiken des gewaltlosen Widerstands, die die Öffentlichkeit einbeziehen. *Familiendynamik*, 38(1), 62–71.
- Weinblatt, U., & Omer, H. (2008). Nonviolent resistance: a treatment for parents of children with acute behaviour problems. *Journal of Marital and Family Therapy*, 34/1, 75-92.

Neue Autorität als Verbindende Pädagogik oder: Wann schlägt das Pendel um? Neue Autorität zwischen ,Kuschelpädagogik‘ und ‚Sekte‘. Ein Interview.

*New Authority as Connecting Pedagogy or: When does the pendulum swing?
The New Authority between ‘cuddly education’ and ‘sect’*

Martin Jany¹, Robert Vrban² und Pierre-Carl Link³

¹ Schule Friedheim Bubikon

² Pädagogische Hochschule Heidelberg & Universität Münster

³ Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

***Korrespondenz:**

Martin Jany

martin.jany@friedheim.ch

Beitrag eingegangen: 15.12.2023

Beitrag angenommen: 08.02.2024

Onlineveröffentlichung: 29.05.2024

ORCID

Robert Vrban

<https://orcid.org/0009-0001-9351-4806>

Pierre-Carl Link

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

Abstract

Das Pendel zum Konzept der Neuen Autorität (NA) bewegt sich nach unseren Erfahrungen seit Jahren im praktischen und theoretischen Diskurs zwischen den Polen einer eher sehr kritischen und einer eher sehr offenen, zugewandten Haltung. In unserem Interview thematisieren wir diese gegenüber Neuer Autorität enthusiastischen und kritischen Bezüge. Die Spannweite der Perspektiven und Akteur:innen sind somit sehr breit und diese werden im Artikel von Behringer (2023) fundiert und pointiert diskutiert. Darauf soll in dem nachfolgenden Interview aus einem täglich praktizierenden und darauf anknüpfenden wissenschaftlichen Blickwinkel praxeologisch geschaut werden als Grundlage für einen weiteren Diskurs. Ziel des Beitrags ist es, durch ein Interview mit einer Schulleitung, die nach der Neuen Autorität arbeitet, diesen Diskurs zu erweitern.

Keywords

Neue Autorität, Theorie-Praxis-Relationierung.

Abstract

The pendulum in the context of the concept of New Authority (NA) has, in our experience, been swinging for years in the practical and theoretical discourse between the poles of a rather critical and a more open, receptive attitude. In our interview, we analyze the enthusiastic and critical references towards New Authority. The range of perspectives and actors is thus very broad, and these are thoroughly and incisively discussed in Behringer's article (2023). The subsequent article aims to praxeologically examine these from a daily practicing and connecting scientific perspective as a basis for further discourse. The goal of the interview is to expand this discourse.

Keywords

New Authority, theory-practice relationship

1 Einordnung: Zielsetzung des Interviews. Zu kritischen Stimmen und der Forderung nach Subjektorientierung in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Das Pendel zum Konzept der Neuen Autorität (NA) bewegt sich im praktischen und theoretischen Diskurs zwischen den Polen einer sehr kritischen und einer sehr offenen, zugewandten in Teilen ideologischen Haltung. Im Interview werden enthusiastische und kritische Bezüge gegenüber der NA angesprochen. Die Spannweite der Perspektiven und Akteur:innen sind sehr breit, mitunter stark normativ aufgeladen und werden auch bspw. in dem Artikel von Behringer (2023) diskutiert. Auf diese Pointierungen wird in Form eines Interviews mit einem langjährig praktizierenden Schulleiter der seine Schule nach dem Konzept der NA führt eingegangen. Das zentrale Ziel des Interviews ist es, den Diskurs zu erweitern und weitere Autor:innen zu einer Antwort in der nächsten Ausgabe der *ESE* zu provozieren. Theorie und Praxis haben ihre je eigene Dignität. Deshalb finden sich neben theoretischen Bezügen auch journalistische Beiträge wie bspw. Interviews, Leser:innenbriefe und Kommentare sowie Auszüge aus einem eroepischen Gespräch zwischen Robert Vrban, und Martin Jany. Das Gespräch wurde in Bezug auf den aktuellen Diskurs literaturbasiert nachbereitet. Deshalb sind im Interviewtext nachträglich direkte Zitate und Literaturhinweise entstanden. Zu Beginn und am Ende des Interviews steht eine einordnende Perspektive im Gespräch zwischen Robert Vrban und Pierre-Carl Link, der den Diskurs eröffnen und schließen soll. Daraus ergibt sich eine ganz eigene *Konstellation* von Pädagogik.

Robert: *Fokussieren wir uns zuerst auf kritisch bis ablehnend positionierende Stimmen aus dem Diskursfeld der NA, um die von Behringer (2023) aufgeworfene Kritik entsprechend zu würdigen und aufzuzeigen, dass kritische Stimmen nicht nur im Reigen Psychoanalytischer Pädagogik laut werden. Pierre-Carl, was kannst Du uns hierzu erzählen?*

Pierre-Carl: Hannes Classen (2017) fragt in einem Leserbrief kritisch „Neue Autorität: Dunkler Plan oder menschenfreundliche Pädagogik?“. Roland Lutz kritisiert in einem Interview mit Kaija

von der *taz* das Konzept der NA konstruktiv (Kutter & Lutz, 2019a; 2019b). Positiv hebt Lutz hervor, dass durch den Fokus auf die pädagogische Fachperson ein Raum zur Reflexion eröffnet werde. Beim Begriff „Autorität“ positioniert sich Lutz ambivalent bis kritisch-ablehnend. Einerseits unterstützt er die Auseinandersetzung und Abgrenzung mit dem Begriff als solchem und sieht den Fokus auf Wiedergutmachung, Würde, Achtung und Nähe konstruktiv. Andererseits sieht er das Risiko, dass Kinder und Jugendliche in der NA nicht als Subjekte von Erziehung und Bildung adressiert würden, und damit die Herstellung von Autorität und Handlungssicherheit seitens der Fachpersonen im Vordergrund stehe (ebd.). Lutz hinterfragt, ob die Erwachsenen allein das Entscheidungsmonopol innehaben und ob das Konzept der NA damit nicht ignoriere, dass die Erziehungssituation von beiden gestaltet werden. In dieser Einseitigkeit sieht Lutz bspw. auch das Potential zur Beschämung von Schüler:innen z. B. durch „Sit-In“. Es kommt also darauf an, ob die NA autoritärer oder partizipativer umgesetzt wird. Eine starke Kritik von Lutz ist, dass Erziehung und Bildung als Verständigungs-respektive Aushandlungsprozess zwischen Lehrperson und Schüler:in(nen) verstanden und gelebt werden sollte und die Gründe für ein Verhalten verstanden werden sollten. Auch die psychoanalytisch-pädagogische Perspektive von Behringer (2023) dockt an diese Kritik an, dass der subjektive Sinn eines Handelns oder Verhaltens im Konzept der NA keine besondere

Bedeutung erhält und – auch für Lutz – die „Subjektorientierung“ (Hekele, 2014) relevant und vielleicht sogar eine Alternative zur NA wäre. Dieses sich Bemühen um Verständigung und Aushandlung fehlt Lutz im Konzept der NA (Kutter & Lutz, 2019a; 2019b.) Hier scheinen dann psychoanalytisch orientierte Ansätze in der Pädagogik als Erweiterung hilfreich zu sein, um die hinter einem Verhalten stehenden Motive, Wünsche und Sehnsüchte oder unbewussten Konflikte wahrzunehmen und dadurch auch störendes Verhalten zu verstehen.

Robert: *Im Interview von Kutter und Lutz aber auch bei Stefan Dierbach (2016a, S. 30) lässt sich finden, dass der Ansatz der Neuen Autorität auf etwas abzielt, was in den Erziehungs- und Bildungswissenschaften zunehmend abhandengekommen ist: Autorität. Diese verloren geglaubte Autorität gelte es nun wiederzubeleben und in der Pädagogik zu re-etablieren. Wie ordnest Du das ein?*

Pierre-Carl: So einfach kann man das für diesen Ansatz nicht behaupten. Man sollte aufpassen, dass man nicht allzu sehr in eine kulturpessimistische Sichtweise verfällt in der Manier von Bernhard Bueb in *Lob der Disziplin* (2006). Gleichzeitig zeigt aber bspw. Bernd Ahrbeck (2019), dass in der pädagogischen Situation und Beziehung auch immer eine Asymmetrie zwischen Erwachsenen und Kindern besteht. Das asymmetrische Erziehungsverhältnis ist anthropologisch konstitutiv für Entwicklungsprozesse. Die asymmetrische Beziehung respektive das generative Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern lässt sich aber nicht simplifizierend mit Autorität gleichsetzen.

Robert: *Auffallend ist, dass kritische Stimmen vor allem von der Disziplin und Profession der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik geäußert werden (Dierbach, 2016a; 2016b; Kutter & Lutz, 2019a; 2019b; Behringer, 2023).*

Pierre-Carl: Ja, sozialpädagogische und sozialarbeiterische Kritik am Konzept der NA dominieren das Diskursfeld aktuell vor allem mit der Forderung oder besser Einforderung der Subjektorientierung mit einer das Verhalten verstehenden und das Nicht-Wissen und Nicht-Verstehen aushaltenden Haltung (Dierbach, 2016b). Aus der machtkritischen Warte der Sozialen Arbeit und Sozialpädagogik heraus wäre das Subjektsein zu stärken „durch die Ermöglichung von Selbstbildungsprozessen“ (ebd., S. 11) und nicht darum, das Verhalten im Sinne einer neoliberal verfassten Anpassung zu konditionieren.

2 Neue Autorität in der Praxis – Ergebnisse aus einem Interview zwischen ‚Theoretiker‘ und ‚Praktiker‘

Robert: *Wie bereits angesprochen, fällt in der Auseinandersetzung mit der NA auf, dass der Ansatz sehr polarisierend wahrgenommen wird, d. h. in einigen Regionen wird er „gefeiert“ und in anderen stark problematisiert bis verboten. Wie kommt es aus deiner Sicht zu dieser Polarität?*

Martin: Aus meiner Sicht kommt das aus Unwissen heraus. Unwissen, Hypothesen, die nicht geprüft wurden. Ist es nicht so, dass, wenn etwas Neues ansteht, der Mensch zu Beginn Skepsis hat? Schließlich wird durch Neues eine bis dahin funktionierende Systematik in Frage gestellt. Ich müsste mich bewegen, unbekannte Wege gehen. Doch gerade das verlangen wir stets von unseren Kindern und Jugendlichen. Sie sollen wagen, Fehler machen dürfen und

so stärker werden. Kommt Neues, bietet sich die Möglichkeit an, die Kontrolle zu verlieren. Kontrollverlust wiederum bedeutet, dass ich die Situation vielleicht nicht mehr steuern kann. Doch: „Gute Lehrpersonen bringen Neugier, Leidenschaft für ihr Fach bzw. ihren Beruf mit und führen die Schülerinnen und Schüler schnell an herausfordernde Inhalte heran“ (Wettstein & Scherzinger, 2019, S. 144). Dabei ergänzen sie auch, dass sie begeistern und motivieren können und halten fest: „Lehrpersonen, die sich selbst mit Neugier intensiv mit Themen auseinandersetzen, eignen sich Wissen an“ (ebd.). Dazu gehört, sich über neue Inhalte in der Pädagogik kritisch auseinander zu setzen. Auch die Umsetzung der NA entspricht nicht mehr der Ausgangslage von vor fünfzehn Jahren. Vielmehr ist das ein Weitergehen, ein Integrieren von unterschiedlichen pädagogischen Ideen. Ich selbst spreche inzwischen, da ich das ganze Netz der Pädagogischen Modelle mitnehme, von *Verbindender Pädagogik*. Haim Omer meinte dazu: „Gut so, Martin. Pädagogik ist kein starres Konstrukt. Pädagogik muss weitergedacht werden und sich entwickeln.“ Gerade im Umgang mit herausfordernden Kindern und Jugendlichen Ideen zu haben, ist doch eine Bereicherung. Viele schreien in der Praxis nach Hilfe – und lehnen dann Angebote ab. Nur: auch mit den Modellen der NA dauert dieser Prozess seine Zeit. Das erlebte ich auch in unserer Institution: fünf Jahre dauerte der Prozess und geht weiter.

Robert: Die NA suggeriert, dass sie im pädagogischen Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensauffälligkeiten Werkzeuge zur Verfügung stellt, was in der Praxis auf hohe Resonanz stößt. Das hört sich grundsätzlich nach einem technokratischen Vorgehen und Menschenbild an, richtig? Moniert Frau Behringer nicht zurecht folgendes: „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“ (Behringer, 2023, S. 208).

Martin: Die Suche nach schnellen, einfachen Lösungen ist im Sinne vieler Menschen. Das entspricht dem vorherrschenden Geist unserer Gesellschaft und unserer Zeit. Gerne greift man da auf ein Angebot wie die NA zurück. Doch, das ist ein Fehlgedanke! Die Lösungen stehen nicht einfach parat. Die müssen erarbeitet und eingeübt werden. Eine Fremdsprache lerne ich ja auch nicht ohne Üben. Woher nur der Gedanke, dass ein pädagogisches Angebot Erfolg als Schnellbleiche im Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen bringt? Das kann nicht das Ziel der NA sein. So, wie Wissenschaft über eine Zeit geprüft und überprüft und nochmals über eine These in eine Hypothese gelangt, ist auch ein pädagogischer Ansatz dieser Ausgangslage ausgesetzt. Ich staune, wie Schulen an einem Nachmittag NA einführen. Danach gilt NA als etabliert. Dass das keine Lösungen, sondern Enttäuschung und Ablehnung bietet, ist selbstverständlich. Gerade das Auseinandersetzen, kritisch in den Diskurs gehen, bietet die Chance, Wege zu finden und zu gehen. Zu Beginn meiner Entdeckungsreise vor acht Jahren in NA war ich überzeugt, dass es sich dabei um eine Sekte handle. Danach folgte der Glaube an eine Kuschelpädagogik. Heute bin ich der Überzeugung, dass die Ideen der NA gewinnbringend sind. Vor allem für mich selbst! Immer wieder höre ich Pädagog:innen sagen: „Also: NA – das ist nichts für dieses Kind.“ Dann antworte ich: „Super! Genau! NA ist für dich! Um mit und an dir zu arbeiten.“ Frau Behringer hat es auf den Punkt gebracht! Sie zeigt mit ihren Überlegungen auf, was in manchen Schulen, die ich erlebe, Realität ist: viele Lehrpersonen erhoffen, einen raschen Erfolg im Umgang mit herausfordernden Kindern anzuvizieren. Das ist schlichte Hoffnung! Daraus entstehen bei Lehrpersonen eine Hilflosigkeit und ein Gefühl, dass ihre Autorität entgleitet. Die Versuchung, dann Autorität

durch aggressives dominantes Verhalten einzufordern, wird dann groß (Wettstein & Scherzinger, 2019). Rosenberg (2004) spricht in diesem Zusammenhang von Macht über andere, die er ablehnt und als „gewaltvoll“ definiert. Dagegen postuliert er, dass „es [...] darum geht, wie ich meine Macht einsetze. Ich möchte mit anderen Menschen so umgehen, dass wir gemeinsam von dieser Macht profitieren.“ (Rosenberg, 2004, S. 13). Insbesondere eine Arbeit mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen bedarf einer intensiven Auseinandersetzung mit sich selbst, verbunden mit Aufbau von neuem Wissen und Überdenken der eigenen Haltung. Dazu gehört auch die Zuhilfenahme weiterer Beteiligter (z. B. kollegiale Beratung, Tietze, 2023). In der NA wird von Netzwerk gesprochen. Und genau das ist ein herausfordernder Punkt für viele Lehrpersonen. Lieber alleine machen im Königreich des Klassenzimmers, als Hilfe holen. Ja nicht bloßstellen und Macht verlieren. Marks (2018, S. 60) zeigt diese Ebenen wunderbar auf, wenn er beschreibt: „[...] Scham ist vor allem um die Wirkung nach außen, das „Image“ besorgt, nach dem Motto: „Wenn die Leute das sehen“ oder „Wenn das meine Kamerad:innen von mir denken, wenn ich [...]“. Es bedarf eines sich Bewusst-seins, was ich mache und ein Finden der Identität seines Berufes gegenüber. NA beinhaltet ein Regelwerk an Selbstreflexion. Bin ich präsent? Bin ich pünktlich? Ummel, Wettstein und Thommen (2009) haben dazu hervorragende Unterrichtsbeobachtungen gemacht und ausgewertet. Was geschieht in einer Klasse, wenn die Lehrperson fünf Minuten zu spät erscheint? Wer übernimmt in dieser Zeit? Erscheint die Lehrperson zu spät – was Schüler:innen untersagt ist – hat sie selbst neben Ausreden auch die Macht, Konsequenzen für das inzwischen inadäquate Verhalten der Schüler:innen auszusprechen, obwohl sie sich diese eigentlich selbst für ihr Nichterscheinen auferlegen müsste. Präsenz ist somit ein wichtiger Bestandteil der Reflexion, der Kontrolle über sich und sein eigenes Verhalten. Lemme und Körner (2016) halten diesen Teil der Präsenz in ihrem Wabenmodell als physische Präsenz fest.

In der NA werden im Kern folgende Prinzipien benannt, auf die im Folgenden eingegangen wird:

Tab. 1: Die sechs Prinzipien der Neuen Autorität

Prinzip 1:	Präsenz statt Distanz
Prinzip 2:	Vernetzung statt Einzelkampf
Prinzip 3:	Öffentlichkeit statt Verheimlichung
Prinzip 4:	Beharrlichkeit statt unmittelbarer Reaktion
Prinzip 5:	Selbstkontrolle statt Erzwingen von Gehorsam
Prinzip 6:	Widerstand und Wiedergutmachung statt Strafe

Robert: **Prinzip 1: Präsenz statt Distanz.** Das Zitat „Der Lehrer handelt hier als Wächter seines Territoriums“ (Omer & von Schlippe, 2016, S. 225) ist irritierend und führt bei mir zu Assoziationen wie der Gefängniswärter (Distanz, autoritäre Präsenz), was sagst du dazu?

Martin: Wenn ich mich bloß auf die Sprache fokussiere, kann ich das gut nachvollziehen. Territorium und Autorität vermitteln einem einen beherrschenden Inhalt, ein Gefühl von Bedrängnis. Auch die Namensnennung „Neue Autorität“ untermalt ein negatives Gefühl von Autokratie. Der Name „Neu“ sollte ursprünglich aus diesem Dilemma herausführen. Weg mit dem Alten, hin zu Können und Selbständigkeit. Und trotzdem bleibt Autorität als

Hauptschlagader dieser Pädagogik zurück. Deshalb werden zurzeit neue Definitionen für die Pädagogik der NA gesucht. Zum Beispiel: Verbindende Autorität. Doch auch da bleibt der schale Geschmack im Ausdruck zurück. Mein Ansatz ist eben jener der *Verbindenden Pädagogik*. Die Biographien von Omer und Schlippe stammen aus einer Ära, die von der unmittelbaren Nachkriegszeit geprägt ist. Wächter und Territorium sind nahe, prägende Begriffe aus dieser Erfahrung. Dazu gehört auch der Ausdruck „Autorität“. Doch, geht es alleine um die Namensgebung? Dann lässt sich das leicht ändern, sofern der Wille da ist. Nicht so einfach ist das in der Handlungsfrage. Sich mit Präsenz auseinander zu setzen, über deren Bedeutung zu reflektieren, die eigene Biographie zu durchleuchten, sich also mit sich zu beschäftigen, das ist ein großer Teil, was Präsenz bedeutet (Jany, 2024). Dasein für die Kinder und Jugendlichen und mit ihnen sein, auch wenn sie nicht das tun, was ich wünsche. Sich dabei eingestehen, dass auch ich eine eigene Kinder- und Jugendgeschichte mit mir trage, in der ich sicherlich nicht immer das liebe, nette Kind war, das ich von den heutigen Jungen umzusetzen erwarte. Das Territorium zu besetzen, bedeutet daher, sich seiner eigenen Wirklichkeit bewusst zu werden und den Raum, den ich mit meinen zu unterrichtenden oder erziehenden Kindern teile, so zu gestalten, dass sie wissen: „Ich bin da. Ich bleibe da. Ich gebe nicht auf, mit dir den Weg zu gehen. Auch wenn das nicht immer einfach ist. Vor allem wenn es schwierig ist, werde ich mich für dich einsetzen.“ Pädagog:in zu sein, dafür habe ich mich bewusst entschieden. Während ich wählen konnte, haben die Kinder diese Wahl noch nicht. Gerade deshalb muss ich in der Präsenz meiner selbst bleiben.

Robert: **Prinzip 2: Vernetzung statt Einzelkampf.** *Frei nach dem Motto gemeinsam sind wir stark? Alle laufen in der Gruppe mit, der Einzelne ist nicht relevant? Alle gegen störende, herausfordernde Schüler:innen?*

Martin: Vielleicht könnte bei dieser Frage die Idee eines Sicherheitsnetzes bei einer Trapezvorführung zum Verständnis weiterhelfen. Wozu dient es? Weshalb ist es vorhanden? Ein Netz ist immer etwas Verbindendes, Sicherndes und Systematisches. In Augsburg gibt es ein Quartier, das sich mit der Schule vernetzt – also verbündet – hat, um gemeinsam als „Dorf“ das Kind zu erziehen. In unserem Dorf ist das ähnlich. Wir sind mit den Betrieben rundherum im Austausch. Ebenso muss das ein Gebot einer gemeinsamen Idee von Pädagogik sein. Ich alleine kann sicher etwas bewirken. Doch gemeinsam, sind wir stark. Wenn ich in einem Klassenzimmer „meine“ Pädagogik umsetze und im Nachbarraum ein anderer Ansatz gelebt wird, dann kann das für die Schule kaum gelingend sein. Das heißt nicht, dass ich Methoden- und didaktische Freiheit verliere. Das ist immer gewährleistet. Nur, mit der Idee der Vernetzung haben wir ein gemeinsames Instrument. Netzwerk ist dabei etwas Anderes als Kollegialität. Mit Kollegialität bin ich angehalten, vielleicht etwas zu übernehmen, mit dem ich nicht einverstanden bin. Oftmals ist Kollegialität auch mit Anciennität verbunden oder mit Solidarität. Die langjährigen, erfahrenen Mitarbeitenden gestalten den Raum. Sie bestimmen und leiten die Richtung, in welche zu gehen ist. Netzwerk hingegen ist ein gemeinsames Engagement von allen, für alle. Ohne Hierarchie, dafür mit gemeinsamem Austausch, transparenter Information und systemischer Planung.

Robert: **Prinzip 3: Öffentlichkeit statt Verheimlichung.** *Sit-In als Druckmittel oder sogar Machtmissbrauch? Die Antworten der Kinder und Jugendlichen sind eher ein „Abspulen“ von sinnentleerten Antwortübernahmen und es kommt zu „Reinszenierung von Macht und Ohnmacht, Unterwerfung und Hilflosigkeit (Behringer, 2023, S. 207). Ein recht einseitige Konfliktlösung, was hat die Lehrkraft mit dem Konflikt zu tun?*

Martin: Zurecht ist dieser Punkt immer wieder in der Kritik. Das jedoch, weil er nach dem System der bekannten, bestrafenden Autorität eingesetzt wird. Dies kann aber nur durch Unwissen geschehen. Seit acht Jahren arbeiten wir in unserer Institution nach NA. In dieser Zeit habe ich zwei Sit-Ins erlebt. Mein erstes ist im Nachhinein vollkommen falsch gelaufen, war unqualifiziert und hat, außer dem persönlichen Glauben „Wow! Jetzt waren wir aber so richtig gut.“ nichts gebracht. Warum? Weil wir unvorbereitet waren. Weil wir das Gefühl hatten, ein Sit-In, das geht so rasch-rasch. Weil wir das nach dem ersten Kennenlernen der Theorien „cool“ fanden. Heute schüttle ich den Kopf darüber. Ein zweites Sit-In erlebte ich vor zwei Jahren. Mit ganz anderen, positiven Ergebnissen. Weit vor einem Sit-In muss neben der Beziehung, neben der steten Präsenz, der Beharrlichkeit, dem Netzwerk ganz viel Anderes geschehen. Wir haben bei uns dabei die erste Stufe, die Ansage, gestaltet. Dieses Instrument setzen wir mehrmals ein: „Dein Verhalten akzeptieren wir nicht. Wir werden dich unterstützen. Wir sind da...“. Vielfach entspannt sich dann die Situation, vor allem beim Kind, weil es (in seiner Not) wahrgenommen wird, wir Präsenz zeigen. Erst dann – und einiges später – ist vielleicht als zweite Stufe eine Ankündigung nötig. Diese bedarf jedoch eines sauberen Aufbaues, eine Vorbereitung und ein Einbeziehen des ganzen Systems des Kindes oder Jugendlichen; also neben dem internen Netz auch das äußere: Eltern, Geschwister, Bekannte, Freunde. Das bedeutet Arbeit! Vor allem nach der Ankündigung. Rein mit dem Zusammentrommeln der Systeme ist noch nichts erreicht. Wir müssen dem Kind, den Jugendlichen unsere Bereitschaft auch wirklich anbieten und mit ihm Wege gehen. Die Erwachsenen sprechen sich ab, fragen, wer wen wie wann unterstützen kann, damit das Kind oder die Jugendlichen unser Angebot auch als Unterstützung versteht. Ein Sit-In ist eine weitere, dritte Stufe, die nur selten angewandt wird. Wird ein Sit-In zu schnell eingesetzt, dann ist das, wie wenn ich mich nach dem Einschreiben für einen Studiengang an der Universität gleich an die Masterarbeit setze und diese nach ein paar Tagen abgebe.

Robert: **Prinzip 4: Beharrlichkeit statt unmittelbarer Reaktion.** *Was meint Beharrlichkeit? Steht es der unmittelbaren Reaktion, lerntheoretisch würden wir Hinweisreiz und Kontingenz sagen, entgegen? Möglicherweise Nicht-Reagieren als das Gebot der Stunde?*

Martin: Mit Beharrlichkeit ist Beharrlichkeit gemeint. Das auszuhalten, ist nicht immer einfach. Eichhorn und Suchodoletz (2013) meint dazu: „Ein positives Klima zeichnet sich durch emotionale Verbundenheit sowohl zwischen Ihnen und den Kindern als auch unter den Kindern aus. Wärme, Respekt und Freude am Miteinander drücken sich in verbalen und nonverbalen Interaktionen aus“ (S. 152). Weiter ergänzt er: „Eine verlässliche, emotional warme Atmosphäre und positive Beziehungen sind Voraussetzungen für Entwicklung und Lernen“ (ebd.). Wir müssen also täglich eine solche Beharrlichkeit üben und uns unserem Handeln bewusst sein. Wir sind in der Verantwortung, Kindern Zeit für die Arbeit am Konflikt zu geben. Indem ich – wie dem Kind – mir selbst auch Zeit zugestehe, habe ich die Möglichkeit, durchzuatmen, Raum zu schaffen, mich mit Kolleg:innen auszutauschen und eine gemeinsame Vorgehensweise zu koordinieren. Wir müssen eine Idee haben, wie wir mit dem Kind gehen möchten. Es sind alle aufgefordert, das Kind und uns zu unterstützen. Da müssen wir auf beiden Seiten beharrlich sein. Daher gilt, am besten nur in einem Punkt beharrlich sein und bleiben. Manchmal, so meine Erfahrung, benötigt das Wochen oder Monate. Doch, diesen Punkt kann ich, das Kind und die an der Aufarbeitung Beteiligten gut im Auge behalten. Und, wenn sich dann ein Gelingen einstellt, dann sind alle reicher. Das Kind weiß: Ich kann das wieder. Die Erwachsenen haben ebenfalls eine Gelingensgeschichte: Das Kind kann!

Robert: **Prinzip 5: Selbstkontrolle statt Erzwingen von Gehorsam.** *Tappen Lehrkräfte nicht in die Fallen provozierender Schüler:innen, sondern bleiben dank Selbstkontrolle erfolgreich im Gleichgewicht – und damit souverän –, gelingt es ihnen besser, ihre Führungsrolle wahrzunehmen. Also sind es doch die Schüler, die uns Lehrkräfte provozieren? Die Schuld liegt somit im Kind? Wir müssen über den provozierenden Schülern gegenüber in Führung gehen? Klingt sehr nach Außensteuerung, nicht wahr?*

Martin: In herausfordernden Situationen stelle ich mir stets folgende Frage: Ist es ein Notfall? Benötige ich die Polizei, die Feuerwehr? Wenn ich auf diese Fragen vor dem Agieren eingehe, führe ich mich und übernehme damit Verantwortung. Ich kläre die unmittelbare Lage, analysiere, reflektiere und steige in eine adäquate Handlung ein. Gehe ich nicht so vor, überstürze ich Entscheidungen und renne im Endeffekt meinen automatisierten Reaktionen hinterher. Ebenso muss ich mir immer im Klaren über mich selbst sein: Bin ich gut drauf? Genügend fit? Welche privaten Geschichten trage ich mit mir herum? Nehme ich meine Rolle am Arbeitsplatz bewusst ein? Pädagog:innen, die sagen: „Also, wenn das mein Kind wäre, dann...“ sind in einer falschen Position. Ich habe ein vertragliches Arbeitsverhältnis umzusetzen. Im Zentrum steht, wie wir alle gemeinsam gelingend nach den pädagogischen Konzepten der Schule miteinander Erfolg haben. Dazu gehört auch das Wissen, dass eine Lehrperson immer in einer Führungsposition gegenüber den Kindern und Jugendlichen ist. In Krisen einfach die Schulleitung zu rufen, bedeutet auch die Führung abzugeben. Entscheidungen müssen dann getragen werden. Ich bin eben verpflichtet, in die Aufgabe einzusteigen. Herausfordernd: Ja! Deshalb sind Weiterbildungen und die Auseinandersetzung mit sich selbst so wichtig. Ebenso: die Lust an der Herausforderung. Wettstein und Scherzinger (2019) beschreiben, dass oftmals Lehrpersonen durch ihr Verhalten Konflikte in den Klassen auslösen. Im Glauben, im Recht zu sein, verharren wir im Unrecht. Die Eskalationsspirale von Glasl (2002, S. 236f.) zeigt diesen Ablauf wunderbar auf. Was geschieht, wenn wir uns in einem Konflikt verfangen. Am Ende sind immer alle Verlierende. Schüler:innen werden versetzt, die Lehrperson stigmatisiert (in den eigenen Reihen) und gibt den Beruf – die Berufung – auf. Daher lohnt es sich, dieses Modell hervorzunehmen und sich mit den neun Stufen zu befassen: im Team oder in Eigenverantwortung. Omer und Schlippe (2014, S. 59) fassen dieses Vorgehen mit einer prägnanten Aussage zusammen: „Schmiede das Eisen, wenn es kalt ist.“ Lemme und Körner (2016, S. 73) zeigen auf, dass es mit dieser Aussage vor allem darum geht, nicht selbst in die Eskalation einzusteigen, sondern auszusteigen, eine brenzlige Situation zu umgehen, indem ich meine Intervention vertage und gleichzeitig äußere, dass ich später – wenn auch ich mich beruhigt habe – darauf zurückkomme. Und das eben ist Führung oder eben: Selbst-Führung.

Robert: **Prinzip 6: Widerstand und Wiedergutmachung statt Strafe.** *Nichts Neues! Oder? Dieses Prinzip ist sicher eine gute Idee, nur in der Wiedergutmachung steckt „Ich will es aus eigenen Stücken wieder „gut“ (was auch immer damit gemeint ist) machen“ – woher die Phantasie, Optimismus das, dass gelingt. Wenn ich mir die Welt anschau, sind es doch die Erwachsenen, die aktuell (auch auf dem politischen Parkett) lauthals Strafen fordern?*

Martin: Die Erwachsenen fordern Strafen. Und wenn sie es genügend lange tun, wünschen das auch die Kinder. So einfach also. Eigentlich Mathematik. Was, wenn wir Erwachsene keine Strafen fordern? Dann würden das die Kinder ebenso übernehmen. Die Kinder leiten von uns ab. So, wie Kohn (2019) fordert, du sollst das Kind nicht loben, sollst du es auch nicht Strafen (Rosenberg, 2016). Aus meiner Sicht sind Strafen und Belohnung auf derselben

Achse: Sie sind eindimensionale Richtungen und lediglich auf einen Austausch zwischen zwei Menschen bezogen: der Strafende – der Erhaltende. Daher fordere ich: Nicht bestrafen und belohnen, sondern bestärken. Was kannst du gut? Was ist gelingend (Wettstein & Scherzinger, 2022). Durch Strafen „verheddere“ ich mich als Erwachsener und verteile Konsequenzen, die am Ende vielfach gar nichts mehr mit der Ausgangslage zu tun haben. Ich bestrafe kognitiv – „Du musst eine Seite abschreiben“ (für Zu-Spät-Kommen...) – und verhindere damit Lernen. Wie denn soll Schreiben Freude bereiten, wenn es für Strafen eingesetzt wird? Anstatt Strafen gibt es in der NA die Wiedergutmachung. Die Strafe hat sicher einen Vorteil. Sie kann schnell ausgesprochen werden. Doch, sie ist personenabhängig. Durch Strafen kann ich eine Art Beziehung aufbauen. „Bei mir funktioniert das Kind gut“ – weil es um die Konsequenzen weiß. Mit der Strafe wird auch versucht, ein Vergehen möglichst rasch zu erledigen und wegzuwischen. Dabei wäre gerade hier die wichtige Fragestellung: Was ist die Ursache für die Handlung dieses Kindes oder Jugendlichen? Dafür benötigt es Zeit. Zeit, um mit dem Kind oder Jugendlichen auf den Weg zu gehen. Und das wiederum stärkt die Beziehung. Die Wiedergutmachung basiert – so mein Konzept – auf drei wesentlichen Schritten: 1. Materielle Wiedergutmachung, 2. Wiedergutmachung in der Beziehung, 3. Emotionale Wiedergutmachung (Hartke, Blumenthal, Carnein & Vrban, 2017). Bei eins geht es in erster Linie zum Beispiel darum, den kaputten Stuhl zu ersetzen. Mit einem Schüler gingen wir direkt zur Firma und brachten das dort mit den Fachpersonen in Ordnung. Daraus entstand Beziehung und Nachhaltigkeit. Dem Schüler wurde der Aufwand bewusst und er selbst kam neben dem Erleben des Gelingens auch in eine des Botschafters gegenüber seinen Klassenkolleg:innen: Macht keine Stühle kaputt. Das ist ein großer Aufwand – er selbst zerstörte danach keinen mehr. Das heißt nicht, dass er später nicht etwas anderes kaputt macht. Er ist ja in dieser Not und kennt diese Handlungsweise. Doch, nach einem solchen Erlebnis, können wir etwas Gelingendes in seiner Biographie hinzufügen. Das ist das Prinzip des Mobiles. An einem Punkt setzt die Bewegung ein und bringt das ganze System in Schwingung. Man nennt das auch Butterfly-Effekt. Zum zweiten Punkt der Wiedergutmachung muss zusammen mit der Lehrperson ein Weg gefunden werden, wie die Beziehung untereinander wieder in Ordnung gebracht wird. Zwischen dem Schüler und der Klasse und der Lehrperson. Wir wollen uns sicher fühlen und keine Angst haben müssen, dass Stühle im Zimmer zerstört werden. Das dauert vielfach viel länger als der erste Teil. Wir haben schon Monate mit Kindern auf dieser Ebene gearbeitet, bis es einen Erfolg aufweisen konnte. Danach setzte jedoch der Mobile-Effekt ein. Wunderbar. In dieser Zeit ist das ganze System aufgefordert, mit dem Kind den Weg zu gehen, es zu unterstützen, Angebote zu machen. Du bist nicht alleine. Wir unterstützen dich, geben dich nicht auf. Du bist uns wichtig. Nach dem Motto: Und bist du nicht willig – so brauch ich Geduld. Im dritten Punkt der Wiedergutmachung spreche ich von der eigenen, emotionalen Ebene. Wenn ich im Glauben handle, das Kind kommt da eh nicht hinaus, wird das sicher nicht schaffen und wenn, dann nicht nachhaltig, dann kann das Kind keinen Erfolg haben. Diesen Schritt muss ich mit mir selbst angehen. Das eben fordert die NA ein. Es ist eine Pädagogik in Selbstreflexion, dem Auseinandersetzen mit sich und seiner eigenen Biographie. Und wenn ich lerne, mich da hineinzugeben, dann lernen wir Gelingendes bei uns selbst zu würdigen. In meinen Teamsitzungen gibt es jede Woche die „Gelingende Geschichte“. Wer hat wo, was, wie bei der Arbeit mit unseren Kindern und Jugendlichen erfolgreiches erlebt? Was zu Beginn „harzig“ war – wir sprechen leichter und einfacher über Schlagzeilen und Schwierigkeiten – ist inzwischen „eingebürgert“. Das wäre im Weiteren bei Wiedergutmachung durchaus auch im dritten Punkt verortet: Das Gelingende zu erkennen und entsprechend zu würdigen.

3 Fazit

Robert: *Wie bekommen wir für eine professionelle Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen das Pendel in den „Griff“? Geht das überhaupt und falls ja, wie?*

Martin: Kinder mit Verhaltensstörungen in den „Griff“ zu bekommen, wenn wir Erwachsene uns selbst nicht mehr im Griff haben – das ist ein Himmelfahrtskommando – Strukturlosigkeit auf Erwachsenenenebene. Karl Lagerfeld könnte hier zitiert werden: Ein solches Verhalten zeigt, dass die Erwachsenen die Kontrolle über sich verloren haben. Er bezog das natürlich auf die Jogginghose als Statement. Im Griff haben ist eine Bedingung von Kontrolle. Doch, bei zwanzig Kindern in einer Klasse kann ich im besten Fall mich im Griff haben. Wie reagiere ich, wenn...? Weiß ich um meine Fähigkeiten? Bin ich vorbereitet auch, wenn die Lektion, der Tag vielleicht ganz anders herauskommt? Bin ich gelassen oder gleichgültig? Das alles sind Ansätze der NA. Wenn ich unsere Kinder und Jugendlichen nach nun inzwischen acht Jahren im Wirken der NA erlebe, dann zweifle ich keinen Moment, dass sie können und können wollen, sofern sie die nötige Begleitung, Beziehung, das Vertrauen erhalten und Fehler machen dürfen, ohne Angst zu haben, dass es Strafen gibt. Ich erlebe Jugendliche bei uns, die traurig sind, wenn eine Schulstunde ausfällt, weil sie dort erfahren, dass wir alle mit ihnen einen Weg gehen. Ehemalige kommen zu uns als junge Erwachsene zurück und halten Lektionen mit den Jugendlichen. Etwas Besseres kann es doch nicht geben. Wenn Schulbesuche anstehen, werden die von einer Gruppe Kinder und Jugendlicher geführt. Mit allen Kompetenzen der Schlüsselverantwortung. Und sollte es daraus, was noch nie eingetreten ist, ein Fehlverhalten oder einen Missbrauch geben, toll: Dann haben wir doch wieder eine Möglichkeit, pädagogisch zu wirken. Unsere Sozialstunde, jeweils am Ende der Woche, in der alle – Kinder, Jugendliche und Mitarbeitende – teilnehmen, leiten seit diesem Sommer die Kinder und Jugendlichen – mit entsprechender Unterstützung – selbst. Und das ist möglich mit jungen Menschen, die traumatisiert, depressiv, gewalttätig sind. Ein Miteinander darf niemanden ausschließen. Da kommt es nicht aufs Alter und nicht auf die unterschiedlichen Fähigkeiten an. Unsere Schüler:innen wünschen sich neue T-Shirts mit unserem Schul-Logo drauf. Das war schon ein Wunsch in der Corona-Zeit: Masken mit dem Schul-Logo. Identifikation, Wurzeln (Julius, Beetz, Kortschal, Turner & Uvnäs-Moberg, 2014). Das müssen wir den Kindern und Jugendlichen geben – und das wünschen wir uns alle selbst doch auch so fest.

Pierre-Carl: *Robert, wie ordnest Du als Interviewer abschliessend diese Perspektive von Martin als Praktiker der Neuen Autorität und Schulleiter ein? Wie könnten wir in diesem Rahmen zu einem vorläufigen Ende kommen?*

Robert: Die langjährigen Erfahrungen von Martin als Schulleiter sind sehr breit und durchaus spannend. Bereits zu Beginn des Interviews wird offenbar, was ihm wichtig ist, er spricht von einer „Verbindenden Pädagogik“. Die „Verbindungen“ beziehen sich auf alle Beteiligten im Feld und der Nutzung verschiedener wissenschaftlicher Perspektiven: „Die Betrachtung eines Problems im Lichte unterschiedlicher Theorien reduziert die Schattenbereiche“ und „Die Betrachtung eines Problems ohne theoretischen Bezugsrahmen belässt es im Schatten eigener implizit-subjektiver Theorien, das heißt im Schatten eigener „Vorurteile““ (Vernooij & Wittrock, 2008, S. 13). Es geht somit auch in der NA um den Versuch, das Verhalten des Gegenübers mehrperspektivisch zu verstehen, dies mit dem pädagogischen Handeln zusam-

menzudenken, umzusetzen und die Wirkungen zu reflektieren. Da die Lehrkraft Teil der Beziehung ist, wird sie in der Reflexion eigene gelingende, als auch misslingende Anteile sehen, gleiches gilt für die Mitschüler:innen, das Kollegium, die Institution. Die wiederholten Reflexionsschleifen haben zu vielfältigen Adaptionen in den acht Jahren geführt, d. h. auch die NA kann nicht wie ein spezieller Satz an „Techniken“ unreflektiert umgesetzt werden. Dann wären die Befürworter:innen der NA eher auf dem Weg zu einer ‚Sekte‘ und hätten das Pendel nicht im Griff.

Pierre-Carl: Dies gilt übrigens für alle anderen pädagogischen Ansätze in gleicher Weise. Auch unter psychoanalytischen Pädagog:innen finden sich solche, die der Selbsterfahrung kritisch gegenüberstehen, diese nicht zu einem Ende bringen oder trotz langer Lehranalyse sich nicht darüber im Klaren sind, dass blinde Flecken immer bleiben und das Unbewusste letztlich immer etwas ist, was man wirklich nicht wissen kann. Die Anerkennung des Nicht-Verstehens und Nicht-Wissens ist deshalb zentral. Aber auch für stärker lerntheoretisch ausgerichtete Pädagog:innen bedeutet dies, von einer Technokratie und einem neoliberalen Wunsch nach Kontrolle und Machbarkeit abzusehen und sich nicht von schnellen Lösungen und Programmen ‚verführen‘ zu lassen. Die Lehrkraft kann die Prinzipien der NA genauso wenig - wie einen Satz an Techniken oder die psychoanalytische Haltung - umsetzen. Beides trägt das Risiko in sich zu ungünstigen, wenig zielführenden oder sogar vulneranten Lösungen in Beziehungs- und Interaktionskonflikten führen. Wird unreflektiert ein Satz an Techniken oder die NA umgesetzt, dann kann es gleichfalls zu Machtmissbrauch, Gewalt, Zerstörung und Verletzungen führen - dies gilt aber für alle pädagogischen Ansätze, da die Antinomien des Pädagogischen nicht aufzulösen sind. Letztlich geht es aus Sicht der Lehrpersonen zuerst darum, mir „meines eigenen Verhaltens bewusst [zu] werden“ (Jany, 2024, S. 11).

Dies ist nur der Beginn eines Diskurses, mit dem dieses Interview der Einladung zur Diskussion von Noëlle Behringer (2023) gefolgt ist. Wir laden herzlich zu kritischen Gegenpositionierungen und Auseinandersetzung ein, um den Diskurs an diesem Ort weiter zu entfalten.

Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B. (2019). *Was Erziehung heute leisten kann. Pädagogik jenseits von Illusionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Behringer, N. (2023). Neue Autorität – Macht und Beschämung unter dem Deckmantel von Präsenz, Beharrlichkeit und Widerstand? Eine psychoanalytisch-pädagogische Einladung zur Reflexion. *Emotionale und soziale Entwicklung (ESE)*, 5 (5), 198-211. <https://doi.org/10.35468/6021-14>
- Bueb, B. (2006). *Lob der Disziplin. Eine Streitschrift*. Berlin: List Verlag.
- Classen, H. (2017). Neue Autorität: Dunkler Plan oder menschenfreundliche Pädagogik? *FORUM für Kinder und Jugendarbeit 1*, 65-66.
- Dierbach, S. (2016a). Der Plan von der Abschaffung der Ohnmacht – Teil 1. Skeptische Anmerkungen zur „Neuen Autorität“ aus sozialpädagogischer Perspektive. *FORUM für Kinder und Jugendarbeit 2*, 28-33. Verfügbar unter: https://www.kinder-undjugendarbeit.de/fileadmin/user_upload/Dierbach_Teil_1_2_2016_.pdf
- Dierbach, S. (2016b). Der Plan von der Abschaffung der Ohnmacht – Teil 2. Skeptische Anmerkungen zur „Neuen Autorität“ aus sozialpädagogischer Perspektive. *FORUM für Kinder und Jugendarbeit 3*, 4-11. Verfügbar unter: https://www.kinder-undjugendarbeit.de/fileadmin/user_upload/Dierbach_Teil_2_3_2016.pdf
- Eichhorn, C. & Suchodoletz, A. (2013). *Chaos im Klassenzimmer. Classroom-Management: Damit guter Unterricht noch besser wird*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Glasl, F. (2002). *Konfliktmanagement: ein Handbuch für Führungskräfte, Beraterinnen und Berater*. (7. Aufl.). Bern: Haupt Verlag.
- Hartke, B., Blumenthal, Y., Carnein, O. & Vrban, R. (2017). *Schwierige Schüler - Sekundarstufe: 64 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten: 5.-10. Klasse* (4. Aufl.). Hamburg: Persen.
- Hekele, K. (2014). *Sich am Jugendlichen orientieren. Ein Handlungsmodell für subjektorientierte Soziale Arbeit* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz Juventa.

- Jany, M. (2024). Man kann sich nicht nicht verhalten. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 30(03), 10–14. <https://doi.org/10.57161/z2024-03-02>
- Julius, H., Beetz, A., Kortschal, K., Turner, D. C. & Uvnäs-Moberg, K. (2014). *Bindung zu Tieren. Psychologische und neurobiologische Grundlagen tiergestützter Interventionen*. Göttingen: Hogrefe.
- Kohn, A. (2019. 26. Dezember). *Du sollst dein Kind nicht loben*. *Tages-Anzeiger*.
- Kutter, K. & Lutz, T. (2019a). Wir brauchen das nicht. Interview vom 31.1.2019. *taz*. Verfügbar unter: <https://taz.de/Sozialwissenschaftler-ueber-Neue-Autoritaet/!5566958/>
- Kutter, K. & Lutz, T. (2019b). Psycho-Druck gegen Klassenkasper. Interview vom 25.1.2019. *taz*. Verfügbar unter: <https://taz.de/Hamburger-Streit-um-Paedagogik/!5565380/>
- Lemme, M. & Körner, B. (2016): *Spickzettel für Lehrer. Neue Autorität in der Schule. Präsenz und Beziehung im Schulalltag*. Heidelberg: Carl Auer.
- Marks, S. (2018). *Scham, die tabuisierte Emotion*. (7. Aufl.). Ostfildern: Patmos.
- Omer, H., & von Schlippe, A. (2016). *Stärke statt Macht. Neue Autorität in Familie, Schule und Gemeinde*. (3. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Omer, H., & von Schlippe, A. (2014). *Autorität ohne Gewalt*. (9. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Rosenberg, M.-B. (2016). *Gewaltfreie Kommunikation* (12. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Rosenberg, M.-B. (2004). *Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation. Ein Gespräch mit Gabriele Seils* (8. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Tietze, K.-O. (2023). *Kollegiale Beratung. Problemlösungen gemeinsam entwickeln*. (12. Aufl.). Hamburg: Reinbeck.
- Ummel H., Wettstein A. & Thommen B. (2009). Der verhinderte Unterricht. Verhaltensbeobachtende und sequenzanalytische Sondierung zu Formen und Ursachen gestörter Lehr-, Lernprozesse. *Empirische Sonderpädagogik*, 80-95.
- Vernooij, M. A. & Wittrock, M. (Hrsg.). (2008). *Verhaltensgestört!?* *Perspektiven, Diagnosen, Lösungen im pädagogischen Alltag* (2. Aufl.). Paderborn: Brill | Schöningh.
- Wettstein, A. & Scherzinger, M. (2019). *Unterrichtsstörungen verstehen und wirksam vorbeugen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Wettstein, A. & Scherzinger, M. (2022). *Beziehungen in der Schule gestalten*. Stuttgart: Kohlhammer.

Migration, Diskriminierung und ESENT – Ein Plädoyer für durchque(e)rende Forschungszugänge

Migration, discrimination and “special needs in emotional and social development” – A plea for que(e)ring research approaches

Patricia Baquero Torres^{1} und Susanne Leitner²*

¹Martin- Luther-Universität Halle-Wittenberg

²Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

***Korrespondenz:**

Patricia Baquero Torres

patricia.baquero-torres@paedagogik.uni-halle.de

Einreikedatum: 28.11.2023

Annahmedatum: 12.01.2024

Onlineveröffentlichung: 29.05.2024

ORCID

Patricia Baquero Torres:

<https://orcid.org/0009-0006-2284-4193>

Susanne Leitner:

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

Abstract

Im Nachgang zu einem Vortrag zum *weißen* Fleck des Förderschwerpunkts ESENT (Leitner, 2023a) wurde die Frage aufgeworfen, was im Sinne der vorgestellten Theorien zu tun sei. Dieser Beitrag ist der erste Versuch einer Antwort und zugleich eine Einladung zu vertiefter kritischer Diskussion. Kurz zusammengefasst lautet sie (*nicht nur, aber auch*): *anders forschen, anders wissen*. Ausgehend von jüngsten Analysen von Donja Amirpur (2023) argumentieren wir, warum der sogenannte³ Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (ESENT), wie wir meinen, mit Blick auf Diskriminierungserfahrungen der adressierten jungen Menschen (Leitner, 2023b) gut daran tut, die Dominanz konventioneller Forschungszugänge und Methodologien sowohl qualitativer als auch und insbesondere quantitativer Art kritisch zu hinterfragen. Wir argumentieren, dass die Erforschung von Diskriminierung nicht *sauber* sein sollte. Der Einsicht folgend, dass Wissensbildung innerhalb von Machtstrukturen stattfindet, muss vielmehr anerkannt werden, dass die den jeweiligen Wissenschaftstraditionen entspringenden Methoden ebenfalls in diese Machtstrukturen eingebettet sind und somit nicht „neutral“ sein können. Vorschlagsweise führen wir daher drei Ansätze an, in denen wir Potential für situiertheitsbewusste Wissensproduktion sehen, namentlich Defamiliarisation, Post-Qualitative Research sowie z. B. Arts Based Research.

Keywords

ESENT, situated knowledge, decolonial studies, sonderpädagogische Wissensproduktion

³ Den hier vertretenen Ansätzen diskriminierungskritischer und dekolonisierender Pädagogik folgend muss unserer Ansicht nach das binarisierende Denken in Förderschwerpunkten grundsätzlich in Frage gestellt werden. Folglich sprechen wir in kritischer Distanznahme vom *sogenannten* Förderschwerpunkt ESENT.

Abstract

As a follow-up to a lecture on the white spot of ESENT (Leitner, 2023a), the question was raised as to what should be done in terms of the theories presented. This article is the first attempt to answer this question and at the same time an invitation to a more in-depth critical discussion. In a nutshell, it is (not only, but also): doing research in a different way, knowing in a different way. Based on recent analyses by Donja Amirpur (2023), we argue why, in our opinion, the so-called special needs in emotional and social development would do well to critically question the dominance of conventional research approaches and methodologies, both qualitative and, in particular, quantitative, with regard to the experiences of discrimination experienced by the young people addressed (Leitner, 2023b). We argue that research on discrimination should not be neat. Rather, following the insight that knowledge formation takes place within power structures, it must be recognized that the methods originating from the respective academic traditions are also embedded in these power structures and thus cannot be «neutral». We therefore suggest three approaches in which we see potential for situatedness-conscious knowledge production, namely defamiliarization, post-qualitative research and, for example, arts-based research.

Keywords

special needs in emotional and social development, situated knowledge, decolonial studies, special educational knowledge production

1 Das moderne Subjekt und die hegemonische Wissensproduktion im sonderpädagogischen Kontext

Im Schnittfeld von Inklusionspädagogik und rassismuskritischer Migrationspädagogik sind in letzter Zeit einige Arbeiten entstanden, die intersektionale Zusammenhänge zwischen den durch Rassismus und Ableismus gezogenen Differenzlinien in den Blick nehmen (z. B. Buchner & Akbaba, 2023). Eine systematische Reflexion der Frage, was diskriminierungskritische Perspektiven für ein Verständnis von Bildung im Kontext einer postkolonial verfassten Migrationsgesellschaft im sogenannten Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (ESENT) und insbesondere für die Herstellung von Wissen bedeutet, steht unseres Erachtens jedoch noch aus. Mit diesem Beitrag wollen wir auf Inkonsistenzen, Spannungen und blinde Flecken hinweisen. Geleitet werden unsere Gedanken insbesondere durch feministische Wissenschaftskritik sowie post- und dekoloniale Theorien, die auf das wechselwirkende Verhältnis zwischen Wissensproduktion und gesellschaftlichen Machtverhältnissen hinweisen (Lugones, 2008). Die Annahme, wissenschaftliches Wissen sei neutral und objektiv, wird dabei grundsätzlich hinterfragt und es wird gezeigt, wie diese Annahmen eher konstitutiv für weiß-eurozentrisches, modernes und koloniales Denken sind. Ein zentrales Anliegen dieser kritischen Ansätze ist deshalb, dieses Verhältnis in kontextspezifischen Zusammenhängen aufzudecken. Darüber hinaus gilt es, diese hegemoniale Logik zu dezentrieren und dabei die Art zu denken und die Wissensproduktion zu dekolonisieren.

Anknüpfend an dekoloniale Konzepte der Kolonialität von Macht, Wissen und Sein, wie sie in der sogenannten Modernidad/Colonialidad-Debatte (Baquero Torres, 2022) diskutiert werden, ist hier auf die Wirkungsmacht westlich-kolonialer Narrative einzugehen und mithin zu argumentieren, dass sich der modern-koloniale Subjektbegriff in der eurozentrischen und hegemonialen Wissensproduktion durch die Marginalisierung des Wissens rassifizierter und migrantisierter⁴ Personen konstituiert. Die hegemonial-wissenschaftliche Wissensproduktion stellt eine eindeutige Grenzmarkierung zwischen als *wissenschaftlich* anerkannten und *subalternem* Wissen her. Damit verbunden werden asymmetrische binäre Dominanzverhältnisse zwischen den als wissend und sprechend geltenden Subjekten und deren Definitionsmacht und den als sprachlos und inferior imaginierten „Anderen“ – sprich: den sonderpädagogisch markierten Kindern und Jugendlichen – konstruiert.

Solche hierarchischen binären Konstruktionen von „Wir“ und den „Anderen“ sind das Fundament jener dominanzgesellschaftlichen Praxis des *Othering* (Said, 1978), indem Menschen als „Andere“ bzw. als Normabweichende repräsentiert werden. Im Feld der Sonderpädagogik betrifft dies die Frage, wer die *Anderen*, also die sonderpädagogisch Adressierten seien. In ihrer intersektionalen Analyse diagnostischer Verfahren entlang von Migration und Behinderung setzt sich Donja Amirpur (2023) aus einer rassismus- und ableismuskritischen Perspektive mit der Wissensproduktion in sonderpädagogischer Fachliteratur zu Diagnostik auseinander. Dabei argumentiert sie, dass auf kulturalistische Legitimierung diagnostischer Verfahren zurückgegriffen werde und dass gerade auf der Grundlage diskriminierenden und rassistisch basierten Wissens die Zuweisung von Förderbedarf erfolge. Das Konstrukt *nicht-westlicher kultureller Zugehörigkeiten* dient so als zentrale Leitidee für die Produktion diagnostischen Wissens. Amirpur (2023) stellt fest,

4 Im Folgenden wird diese Bezeichnung verwendet um deutlich zu machen, dass es sich dabei um eine definitivische Zuschreibung handelt mit Grenzziehungen zwischen „Wir“ und den „kulturellen Anderen“, die auf rassistischen und kulturalistischen Vorstellungen basiert.

dass die Argumentation entlang der Unterscheidung von Kindern 'mit' und 'ohne' Migrationshintergrund verläuft, wobei sich 'Migrationshintergrund' als Chiffre für bestimmte angenommene natio-ethno-kulturelle Herkunftskontexte erweist. Es wird unreflektiert auf Sammelkategorien unterschiedlicher Ordnung wie türkisch, afrikanisch, muslimisch – immer in Abgrenzung zu deutsch – zurückgegriffen. Der 'Migrationshintergrund' erweist sich damit als Containerbegriff, in dem sich unterschiedliche Annahmen zu Differenz gegenüber einer als homogen gedachten 'deutschen' Bevölkerung resp. 'Entwicklung' verbergen. (Amirpur, 2023, S. 43-44)

Wie sie aufzeigt, ist in vielen Texten eine kulturalistische Lesart vertreten, durch die migrantisierte Kindheiten asymmetrisch als „kulturferne Kinder“ gegenüber der „kulturnahen“ Normkindheit dargestellt werden. Hier wird argumentativ für die Verhaltensstörungen der „kulturfernen Kinder“ aber auch das Erziehungsverhalten ihrer Eltern ins Spiel gebracht. Dabei werde „das Bild eines migrantisierten Kindes gezeichnet, dessen deklarierte Unfähigkeit auf erziehungsinkompetente Eltern zurückzuführen sei, die ihre Kinder der vermeintlich neuen Welt auslieferten, statt sie in dieser zu begleiten.“ (Amirpur, 2023, S. 47).

Amirpurs Analyse zeigt deutlich, wie *Otherings*prozesse eine wesentliche Funktion in der sonderpädagogischen Wissensproduktion haben. Die zugeschriebenen sprachlichen, kulturellen, religiösen und zivilisatorischen Defizite migrantisierter Kinder und Jugendlicher entscheiden nicht nur über ihren Bildungsverlauf, sie reproduzieren ebenso gesellschaftliche hierarchische Verhältnisse, die soziale Ungleichheit in der Migrationsgesellschaft weiter tradieren. So ist nicht verwunderlich, dass bereits im Feld der frühen Kindheit mit der Implementierung z. B. von diagnostischen Verfahren zur Früherkennung von Abweichungen in der kindlichen Entwicklung Exklusionsmechanismen vorangetrieben werden, von denen insbesondere migrantisierte Kinder schon in der Kita betroffen sind und dort steigende Förderquoten nachweisen. Diese Erfahrung der Überrepräsentierung setzt sich in der Förderschule weiter fort bis hin zu prekarierten beruflichen Chancen dieser Personen.

Mit Amirpurs kritischer Lektüre der Wissensproduktion im Arbeits- und Forschungsbereich ESENT können diskursive Merkmale festgehalten werden. Migrantisierte Kindheiten werden aus einem scheinbar vernünftig-neutralen Blickwinkel heraus zum Objekt für Forschung und Wissensproduktion gemacht. Sie stehen im Fokus der Betrachtung als negative Folie, als Abweichung dessen, was als Eigenes imaginiert und als *kulturnahe* Normkindheit repräsentiert wird. Aus einer monolingualen Perspektive werden ihnen die sprachlichen „(in)Kompetenzen“ in der deutschen Sprache mit ihrer Intelligenz in Verbindung gebracht und daraus wichtige Indikatoren für eine sonderpädagogische Behandlung konstruiert. Die Mehrsprachlichkeit dieser Kinder wird völlig ausgeblendet.

Darüber hinaus wird in der Konzeptualisierung der *westlichen Diagnostik* eine Vorstellung von Wissenschaftlichkeit, Objektivität und Neutralität angenommen und dafür auf universalisierende Vorstellungen wie die von einer „altersgemäßen, linear konzeptualisierten „kindlichen Entwicklung“ rekurriert. Dabei werden Verhaltensweisen und Entwicklungen des Kindes objektivierbar und messbar gemacht und Fähigkeitskonstruktionen (Können/Nicht Können, fähig/unfähig) als Vergleichsdimensionen angewendet (Amirpur, 2023, S. 40). Mit dem Fokus auf die Defizite migrantisierter Kinder und Jugendlicher bleiben aus dieser eurozentrischen Perspektive diskriminierende Strukturen wie der monolinguale Charakter der Schuleingangsdiagnostik – und des deutschen Bildungssystems überhaupt – unberücksichtigt.

2 Sonderpädagogischer Förderbedarf – ein *fucking god trick*? Zur Situiertheit sonderpädagogischer Wissensproduktion

“And like the god trick, this eye fucks the world to make techno-monster” (Haraway, 1988, S. 581)

Als Gegenentwurf für oben kritisierte und anhand der Analysen von Amirpur illustrierte Formen scheinbar neutraler sonderpädagogischer Wissensherstellung bringen wir im Folgenden die Idee des *Situierten Wissens* nach Donna Haraway (1988) ins Spiel und diskutieren diese, bevor wir im nachfolgenden Abschnitt konkrete Forschungszugänge vorschlagen. Situiertes Wissen stellt das „mächtige Paradigma einer neutralen Objektivität“ (Schmitz, 2016, S. 5) in Frage, das der Illusion aufliegt, ein „Wissenschaftler könne wertneutral von der Natur das ‚reine Wesen‘ des Untersuchungsobjekts ablesen“ (Schmitz, 2016, S. 5). Sie betont die Aktualität von Haraways Überlegungen hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf binäre „Kategorien und Grenzziehungen zwischen Gruppen von Menschen“ (Schmitz, 2016, S. 7) und deren Legitimation von Hierarchien. Wie im vorangestellten Zitat kritisiert Haraway (1988) die machtvolle Herstellung von Binaritäten durch Markierung aus einer (*weiß* männlich definierten) Position heraus, die für sich selbst beansprucht, unmarkiert und unsichtbar zu sein. Damit beanspruche sie, von jeder Eingebundenheit losgelöst und damit nahezu gottgleich, mit Hilfe von (z. B. technischen) Methoden, monsterartige, eindimensional-körperlose Kategorien schaffen zu können, hinter denen Lebewesen mitsamt ihrer ambigen Komplexität verschwänden. Diese als objektiv imaginierte Position dekonstruiert sie als Illusion, indem sie aufzeigt, dass jedes Sehen – sei es auch noch so verstärkt durch Methoden und Technologien – immer an Situationen und Körper gebunden bleibt.

I would like to insist on the embodied nature of all vision and so reclaim the sensory system that has been used to signify a leap out of the marked body and into a conquering gaze from nowhere. This is the gaze that mythically inscribes all the marked bodies, that makes the unmarked category claim the power to see and not be seen, to represent while escaping representation. This gaze, signifies the unmarked portions of Man and White, one of the many nasty tones of the word ‘objectivity’. (Haraway, 1988, S. 581)

In den Bezug auf den sogenannten sonderpädagogischen Förderschwerpunkts ESENT könnte in Analogie zu *marked bodies*, wie sie in feministischen und rassismuskritischen Diskursen benannt werden, von *marked minds* gesprochen werden. Insofern könnte erstens die These aufgestellt werden, dass jede Produktion von Wissen über junge Menschen, die von sonderpädagogischen Bemühungen adressiert werden, immer eine markierende sein muss. Zweitens könnte die Möglichkeit eines neutralen, ent-situierten, gewissermaßen körperlosen Blickens auf junge Menschen, etwa um Aussagen über das Vorhandensein eines sogenannten Förderbedarfs zu treffen, aus dieser Perspektive massiv in Frage gestellt werden.

Der hier aufgeworfene Gedanke des markierenden Blicks findet sich auch in Terminus des *Sonderpädagogischen Sehens* (Gottuck, 2019) wieder. Damit weist Susanne Gottuck darauf hin, dass etwa das Erkennen von Förderbedarfen keine kontextunabhängige neutrale Messung von objektiv vorhandenen Phänomenen sondern „machtvolle Be-Deutungspraxis“ (Gottuck, S. 97) ist und

Differenzen wie, Frau oder Mann‘, ‚mit oder ohne Migrationshintergrund‘ ‚homosexuell oder heterosexuell‘, ‚behindert- oder nicht-behindert‘, ‚mit oder ohne Förderbedarf kulturell hergestellte Differenzen sind und, dass die Bedeutungen, die ihnen beigemessen werden, nie außerhalb von

(wandelbaren) Machtbeziehungen (ent-)stehen. Jene Machtbeziehung entfaltet Wirkung auf diejenigen, die unterschieden werden. (Gottuck, 2019, S. 103-104)

Diese Be-Deutungspraxis findet maßgeblich in der fallbezogenen pädagogischen Praxis statt, ist aber wiederum in einen epistemologischen Kontext eingebunden. So sei die Frage, was eine Lehrkraft sehe, immer im Kontext mit den Theoriebezügen, mit denen sie in Berührung gekommen ist, zu verstehen. Auch diese Frage ist wiederum nicht zufällig und nicht außerhalb von Machtverhältnissen zu denken. Welche Formen und Inhalte von Wissensherstellung bzw. Theoriebildung betrieben oder nicht betrieben, (de-) legitimiert und (nicht) reproduziert werden bzw. welchen Resonanzraum sie (nicht) erfahren, hängt wiederum nicht (wenigstens: nicht nur) von einer imaginierten objektiv-neutral feststellbaren Güte ab, sondern auch von epistemischen Dominanzverhältnissen, die etwa als *epistemic injustice* (Fricker, 2007) oder *cognitive injustice* (Waghid & Hibbert, 2018) theoretisiert werden können. „The subalternisation of knowledge certainly exacerbates cognitive injustice in contemporary society, undermining the knowledge of the ‘colonial’ or subaltern” (Waghid & Hibbert, 2018, S. 267).

Dass ein Gestört-Sein eines Individuums nicht unabhängig von Zeit, Raum und Betrachter:in objektiv gemessen und festgestellt werden kann, wie es rein testdiagnostische Zugänge (sofern solche überhaupt vertreten werden) suggerieren könnten, betonen durchaus auch psychodynamische oder systemische Zugänge. In diesem Beitrag, und hier liegt nach unserer Ansicht ein noch zu wenig ausgeleuchteter Unterschied, soll es aber nicht um die Anwendung von Wissen (z. B. in Feststellungs- oder Förderpraktiken) gehen. Vielmehr adressieren wir die *Herstellung von Wissen*, genauer gesagt: von Wissensformen, die ein Denken in Förderbedarfen überhaupt erst nahelegen oder aber dieses als situierte und in Herrschaftsstrukturen eingebundenen kognitiven Vorgang adressieren. Letzteres würde auch implizieren, „machtvolle Wahrheitseffekte zu problematisieren und in diese Prozesse auch fragmentiertes, noch ungesichertes, nomadisches Wissen einzubeziehen“ (Klingovsky & Pfruender, 2021, S. 72).

Stellt man sich nun, und sei es auch nur als Gedankenspiel, die Frage, wie denn Wissensproduktion nun anders als verfangen in den eigenen blinden Flecken der *weiß*-eurozentristischen Neutralitätsfiktion überhaupt gelingen könnte, äußert sich Haraway selbst etwas kryptisch:

We need to learn in our bodies, endowed with primate color and stereoscopic vision, how to attach the objective to our theoretical and political scanners in order to name where we are and are not, in dimensions of mental and physical space we hardly know how to name. So, not so perversely, objectivity turns out to be about particular and specific embodiment and definitely not about the false vision promising transcendence of all limit and responsibilities. (Haraway, 1988, S. 582-583)

Der bloße Verweis auf die Notwendigkeit, bei der Darstellung von Forschungsergebnissen die Situietheit ihres Entstehungskontexts und die eigene Positioniertheit als forschende Person zu reflektieren ist (noch immer) wichtig, wirkt aber als einzige Strategie auf Dauer etwas hilflos und unbefriedigend. Daher werden im Folgenden drei Forschungsansätze vorgeschlagen, die im oben beschriebenen Sinne das zu „durchquerender“ (Klingovsky & Pfruender, 2021, S. 72) Forschung und Theorieproduktion beizutragen und unserer Kenntnis nach in der Theoriebildung des sogenannten Förderschwerpunkts ESENT noch wenig Beachtung finden. Diese können in diesem Rahmen nur angerissen werden.

3 Situertheitsbewusste Forschungszugänge als Chance?

3.1 Defamiliarization & border thinking

Das Anerkennen der eigenen Eingebundenheit in hegemoniale Wissenssysteme bringt die (potentiell schmerzliche) Einsicht mit sich, dass das Ablegen der eigenen Brille schwierig, wenn nicht unmöglich ist. Den Versuch, dennoch zumindest von den Rändern des hegemonialen Wissenssystem her zu denken, bezeichnet Walter D. Mignolo (2013) aus einer dekolonialen Perspektive heraus als *border thinking* und stellt die These auf: „Independent thought requires borderthinking for the simple reason that it cannot be achieved within the categories of Western thoughts and experiences” (Mignolo, 2013, S. 136). Zayd Waghid und Lisl Hibbert (2018) bezeichnen *border thinking* in Anlehnung an Mignolo als epistemisches Konzept, mit dem der durch die (post-)koloniale Moderne geprägte Rahmen des Vorstellbaren (*imaginary*) aufgebrochen werden und die „darker side of modernity and the coloniality of power“ (Waghid & Hibbert, 2018, S. 264) sichtbar gemacht werden können. Zentral dabei ist die Überwindung von Dichotomien. *Border thinking* steht dabei in engem Zusammenhang mit dem Konzept der *defamiliarisation*, bzw. des *un-learnings* (Danus, Johnson & Spivak, 1993) also des bewussten und reflektierten Fremd-machens von allzu Vertrautem und Selbstverständlichen. Im Kontext von Fragestellungen zu Dekolonisierungsbestrebungen von Hochschule im südafrikanischen Kontext ließen Waghid und Hibbert (2018) Lehramtsstudierende Bilder malen, die ihre eigenen Haltungen zu Globalisierung sowie ihre Positioniertheit zum Ausdruck bringen sollten. Diese Bilder nutzten sie als Gesprächsanlässe, die durch den Umweg der zunächst als ungewohnt und herausfordernd erlebten künstlerischen Ausdrucksform ermöglichten, neue und vertiefte Formen des Sprechens jenseits der üblichen und potentiell automatisierten Narrative und scheinbar bereits verstandenen Formulierungen zu finden. „Such a pedagogical space opens up the possibility of searching for alternative articulation practices, which introduces the idea of ‘lingering’ on necessary perceptual contradictions with the aim of stimulating border thinking” (Waghid & Hibbert, 2018, S. 269).

Bezogen auf den sog. Förderschwerpunkt ESENT könnten *border thinking* und *defamiliarization* beispielsweise auf ähnliche Art geschehen, etwa wenn Forschende, Lehrende, Lernende und Adressierte sich in Prozessen der Wissensproduktion mithilfe verfremdender Schritte wie der künstlerischen Darstellung über scheinbar ausreichend ausbuchstabierte Konzepte (z. B. Störung, Normalität, Verhalten, usw.) nachdenken und darüber in einen Austausch kommen. Dies könnte der von Sven Bärmig et al. (2021) formulierten Forderung Genüge tun, mehr Widerständigkeit und Irritation in die Theoriebildung einzubeziehen. Im Kanon hochgradig elaborierter Formen von Wissensproduktion mag dieser Vorschlag vielleicht etwas ‚hemdsärmelig‘ und ‚flapsig‘ wirken. Jedoch, so möchten wir argumentieren, könnte gerade die bewusste Rückbesinnung auf sensibles Wahrnehmen und Anlehnung an Ethnografisches Schreiben (Eisch-Angus & Hamm, 2017) jedoch im Unterschied zur Phänomenologie mit einem stetigen Fokus auf das Bewusstsein der Eingebundenheit in bestehende Machtverhältnisse jenseits automatisierter Narrative (wie z. B. dem Denken in legitimierten Diagnosekategorien) über den Umweg einer zum Beispiel künstlerischen Verfremdung dazu beitragen, marginalisierte Wissensformen zutage zu bringen und zugleich die Reflexionstiefe in Bezug auf das eigene, potentiell die Dichotomie von mit/ohne Förderbedarf reproduzierende Denken und *sonderpädagogischen Sehen* (s.o.) zu fördern.

3.2 Post-qualitative Research

Post-qualitative Forschung wird vor allem in US-amerikanischen, kanadischen australischen und britischen Kontexten diskutiert (Krehl & Bellingham, 2021; Poferl, 2022). Gegenüber konventionellen Forschungstraditionen macht Angelika Poferl (2022) zwei wesentliche Differenzlinien aus post-qualitativer Forschung aus: Zum einen grenzt sie sich von quantitativer, standardisierter Sozialforschung und den darin eingelagerten Tendenzen eines wissenschaftlichen Positivismus ab. Zum anderen weist sie die aus ihrer Sicht bestehenden Fehlentwicklungen hin zu rezeptartig-richtigen Anwendung von immer ausdifferenzierteren qualitativen Methoden ab (Poferl, 2022, S. 230).

Dass sich post-qualitative Forschung von der Rezeptartigkeit von Forschungsprozessen distanzieren lässt, legt bereits nahe, dass es auch kaum einen *Leitfaden* zu postqualitativer Forschung geben kann. Vielmehr lässt sich unter diesem Sammelbegriff eine heterogene und widersprüchliche *Assemblage* (Bazzul, 2021) von Forschungsprojekten finden, die eher durch ähnliche Haltungen als durch wiederholbare Arbeitsschritte aneinander anschließen. So kann hier nur ein kurzes Blitzlicht auf einen Gedanken geworfen werden, der für Forschung im sogenannten Förderschwerpunkt ESENT von besonderem Interesse sein mag, nämlich auf das den *Wert der Störung* (disturbance) (Bazzul, 2021). Damit ist eine Abkehr von stringenten, möglichst reibungslos umzusetzenden Designs gemeint und eine Ermutigung, Türen und Tore, die sich überraschend im Forschungsprozess auftun, zu bemerken und sich von ihnen auf ungeplante Wege leiten zu lassen. Dadurch werde nicht nur die Kreativität gefördert, vielmehr sei diese Offenheit und Bereitschaft, sich irritieren und stören zu lassen, im Grunde eine Voraussetzung zur Forschung in „the context of an irreversibly disturbed planet“ (Bazzul, 2021, S. 119).

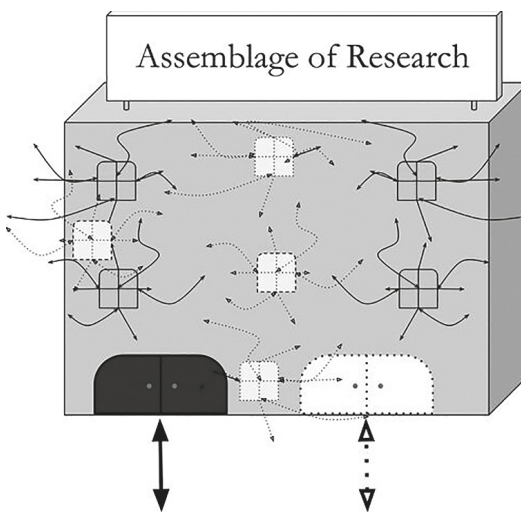


Abb. 1: „Research as Kafkaesque Assemblage with virtual and actual doors“ (Bazzul, 2021, S. 119)

Das hier aufgeführte Verständnis von Forschung als kaffkaeske „Assemblage“ (Bazzul, 2016, S. 119) durchkreuzt die in der *academia* übliche Trennung von „sauberen“ Forschungsdesigns und -daten auf der einen Seite von biografischen Erfahrungen von Forschenden auf der anderen Seite. Wie eine forschende Person zu einer Fragestellung kommt, was ihr auf dem Weg

der Beschäftigung damit begegnet und wie sie sich selbst im Laufe des davon Berührtwerdens verändert, ist nicht mehr nur Präkonzept oder ein am Ende eines Forschungsberichts als Limitation zu reflektierendes Beiwerk – sondern *die Forschung selbst*. „Disturbance as methodology and pedagogy involves an entanglement of story, life and matter – a creation event of immense sadness and/or happiness like when an ecosystem changes virtually forever” (Bazzul, 2021, S. 122). Diese Überlegung halten wir gerade in Kontexten, wenn es um eine würdevolle Forschung mit Menschen geht, deren Lebensrealitäten oft hochgradig belastend und verstörend sind, für bedenkenswert (und auch anschlussfähig etwa an psychodynamische Ansätze). Kritisch angemerkt werden kann sicherlich, dass einige Impulse der post-qualitativen Forschung nicht originär neu sind, sondern sich durchaus bereits in den ersten Überlegungen zur Grounded Theory Methodologie finden lassen (Glaser & Strauss, 2005).

3.3 Art-Based-Research

Mit Art-Based-Research (ABR) sind Forschungsansätze gemeint, die Wissensproduktion durch künstlerische Ausdrucksformen fokussieren. Letztere sind dabei nicht nur eine Form der Datenproduktion, sondern in unmittelbarer Verschränktheit Kern des eigentlichen Forschungsprozesses selbst was „vermeintliche Dualismen von Kunst und Wissenschaft“ (Göb, 2019, S. 228) aufhebt.

Dabei „zielt die ABR nicht darauf ab, diskursives, verallgemeinerbares Wissen zu generieren, das schriftlich darstellbar ist, sondern intuitives Wissen hervorzubringen, neue Perspektiven und Potenziale zu eröffnen, bei der die Kunst eine Vermittlungsfunktion übernimmt“ (Göb, 2019, S. 229). Jokela und Huhmarniemi (2019) sehen in ABR eine Möglichkeit, *tacit knowledge* in den wissenschaftlichen Diskurs einzubeziehen. Dies kann insbesondere für partizipativ gestaltete ABR gelten, bei der die Thematisierung von Positioniertheit als zentrales Element beschrieben und Epistemische Ungerechtigkeit in den Blick gerückt wird. Diese bietet nach Caroline Lenette (2019) die Möglichkeit, Gegennarrative zu erzeugen,

“by drawing on artistic practices: a setting where art and research are brought together creates new possibilities for knowledge creation, production and sharing. Research-arts’ collaborations fuse two ‘regimes’ of knowledge production [...] and can yield more opportunities for innovative engagements to uncover contemporary ways of knowing (Lenette, 2019, S. 32)

Diese Form der Wissensproduktion wird als geeignet beschrieben, stereotype (Menschen-) Bilder durch Sensibilisierung und kritische Wahrnehmung zu hinterfragen, Identifikations- und Kommunikationsprozesse anzustoßen (Göb, 2019, S. 230). Ähnlich wie bei der post-qualitativen Forschung kann bei ABR gefragt werden, ob es sich um einen eigenen Forschungszugang oder schlicht um eine Form qualitativer Forschung handelt. Während Göbs (2019) ABR als eigenständigen Forschungsstil sieht, plädieren Jokela und Huhmarniemi (2019) dafür, ABR als Teil qualitativer Forschung zu sehen.

4 Abschließende Zuspitzung zur Diskussion und Ausblick

In den vorliegenden Abschnitten haben wir darauf hingewiesen, dass die Herstellung von Differenz aus der Systemlogik des sogenannten sonderpädagogischen Förderschwerpunkts ESENT mit Diskriminierungsprozessen entlang anderer Differenzlinien interagiert und argumentiert, dass dies mit epistemischen Dominanzverhältnissen in Forschung und Theoriebildung zusammenhängt. Wir schlagen Forschungszugänge vor, die wir für geeignet halten, zumindest einen *Kontrapunkt* (Said, 1994) zu hegemonial legitimierten Traditionen der

Wissensproduktion zu setzen und diese somit von den Rändern her (Mignolo, 2013), wenn nicht zu durchque(e)ren, so doch wenigstens zu irritieren. Diese Vorschläge sind keinesfalls als abschließende Auflistung zu denken und müssen weitergedacht und erprobt werden. Forschungsprojekte, die sich dies zur Aufgabe machen, können dabei leicht Gefahr laufen, durch den Mechanismus der Epistemischen Ungerechtigkeit erstickt zu werden (Fricker, 2007), etwa, indem sie von vorneherein nicht mit Fördermitteln ausgestattet oder ihre Ergebnisse nicht ernst genommen werden. Diese antizipierte Hürde könnte in Teilen auch mit einem systemischen Selbstschutzmechanismus des Wissenssystems „ESENT“ zusammenhängen. Von den hier angestellten Überlegungen zur Produktion von Wissen kann seinerseits disruptives Potential ausgehen, da sie wagen⁵, Sinnhaftigkeit und Legitimation es sogenannten Förderschwerpunkts ESENT per se in Frage zu stellen. Schließlich muss dieser sich, so meinen wir, damit konfrontieren lassen, dass auch er auf Wissensbeständen mit (post-)kolonialem Erbe fußt, von Rassismen durchzogen ist und mit intersektionalen Diskriminierungsformen interagiert. Vielmehr noch: es gilt anzuerkennen, dass binarisierender Wissensproduktion ein potentiell gewaltvoller Moment innewohnt, der durch hegemoniale Epistemologie legitimiert sein mag, durch methodische *Sauberkeit* jedoch höchstens verschleiert, nicht aber unwirksam gemacht werden kann. Diese schmerzhaften Einsichten gilt es, so meinen wir, bewusst zu machen, zu reflektieren und zu dekonstruieren. Dazu müssen marginalisierte Wissensformen in den Diskurs einbezogen werden. Diese können aber nicht mit Forschungsmethoden erhoben werden, die die Situiertheit von Wissensproduktion leugnen. Vielmehr braucht es eine Öffnung der Forschung und eine Transformation des Wissenschaftsverständnisses. Ziel könnte langfristig sein, anstelle von Expert:innenwissen über junge Menschen, die oder deren Lebenssituationen diese oder jene Merkmale aufweisen oder nicht aufweisen, Wissensbestände zu generieren, die Pädagog:innen befähigen können, selbst eine *Critical Global Citizenship* (Steyn & Vanyoro, 2023) auszubilden und gemeinsam mit den ihnen anvertrauten jungen Menschen zu kultivieren. Damit könnte nach Melissa Steyn und Kudzai Vanyoro (2023) eine Haltung gemeint sein, die als (wenn zugegebenermaßen auch utopische aber damit nicht weniger wichtige) Zielperspektive eine von formalen Staatsformen losgelöste *Zugehörigkeit zur Welt* anstrebt, die so geformt ist, dass *jedem* Individuum volle Ermöglichung des Selbstausdrucks und Berücksichtigung der eigenen Würde garantiert. Diese Haltung benötigt, wenn sie nicht wieder in die Falle tappen will, Verlierer:innen hervorzubringen, von vorneherein eine immanent kritische Perspektive auf historische und gegenwärtige Macht- und Diskriminierungsverhältnisse. Melissa Steyn und Serena Dankwa (2021) schlagen als notwendige Dechiffrier- und Lesefähigkeit dieser Verhältnisse ein Konzept der *Critical Diversity Literacy* vor, das sie in zehn Dimensionen ausführen (für einen Vorschlag, diese auf sonderpädagogische Diskurse im sog. Förderschwerpunkt ESENT zu beziehen (Leitner, 2025 i. V.)). Da dieses in erster Linie auf Gesellschaftsverhältnisse abhebt, könnte es geeignet sein, real existierende Notlagen junger Menschen zu adressieren, jedoch den latenten Moment von paternalistischer Aneignung, der dem ebenfalls im ESENT-Diskurs verankerten anwaltschaftlichem Denken (Bleher & Gingelmaier, 2019) immanent ist (Puig de la Bellascasa, 2012) kritisch zu reflektieren – und vor allem: ohne dabei (gewaltvoll) binarisierende Individualisierung zu reproduzieren. Denn: “The complex and contradicting global realities cannot be understood by people whose minds are ensconced in a binary logic: female/male, black/white etc. and those who follow the prediction of unambiguous algorithms” (Castro Varela, 2020, S. 3). Dazu bedarf es aber, wie wir erläutert haben, *andere* Formen der Wissensproduktion.

5 Gayatri Spivak, Gianmaria Colpani und Jamila Mascath (2022) sprechen von *Epistemic Daring*

Literaturverzeichnis

- Amirpur, D. (2023). Die westliche Diagnostik und ihr Anderes. Migrantisierte Kindheiten und die ‚Umsetzung von Inklusion‘. In A. Heinemann, Y. Karakaşoğlu, T. Linnemann, N. Rose & T. Sturm (Hrsg.), *Entgrenzungen. Beiträge zum 28. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 37–52). Barbara Budrich. <https://doi.org/10.25565/01:28006>
- Baquero Torres, P. (2022). Verantwortung als gesellschaftliche Praxis – post- und dekoloniale Reflexionen. In S. Umbach & C. Pinkert (Hrsg.), *Frieden üben – Brücken und Brüche im Denken und Handeln* (S. 67–82). Wochenschau.
- 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), S. 136–148. <http://dx.doi.org/10.2378/vhn2021.art19d>
- Bazzul, J. (2021). Disturbance and intensive methodology in capitalist ruins. In M. K. E. Thomas & R. Bellingham (Hrsg.), *Post-Qualitative Research and Innovative Methodologies* (S. 117–133). Bloomsbury Academic. <https://doi.org/10.5040/9781350062078.0015>
- Bleher, W. & Gingelmaier, S. (2019). Zum Selbstverständnis einer sonderpädagogischen Fachdisziplin: Das Positionspapier der Forschenden und Lehrenden der „Pädagogik der Verhaltensstörungen“/des Förderschwerpunkts „Emotionale und soziale Entwicklung“ an bundesdeutschen Hochschulen. *ESE. Emotional und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe bei Verhaltensstörungen* 1(1), S.92–101.
- Buchner, T., & Akbaba, Y. (2023). Solange du gut passt. Intersektionale Analysen zur Überlagerung von Rassifizierung durch Fähigkeit. *Zeitschrift für Inklusion-online*. <https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/699>
- Castro Varela, M. (2021). Kontrapunktische Bildung, Critical Literacy und die Kunst des Verlernens. In S. O. Dankwa, S.-M. Filep, U. Klingovsky & G. Pfruender (Hrsg.), *Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum* (S. 111–127). transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839458266-008>
- Castro Varela, Maria do Mar (2020): Fundamental education and decolonization of the mind. *On Education. Journal for Research and Debate*, 3(7). https://doi.org/10.17899/on_ed.2020.7.10
- Danius, Johnson & Spivak G.C. (1993). An Interview with Gayatri Chakravorty Spivak. *Boundary 2 : an international journal of literature and culture* 20 (20), 24-50 . <https://doi.org/10.2307/303357>
- Eisch-Angus, Katharina & Hamm, Marion (2017): Die Poesie des Feldes.1984 – 2001 – 2016. In: Jochen Bonz, Katharina Eisch-Angus, Marion Hamm & Almut Sülzle (Hrsg.): *Ethnografie und Deutung Gruppensupervision als Methode reflexiven Forschens*. Wiesbaden: Springer, S. 365-376.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice. Power & the Ethics of Knowing*. University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- Glaser, B. & Strauss, A. (2005). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung* (2. Aufl.). Huber.
- Göb, A. (2019). Raus aus dem Schneckenhaus! Arts-Based Research als Methode zum transformativen Forschen. In M. Abassiharofteh, J. Baier, A. Göb, I. Thimm, A. Eberth, F. Knaps, Larjosto, V., Zebner, F. (Hrsg.), *Räumliche Transformation. Prozesse, Konzepte, Forschungsdesigns* (S. 226–238). Verlag der ARL – Akademie für Raumforschung und Landesplanung.
- Gottuck, S. (2019). Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung. In S. Gottuck, I. Grünheid, P. Mecheril & J. Wolter (Hrsg.), *Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung* (S. 95–125). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19496-3_5
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <https://doi.org/10.2307/3178066>
- Jokela, T., & Huhmarniemi (2019). *Art-based action research in the development work of arts and art education*. <https://core.ac.uk/download/pdf/212009405.pdf>
- Klingovsky, U. & Pfruender, G. (2021). Die Kunst der Störung. Critical Diversity als Analyseverfahren und Entwicklungsgrammatik. In S. O. Dankwa, S.-M. Filep, U. Klingovsky & G. Pfruender (Hrsg.), *Bildung.Macht.Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum* (S. 59–76). Transcript. <https://doi.org/10.14361/9783839458266-005>.
- Krehl, E.T. & Bellingham, R. (2021). The vitality on research innovation. In E.T. Krehl & R. Bellingham (Hrsg.). *Post-Qualitative Research and Innovative Methodologies* (S. 1-16). Bloomsbury Academic
- Leitner, S. (2023a). Was ist eigentlich der Förderschwerpunkt ESENT? Epistemische Ungerechtigkeit und das Wissen der Ersten Person im Förderschwerpunkt ESENT. In M. Grummt, W. Kulig, C. Lindmeier, V. Oelze & S. Sallat (Hrsg.), *Partizipation, Wissen und Kommunikation im sonderpädagogischen Diskurs* (S. 88–94). Klinkhardt.

- Leitner, S. (2023b). „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. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, (5)5, 150–159. <https://doi.org/10.25656/01:26909>
- Lenette, Caroline (2019): Arts-Based Methods in Refugee Research. Creating Sanctuary. Singapur: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-13-8008-2>
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. In *Tabula Rasa*, 9(9), 73–101. <http://dx.doi.org/10.25058/20112742.340>
- Mignolo, W. D. (2013). Geopolitics of sensing and knowing: On (de)coloniality, border thinking and epistemic disobedience. *Confere Essays on Education Philosophy and Politics*, 1(1), 129–150.
- Poferl, A. (2022). Post-qualitative Forschung und Soziologische Ethnographie. In A. Pofel & N. Schröer (Hrsg.), *Handbuch Soziologische Ethnographie* (S. 229–248). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-26405-5_13
- Puig de la Bellacasa, Maria (2012): ?Nothing comes without its world? Thinkng with Care. In: *The sociological review* 60 (2), S. 197-216.
- Said, Edward (1994): *Culture and Imperialism*. London: Vintage.
- Said, E. (1978). *Orientalism*. Penguin.
- Schmitz, S. (2016). Cyborgs, situiertes Wissen und das Chthulucene. Donna Haraway und dreißig Jahre politischer (Natur-)wissenschaft. *Soziopolis – Gesellschaft beobachten*. <https://www.sozopolis.de/cyborgs-situiertes-wissen-und-das-chthulucene.html>
- Spivak, Gayatri Chakravorty; Colpani, Gianmaria & Mascath, Jamila (2022). Epistemic daring: an interview with Gayatri Chakravorty Spivak. In *POSTCOLONIAL STUDIES* 25 (1), 136–141. <https://doi.org/10.1080/13688790.2022.2030600>
- Steyn, Melissa/Vanyoro, Kudzai (2023): Critical Diversity Literacy: A framework for multicultural citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/17461979231178520>.
- Steyn, Melissa/ Dankwa, Serena O. (2021): Revisiting Critical Diversity Literacy. Grundlagen für das einundzwanzigste Jahrhundert. In: Serena Dankwa/ Sara-Mee Filep/ Ulla Klingovsky/ Georges Pfruender (Hrsg.): *Bildung, Macht, Diversität. Critical Diversity Literacy im Hochschulraum*, Bielefeld: transcript, S.39-58.
- Thomas, M. K. E., & Bellingham, R. (2021). The vitality of theory in research innovation. In M. K. E. Thomas & R. Bellingham (Hrsg.), *Post-Qualitative Rese and Innovative Methodologies* (S. 1–16). Bloomsbury Academic. <https://dx.doi.org/10.5040/9781350062078.0006>
- Waghid, Z., & Hibbert, L. (2018). Advancing border thinking through defamiliarisation in uncovering the darker side of Coloniality and modernity in South African higher education. *South African Journal of Higher Education*, 32(4), 263–283. <http://dx.doi.org/10.20853/32-4-2922>

IV Praxis und Theorie

Brauchen wir ein ESE-Curriculum in der inklusiven Schule? Ein Exkurs in die Konzeption eines Mehrebenenansatzes zur Prävention von Verhaltensproblemen in der Sekundarstufe I

*Do we need an ESE curriculum in inclusive schools?
An excursion into the conception of a multi-level approach to the
prevention of behavioral problems in lower secondary school*

*Philippos Zdoupas**

Universität Paderborn

***Korrespondenz:**

Philippos Zdoupas
philippos.zdoupas@uni-paderborn.de

Beitrag eingegangen: 04.12.2023

Beitrag überarbeitet: 14.02.2024

Onlineveröffentlichung: 29.05.2024

ORCID

Philippos Zdoupas
<https://orcid.org/0000-0001-8313-44>

Abstract

Die überdauernd hohen Prävalenzraten von Verhaltensstörungen und -problemen im Kindes- und Jugendalter verweisen auf einen verstärkten pädagogischen Handlungsbedarf und unterstreichen die Bedeutsamkeit präventiver Maßnahmen in der Schule. Wenngleich meta-analytische Befunde die grundsätzliche Wirksamkeit evidenzbasierter Präventionsprogramme bestätigen, so scheint der strukturelle Transfer in die pädagogische Praxis oftmals erschwert. Mit dem vorliegenden Beitrag werden die ersten konzeptionellen Ansätze eines schulweiten und curricular verankerten Präventionskonzepts zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen unter Berücksichtigung zweier methodischer Zugänge nachgezeichnet.

Keywords

Prävention von Verhaltensproblemen, Inklusion, Response-to-Intervention, Curriculumentwicklung

Abstract

The persistently high prevalence rates of behavioral disorders and problems in children and adolescents point to an increased need for educational action and underline the importance of preventive measures in schools. Although meta-analytical findings confirm the fundamental effectiveness of evidence-based prevention programs, the structural transfer into educational practice often appears to be difficult. This article outlines the first conceptual approaches to a school-wide and curriculum-based prevention concept for promotion emotional and social skills, taking into account two methodological approaches.

Keywords

prevention of behavioral problems, inclusion, response-to-intervention, curriculum development

1 Prävention von Verhaltensproblemen in der Schule

Der Phänomenbereich der Verhaltensprobleme und -störungen im Kindes- und Jugendalter stellt Lehrkräfte, Mitschüler:innen und insbesondere die betroffenen Schüler:innen selbst vor Herausforderungen in der Bewältigung des schulischen Alltags, indem die symptom-spezifischen Ausprägungsformen internalisierender und externalisierender Probleme in unterschiedlicher Akzentuierung unmittelbar auf Aspekte der Unterrichtsgestaltung, des Lern- und Arbeitsklimas und des Verlaufs gruppenspezifischer Prozesse wirken (Castello, 2017, S. 9). Unter Rekurs auf epidemiologische Befunde zur Prävalenz von Verhaltensproblemen und -störungen im Kindes- und Jugendalter (z. B. Klipker, 2018) lässt sich ein erhöhter pädagogischer Handlungsbedarf hinsichtlich schulischer Präventionsmaßnahmen ableiten, bei welchem die Zielgruppe pädagogischer Unterstützungsangebote über Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FSP ESE) hinaus deutlich erweitert werden muss. Wengleich sich die grundlegende Bedeutsamkeit einer präventiven Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen als fächerübergreifende Querschnittsaufgabe in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer widerspiegelt (Hennemann et al., 2017, S. 72-75), zeigt sich doch eine deutlichere konzeptionelle Verbindlichkeit hinsichtlich fachspezifischer Kernlehrpläne und schulinterner Curricula, welche klar operationalisierbare und jahrgangsspezifische Lern- und Kompetenzerwartungen vorgeben und es somit erlauben, den schulischen Bildungsauftrag in fachliche und didaktische Leitlinien zu übersetzen. Der schulische Erziehungsauftrag erweist sich hingegen als theoretisch nicht hinreichend begründet und daher als „praxeologisch kaum nutzbar“ (Hövel et al., 2020, S. 292), sodass die Konzeption und Ausgestaltung sowie insbesondere die curriculare Integration präventiver Maßnahmen zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen in die Verantwortung der Einzelschule verlagert werden. Von jenem Problemfeld ausgehend werden in dem vorliegenden Beitrag die ersten strukturellen Ansätze eines schulinternen und curricular verankerten Präventionskonzepts skizziert.

2 Konzeption eines Curriculums zur Prävention von Verhaltensproblemen

Seit dem Schuljahr 2021/22 arbeitet eine multiprofessionelle Arbeitsgruppe der Martin-Niemöller Gesamtschule in Bielefeld, Nordrhein-Westfalen an der Entwicklung und Implementation praktischer Konzepte in den Bereichen Förderplanung, Beratung, Umgang mit pädagogischen Grenzsituationen und Prävention von Verhaltensproblemen. Letzterer Aspekt ist Gegenstand der nachfolgenden Ausführungen.

Unter Rekurs auf das Response-to-Intervention-Modell (RTI) (Fuchs & Fuchs, 2005) wurde die Zielperspektive formuliert, ein Konzept zur Prävention von Verhaltensproblemen zunächst für die Doppeljahrgänge 5-6 und 7-8 zu entwickeln, welches im Sinne der universellen Förderung (Stufe 1) alle Schüler:innen einer Klasse adressiert und dessen Wirksamkeit durch prozessbegleitende Verhaltensscreenings fortlaufend evaluiert wird. Als strukturgebende Grundlage fungierte dabei die von der Qualitäts- und Unterstützungsagentur des Landesinstituts für Schule in NRW (QUA-LiS) 2019 veröffentlichte Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen (MesK). Die Matrix umfasst drei Kompetenzbereiche: Selbstkompetenz, Sozialkompetenz und Lernkompetenz. Für jeden Kompetenzbereich sind jeweils fünf

Entwicklungsstufen ausformuliert, auf denen sich die Kompetenzen der Schüler:innen mittels einer Ratingskala einordnen lassen. Mit der Matrix lassen sich also einerseits die zentralen Zieldimensionen der zu konzipierenden Präventionsmaßnahmen abbilden, andererseits eignet sie sich als diagnostische Grundlage zur Ermittlung von Entwicklungsständen. Zunächst wurden die zu jenem Zeitpunkt bereits implementierten Präventionsmaßnahmen zusammengetragen und ihre primären Entwicklungsziele den Kompetenzbereichen der MesK zugeordnet. Nach jener ersten Sondierung und Systematisierung wurden schließlich zwei theoriegeleitete Präventionsprogramme für die Doppeljahrgänge 5-6 und 7-8 konzipiert. Die jahrgangsspezifische Zuordnung von Präventionsmaßnahmen zu Entwicklungszielen ermöglichte schließlich die curriculare und verbindliche Integration des Präventionskonzepts in das übergeordnete Schulkonzept (siehe Tabelle 1).

Tab. 1: Zuordnung von Kompetenzbereichen und Entwicklungszielen zu Präventionsmaßnahmen

Kompetenzbereiche → Entwicklungsziele →	1. Selbstkompetenz			2. Sozialkompetenz				3. Lernkompetenz			
	Emotions- regulation	Impuls- kontrolle	Reflexions- fähigkeit	Soziale Orientierung	Soziale Initiative	Konflikt- verhalten	Regel- verhalten	Lern- und Leistungs- bereitschaft	Konzentration und Sorgfalt beim Lernen		
Präventionsmaßnahmen ↓											
Jahrgänge 5 und 6:											
AG-Stunden zum Arbeits- und Sozial- verhalten (Jahrgänge 5-6) *											
Projekt: „Wir werden eine Klassen- gemeinschaft“ (Jahrgang 5)											
Projekt: „Anders streiten – fair streiten I“ (Jahrgang 6)											
Jahrgänge 7 und 8:											
Entwicklungszielgespräche (Jahrgänge 7-8) *											
Projekt: „Anders streiten – fair streiten II“ (Jahrgang 7)											
Projekt: „Respekt und Zivilcourage“ (Jahrgang 8)											
Jahrgangübergreifend (Jahrgänge 5-8):											
Einheitliche Klassenregeln											
Klassenübergreifendes Verstärkersystem											
Sternstunden											
Transparentes Konsequenzsystem											
Ritualisierte Lernzeitstunden											
Klassenrat											

Anmerkung: * = neukonzipierte Maßnahmen; graue Zellen = Markierung der primären Entwicklungsziele

3 Präventionsmaßnahmen

Metaanalytische Befunde bestätigen die grundsätzliche präventive Wirksamkeit von evidenzbasierten Trainingsprogrammen im Bereich des emotionalen und sozialen Lernens. Als besonders effektiv erweisen sich dabei klar strukturierte und manualisierte Programme mit kognitiv-behavioraler Ausrichtung, welche auf eine sequenzierte und handlungsorientierte Erarbeitung von Problemlösekompetenzen abzielen (Hövel, 2021, S. 185-186). Jene strukturellen Aspekte waren neben der sprachlichen und methodischen Anpassung der Programminhalte an die Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen der Schüler:innen konzeptionell maßgebend. Nachfolgend werden die neukonzipierten Maßnahmen „AG-Stunden zum Arbeits- und Sozialverhalten“ sowie „Entwicklungszielgespräche“ in ihren Grundzügen vorgestellt.

3.1 AG-Stunden zum Arbeits- und Sozialverhalten

Die Ergebnisse einer schulinternen Bedarfsanalyse wurden zu dem Auftrag verdichtet, ein an die Schüler:innen des fünften Jahrgangs adressiertes, manualisiertes Trainingsprogramm zu konzipieren, welches sowohl die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen als auch die Förderung der Bewältigung basaler schulischer Arbeits- und Ordnungsanforderungen zum Ziel erklärt. Unter Rekurs auf in der Schule bereits erprobte Trainingsprogramme wurde eine Handreichung mit zwölf 60-minütigen Sequenzen, samt Stundenentwürfen, Unterrichtsmaterialien und didaktisch-methodischen Kommentaren für die durchführenden Klassenlehrkräfte erstellt. Die wöchentlichen AG-Stunden sind fest in der Stundentafel verankert. Zielsetzungen und Schwerpunkte der AG-Stunden sind der Tabelle 2 zu entnehmen.

Tab. 2: Zielsetzung und Struktur der AG-Stunden zum Arbeits- und Sozialverhalten

Kompetenzbereiche		
1. Selbstkompetenz	2. Sozialkompetenz	3. Lernkompetenz
Schwerpunkte der Förderung		
Emotionsverständnis Emotionsregulation	Kontakt- und Konfliktverhalten Gruppenfähigkeit	Erlernen der Klassenregeln Orientierung und Ordnung im Unterricht
AG-Stunden (1. Halbjahr, Jahrgang 5)		
<ul style="list-style-type: none"> • Woher kommen meine Gefühle? • Wie erkenne ich die Gefühle von anderen? • Was mache ich bei Wut? • Was mache ich bei Trauer? 	<ul style="list-style-type: none"> • Wir begrüßen einander • Wir sind freundlich zueinander • Wir helfen einander • Wir streiten und vertragen uns 	<ul style="list-style-type: none"> • Wir vereinbaren Klassenregeln • Wir üben die Klassenregeln ein • Wir halten Ordnung (in der Schultasche, im Klassenfach und am Arbeitsplatz) • Wir üben die Heft- und Mappenführung
Vertiefung (2. Halbjahr, Jahrgang 5 und 1. Halbjahr, Jahrgang 6)		
<ul style="list-style-type: none"> • Emotionstraining in der Schule (Petermann, Petermann & Nitkowski, 2016) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sozialtraining in der Schule (Petermann, Jungert, Tänzer & Veerbek, 2012) 	<ul style="list-style-type: none"> • Verzahnung mit dem „Klassenrat“ • Verstärkung mit den „Sternstunden“ • Wiederholung und Übung

Die prozessbegleitende Evaluation der AG-Stunden erfolgt über die Selbst- und Fremdbeurteilungsbögen der MesK (QUA-LiS, 2021, S. 13). Im Zuge eines partizipativen Abschlussgesprächs erfolgt der Abgleich von Fremd- und Selbstbeurteilung. Dabei werden zwei Entwicklungsbereiche fokussiert, in welchen jeweils übereinstimmend Ressourcen und Entwicklungsbedarfe identifiziert wurden. Analog zur Struktur eines kooperativen Förderplans gilt es hierbei, prosoziale Verhaltenstendenzen der Schüler:innen zu stärken und möglichen Entwicklungsbedarfen mit Förderzielen und -maßnahmen zu begegnen.

3.2 Entwicklungszielgespräche

Zielsetzung der Entwicklungszielgespräche (EZG) ist es, eine individuelle Thematik oder Problemlage mit dem:der Schüler:in herauszuarbeiten, zu welcher in einem strukturierten und schüler:innenzentrierten Format Handlungs- und Lösungsstrategien entwickelt, erprobt und ausgewertet werden. Gegenstand der EZG sind emotionale, soziale und motivationale Themen. Als Orientierungsrahmen für die Durchführung der EZG fungiert ein Handlungsleitfaden, welcher die jeweilige phasenspezifische Zielsetzung, die methodische Herangehensweise, mündliche Instruktionen sowie das zweifach differenzierte Moderationsmaterial umfasst (für detaillierte Ausführungen, siehe Zdoupas et al., 2023). Angelehnt an die Phasierung des Coachingprozesses nach dem GROW-Modell (Wiethoff & Stolcis, 2018) folgen die EZG einem festen Ablaufschema:

Tab. 3: Phasierung und Zielsetzung der EZG in Anlehnung an das GROW-Modell

Phase	Leitfrage	Ziel
1. Goal	Welches Problem möchte ich bearbeiten?	Orientierung auf der Inhaltsebene
2. Reality	Was zeichnet die Problemsituation aus?	Konkretisierung der Problemsituation
3. Options	Welche Lösungsmöglichkeiten habe ich?	Sammlung von Lösungsideen
4. Will	Was sind meine Handlungsschritte?	Planung konkreter Handlungsschritte

Alle Schüler:innen des 7. und 8. Jahrgangs führen einmal pro Schuljahr an einem Beratungstag ein EZG samt nachfolgendem Evaluationsgespräch mit einer Klassenlehrkraft. Die prozessbegleitende Evaluation der EZG erfolgt über den Fragebogen zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung (SWE; Schwarzer & Jerusalem, 2003), welcher von den Schüler:innen jeweils eine Woche vor dem EZG und vor dem Abschlussgespräch ausgefüllt wird. Die Ergebnisse fungieren als Grundlage für das Abschlussgespräch, im Zuge dessen der Erfolg des Handlungsplans evaluiert wird und mögliche weitere Handlungsschritte konzipiert werden.

4 Ausblick

Aktuell erfolgt eine Erweiterung des Konzepts für die Jahrgänge 9-10, sowie die Entwicklung eines Anschlusskonzepts für selektive Präventionsmaßnahmen (RTI-Modell, Stufe 2). Ferner wird die Implementation des Präventionskonzepts zum Ende des laufenden Schuljahres auf struktureller Ebene evaluiert. Erste informelle Rückmeldungen implizieren folgende praktische Gelingensbedingungen: die feste Verankerung in der Studentafel, der hohe Strukturierungsgrad, die ritualisiert-sequenzierten Handlungsabläufe sowie das Potential, alle Schüler:innen mit differenzierten Zugängen zu erreichen. Als zentrales Schulentwicklungsde-siderat ist zu formulieren, die präventive Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen über schulische Projektarbeit hinaus in verbindliche und curriculare Strukturen zu überführen, welche in einem inklusiven System die Entwicklungsbedarfe aller Schüler:innen mit und ohne FSP (ESE) überdauernd und planvoll adressieren.

Literaturverzeichnis

- Castello, A. (2017). *Schulische Inklusion bei psychischen Auffälligkeiten*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuchs, D. & Fuchs, L. S. (2005). Responsiveness-to-intervention: A blueprint for practitioners, policymakers, and parents. *Teaching Exceptional Children*, 38, 57-61.
- Hennemann, T., Hövel, D., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann, K. (2017). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hövel, D. (2021). Präventive Förderung durch Trainingsprogramme im inklusiven schulischen Setting. In H. Rikking, T. Bolz, B. Rieß & Wittrock, M. (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion*. Stuttgart: Kohlhammer, 184-190.
- Hövel, D., 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.
- Klipker, K., Baumgarten, F., Göbel, K., Lampert, T. & Hölling, H. (2018). Psychische Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Querschnittergebnisse aus KiGGS Welle 2 und Trends. *Journal of Health Monitoring* 3 (3), 37-34.
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2003). SWE. *Skala zur Allgemeinen Selbstwirksamkeitserwartung. Verfahrensdokumentation, Autorenbeschreibung und Fragebogen*. In Leibniz-Institut für Psychologie (ZPID) (Hrsg.), Open Test Archive. Trier: ZPID.
- QUA-LiS NRW – Qualitäts- und Unterstützungsagentur Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen (2019). *Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen (MesK). Praxisorientierte Arbeitshilfe*. Online verfügbar: https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Inklusion/mesk/broschuere_mesk.pdf
- QUA-LiS NRW – Qualitäts- und Unterstützungsagentur Landesinstitut für Schule Nordrhein-Westfalen (2021). Self-Assessments der Matrix emotionaler und sozialer Kompetenzen (MesK). Partizipative Diagnostik bei herausforderndem Verhalten. Online verfügbar: https://www.schulentwicklung.nrw.de/q/upload/Inklusion/Fachtagung2021HerausforderndesVerhalten/Broschuere_Self-Assessments_Desktop.pdf
- Wiethoff, C. & Stolcis, M. (2018). *Systemisches Coaching mit Schülerinnen und Schülern*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Zdoupas, P., Kuhlhoff, L., Grust, M., Jaekel, A.-M. & Ehlert, J. (2023). *Entwicklungszielgespräche in der Sekundarstufe I: Systemisches Coaching mit Schüler:innen nach dem GROW-Modell*. Paderborn: Universitätsbibliothek. Online verfügbar: <https://digital.ub.uni-paderborn.de/doi/10.17619/UNIPB/1-1756>

Intensivpädagogik im Kontext Schule: Wissenschaftliche Begleitung der Maßnahme U-turn

*Pedagogy for students with intensive educational needs in school:
Scientific evaluation of the intervention U-turn*

*Miriam Düvelmeyer¹, Tijs Bolz², Laura Ferreira González¹,
Thomas Hennemann¹ und Tatjana Leidig¹*

¹Universität zu Köln

²Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

***Korrespondenz:**

Miriam Düvelmeyer
miriam.duevelmeyer@uni-koeln.de

Beitrag eingegangen: 06.12.2023

Beitrag angenommen: 08.02.2024

Onlineveröffentlichung: 29.05.2024

ORCID

Miriam Düvelmeyer
<https://orcid.org/0009-0007-4832-3625>

Tijs Bolz
<https://orcid.org/0000-0001-9611-1239>

Laura Ferreira González
<https://orcid.org/0000-0003-2926-1821>

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

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

Abstract

Intensivpädagogik ist ursprünglich ein Konzept der Kinder- und Jugendhilfe. Bisher finden daher vorrangig Konzepte und empirische Ergebnisse aus außerschulischen Settings im fachwissenschaftlichen Diskurs Berücksichtigung. Im schulischen Bereich sind intensivpädagogisch ausgerichtete Angebote als schulpflichterfüllende Maßnahme somit als innovativ einzuordnen und können in unterschiedlicher Form realisiert werden. Der Beitrag gibt ausgehend von einer Gegenstandsbestimmung schulischer Intensivpädagogik einen Überblick über die intensivpädagogische Fördermaßnahme U-turn des Kreises Kleve in Nordrhein-Westfalen, die sich an Kinder und Jugendliche mit intensivpädagogischem Unterstützungsbedarf richtet. Auf dieser Grundlage wird das partizipativ entwickelte Evaluationskonzept erläutert.

Keywords

Intensivpädagogik, Intensivpädagogische Förderung, partizipatives Evaluationskonzept, Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Abstract

The pedagogy for students with intensive educational needs is originally a concept of child and youth welfare. To date, concepts and empirical results from out-of-school settings have therefore primarily been considered in academic discourse. In school, pedagogy for students with intensive educational needs are therefore to be classified as innovative and can be implemented in various forms. Based on a definition of intensive education in schools, this article provides an overview of the intensive educational intervention U-turn of the district of Kleve in North Rhine-Westphalia, which is aimed at children and young people with intensive educational needs. On this basis, the participatively developed evaluation concept is explained.

Keywords

Intensive educational needs, social and emotional development, participatory evaluation concept

1 Einleitung

Intensivpädagogik ist ursprünglich eine Begrifflichkeit und damit einhergehend ein Konzept aus dem außerschulischen Handlungsfeld. Bisher finden demnach primär Konzepte und vereinzelte empirische Ergebnisse aus außerschulischen Settings (primär voll- und teilstationäre Kinder- und Jugendhilfe) im fachwissenschaftlichen Diskurs Berücksichtigung. Zunehmend finden sich auch im schulischen Handlungsfeld unterschiedliche Konzepte und Ansätze, die der intensivpädagogischen Förderung zugeordnet werden können.

Eine eindeutige Gegenstandsbestimmung, was genau als *intensiv* innerhalb der Intensivpädagogik beschrieben werden kann, lässt sich in der Literatur nicht finden (Koß, Wagner & Baumann, 2018). Der Begriff Intensivpädagogik ist kein unitäres Konstrukt. Eine einzelne, konsensuale Definition liegt dahingehend nicht vor. Dies lässt sich unter anderem mit der Angebotsvielfalt im Praxisfeld und den sehr komplexen Problemlagen der Zielgruppe erklären (Baumann & Bolz, 2024). Daher wird im Folgenden zunächst der Versuch einer Begriffsbestimmung vorgenommen sowie die Fragestellung der Definition des *Erfolgs* intensivpädagogischer Maßnahmen diskutiert, bevor das Konzept der intensivpädagogischen Maßnahme U-turn des Kreises Kleve und das partizipativ entwickelte Evaluationskonzept vorgestellt werden. Dabei soll neben Wirkungsweise und Wirksamkeit auch untersucht werden, anhand welcher Indikatoren der Erfolg der Maßnahme U-turn unter Berücksichtigung der verschiedenen Perspektiven (u. a. Schüler:innen, Eltern, Lehr- und Fachkräfte sowie Schulaufsicht) gemessen werden kann.

2 Intensivpädagogik

Übergeordnet zeichnet sich Intensivpädagogik durch besonders individualisierte und hoch-interventive Unterstützungsanlässe, eine besondere Komplexität und Mehrdimensionalität vorliegender pädagogischer Problemlagen aus (Baumann & Bolz, 2024). Ausgehend von Koß et al. (2018) lassen sich drei grundlegende Aspekte herausstellen, die sich in der Praxis mit der Bezeichnung *intensiv* verbinden lassen:

1. Kinder und Jugendliche in intensivpädagogischen Maßnahmen werden häufig als schwieriges Klientel bezeichnet,
2. der Betreuungsschlüssel im intensivpädagogischen Bereich liegt je nach Fachliteratur bei 1:1 bis 1:1,69 und
3. die Intensivgruppen (Jugendhilfegruppen) haben in Abhängigkeit davon, was als Regel angesehen wird, eine verringerte Platzzahl.

2.1 Zielgruppe und Spezifika intensivpädagogischer Maßnahmen

Intensivpädagogische Maßnahmen richten sich meist an eine Zielgruppe, bei der sehr erhebliche Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung vorliegen, die sich auf der Verhaltensebene in massiven Verhaltensproblemen äußern können (Baumann & Bolz, 2024). Zudem setzt Intensivpädagogik ein hohes Maß an Spezialisierung in mehrfacher Hinsicht voraus (Kofß et al., 2018): Den individuellen Ausgangslagen der Kinder und Jugendlichen und deren Bedürfnissen sollte zum einen mit einem hohen Grad an Spezialisierung begegnet werden. Zum anderen ist eine Spezialisierung im Hinblick auf die verschiedenen Professionen und Qualifikationen der beteiligten Fachkräfte und Mitarbeitenden (z. B. in den Bereichen Trauma, Deeskalation, Anti-Aggression etc.) innerhalb einer Maßnahme und in Bezug auf die Individualisierung im Bereich der Diagnostik und Förderung erforderlich (Baumann & Bolz, 2024).

Die Komplexität der Problemlagen ist meist gekennzeichnet von Abbrüchen bisheriger außerschulischer und schulischer Förderangebote sowie möglichen Diskontinuitäts Erfahrungen im Familiensystem (Baumann, 2019). Sie stellen somit die betreuenden Fachkräfte vor unterschiedlichste Herausforderungen. Ein langfristiges und stabiles Beziehungsangebot nimmt vor diesem Hintergrund in intensivpädagogischen Maßnahmen eine zentrale Stellung ein, um eine Beziehungskontinuität durch verschiedene Phasenverläufe inner- und außerhalb der Familie hinsichtlich personaler und sozialer Bezüge zu gewährleisten (Schwabe, 2014).

Als eine zentrale Dimension intensivpädagogischer Förderung werden Vernetzungsstrukturen zwischen Bildungseinrichtungen, Kinder- und Jugendhilfe, Therapie, Psychiatrie und ggf. Justiz angesehen (Baumann & Bolz, 2024), um eine multiperspektivische Hilfeplanung interdisziplinär mit den verschiedenen beteiligten Institutionen in Form von Fallverbänden und Koordinierungsstellen zu realisieren. Für den Aufbau eines Unterstützungssystems bedarf es zu Beginn eines umfassenden und differenzierten Clearings hinsichtlich diagnostischer Fragestellungen. Die Notwendigkeit der regelmäßigen Überprüfung und Modifikation der Passung zwischen dem Bedarf des jungen Menschen und der Hilfeplanung bzw. -maßnahmen innerhalb des Förderprozesses ist hier in besonderem Maße gegeben.

In einem gestuften System (sonder-)pädagogischer Förderung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FSP EsE) lassen sich intensivpädagogische Maßnahmen auf der höchsten Stufe im Sinne einer hochindizierten Prävention einordnen (Bolz & Rieß, 2021). Es besteht ein Unterstützungsbedarf, der über die reguläre Förderung im Rahmen eines festgestellten FSP EsE hinausgeht und dem auf den anderen Stufen der Hilfen nicht ausreichend begegnet werden kann (Bolz & Rieß, 2021). Dieser Unterstützungsbedarf kann in unterschiedlichen Organisationsformen realisiert werden. Wenn die Jugendhilfe im Netzwerk der Hilfen involviert ist, befindet sich die Intensivpädagogik im Schnittpunkt zwischen den Systemen Jugendhilfe und Schule.

2.2 Wirkfaktoren intensivpädagogischer Maßnahmen

Der Begriff *Wirkung* lässt sich mit dem Begriff der *Ergebnisqualität*, welcher ein Teil der Qualitätsentwicklung ist, in Verbindung setzen (Macsaenere & Esser, 2015). Da die Wirkungen pädagogischen Handelns nicht direkt beobachtbar sind, müssen messbare Indikatoren herangezogen werden, um diese zu erklären (Altrichter & Feyerer, 2008). In Tabelle 1 erfolgt – orientiert an Bolz und Baumann (2024) – eine literaturbasierte Zusammenfassung von Wirkfaktoren intensivpädagogischer Maßnahmen:

Tab. 1: Wirkfaktoren intensivpädagogischer Maßnahmen

Wirkfaktoren	Aspekte
Umfassendes und differenziertes Clearing	<ul style="list-style-type: none"> • Auswahl einer fachlich angemessenen Hilfe zu einem frühen Zeitpunkt (Macsenaere & Esser, 2015)
Netzwerk der Hilfen	<ul style="list-style-type: none"> • Wirkungsorientierte multiperspektivische Hilfeplanung (Fallverbünde, Koordinierungsstellen) • Genaue Klärung der Rollen und Aufgaben inklusive der Verantwortlichkeiten der jeweiligen Netzwerkpartner:innen • Ausgeprägte Kooperationsqualität zwischen den Mitarbeitenden des intensivpädagogischen Settings und den Kindern und Jugendlichen, deren Eltern bzw. Erziehungs-/Sorgeberechtigten und dem Jugendamt (Sattler, 2016): Entscheidend ist dabei die Zusammenarbeit zwischen dem jungen Menschen und den Mitarbeitenden der intensivpädagogischen Maßnahme (Macsenaere & Esser, 2015) • Regelmäßigkeit der Absprachen, personelle Kontinuität sowie eine zeitnahe Verfügbarkeit innerhalb der Hilfen sowohl in, als auch um und nach Krisensituationen (Koš et al., 2018)
Langfristigkeit und Stabilität eines Beziehungsangebotes	<ul style="list-style-type: none"> • Konstante Beziehung mit „Haltequalität“: bestehender Zusammenhang zwischen Hilfedauer und Hilfeerfolg (Baumann & Macsenaere, 2021) • Sorgfältige Auswahl einer Betreuungsperson (Kontinuität) • Berücksichtigung individueller Persönlichkeitsmerkmale und Lebenserfahrungen der jungen Menschen- besonders bei Transitionen und Fluktuationen, z. B. in Form von Schulwechselln oder Umzügen (Macsenaere & Esser, 2015)
Transparenz und Partizipation der jungen Menschen und ihrer Familien	<ul style="list-style-type: none"> • Beteiligung an der Entwicklung eines individuellen Versorgungs- und Unterstützungsnetzes • Transparente Planungs- und Entscheidungsprozesse für alle Beteiligten (Baumann, 2019)
Reflektiertheit und Überprüfung des Förderprozesses	<ul style="list-style-type: none"> • Selbstreflexion, kontinuierliches Fallverstehen • Regelmäßig Überprüfung der Passung zwischen dem jungen Menschen und der Hilfeplanung bzw. -maßnahmen • Regelmäßige Supervision, kollegiale Beratung und Weiterbildung (Schwabe, 2014)

Ab wann eine intensivpädagogische Maßnahme als wirksam bzw. erfolgreich gilt, wird mittels der genannten Faktoren operationalisierbar. Jedoch sollte zusätzlich bedacht werden, dass Erfolg aus Sicht der verschiedenen Personen bzw. Institutionen innerhalb des Netzwerks der Hilfen unterschiedlich gedeutet werden kann: „Erfolge aus Sicht des Helfersystems müssen nicht zwingend Erfolge aus Sicht des jungen Menschen sein – und umgekehrt“ (Baumann & Macsenaere, 2021, S. 246). Mithilfe einer Gegenüberstellung der verschiedenen Perspektiven können „Interessensdifferenzen und -kollisionen“ (Macsenaere & Esser, 2015, S. 25) aufgrund unterschiedlicher Erwartungen sichtbar gemacht werden.

Mittels der Evaluation der Fördermaßnahme U-turn im Kreis Kleve soll u. a. auch der Frage der Wirksamkeit intensivpädagogischer Maßnahmen im schulischen Bereich nachgegangen werden.

3 Die intensivpädagogische Maßnahme U-turn

Der Kreis Kleve hat mit der intensivpädagogischen Fördermaßnahme U-turn ein innovatives Angebot für Lernende mit Unterstützungsbedarf im FSP EsE gemäß §15 AO-SF¹ entwickelt. Voraussetzungen für eine Aufnahme in die Maßnahme U-turn sind der festgestellte Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im FSP EsE gemäß § 4 und § 15 AO-SF. Über die zuständige Schulaufsicht werden die Lernenden auf Antrag der Herkunftsschule (Allgemeine Schule oder Förderschule) und Eltern bzw. Erziehungs-/Sorgeberechtigten der Maßnahme zugewiesen. Das Lernendenklientel zeigt vor Aufnahme in die Maßnahme U-turn unter anderem psychosoziale Belastungen, schulabsente Verhaltensweisen und signifikante Entwicklungsdefizite im emotionalen und sozialen Bereich, die teilweise auch komorbid auftreten. Einzelne Lernende haben bereits mehrere schulische Stationen durchlaufen.

Die intensivpädagogische Maßnahme U-turn zielt darauf ab, die Lernenden in ihrer sozial-emotionalen und schulischen Entwicklung zu unterstützen und erfolgreiche Lernprozesse zu initiieren, sodass eine Reintegration in die Herkunftsschule oder in ein anderes aufnehmendes System (Allgemeine Schule, Förderschule, Berufsbildende Maßnahme) möglich ist (Schulamt für den Kreis Kleve, 2018). Dem Konzept für die Primarstufe nach ist eine Verweildauer von einem Jahr angedacht, dies wird jedoch je nach individueller Ausgangslage angepasst (Schulamt für den Kreis Kleve, 2022).

Die pädagogischen Rahmenkonzepte der Maßnahme U-turn für die Primarstufe und Sekundarstufe I sehen vor, schrittweise eine Grundlage für erfolgreiches Lernen zu schaffen (Schulamt für den Kreis Kleve, 2018, 2022). In enger Kooperation von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften sollen auf der Basis einer vertrauensstiftenden Beziehungsgestaltung in einem klar strukturierten, verlässlichen und Sicherheit vermittelnden schulischen Rahmen gemeinschaftliche und hoch individualisierte Möglichkeiten für sozial-emotionales und akademisches Lernen in hoher Intensität realisiert werden. Sowohl in der Primarstufe als auch in der Sekundarstufe I werden – orientiert am individuellen Förderplan und den daraus resultierenden Verhaltens- und Lernzielen – curriculare Angebote (vor allem in den Kernfächern), Sozialtrainings, Möglichkeiten zur Konflikt- und Krisenbewältigung sowie vielfältige handlungsorientierte Angebote vorgehalten, die Erfolgserlebnisse sowohl im sozial-emotionalen als auch im akademischen Lernen ermöglichen (Schulamt für den Kreis Kleve, 2018, 2022). Die Stundentafel wird dabei vor dem Hintergrund der individuellen Bedarfe angepasst. Die konkrete Ausgestaltung und Umsetzung der pädagogischen Rahmenkonzepte gilt es mithilfe der Evaluation zu untersuchen (siehe Kapitel 4 Evaluationskonzept).

Die intensivpädagogische Maßnahme verteilt sich im Kreis Kleve auf einen Primarstufensstandort und vier Sekundarstufe I-Standorte. Aktuell besuchen 16 Lernende im Alter zwischen 7 und 11 Jahren (94% männlich 6% weiblich) die erste bis vierte Klasse des Primarstufensstandorts. An den Sekundarstufe I-Standorten befinden sich pro Standort sechs bis neun Lernende im Alter von 10 bis 16 Jahren (89% männlich 11% weiblich) der fünften bis zehnten Klasse. Insgesamt arbeiten an den Standorten jeweils zwei bis drei sonderpädagogische Lehrkräfte und ein bis zwei pädagogische Fachkräfte aus der Jugendhilfe in multiprofessionellen

1 In Nordrhein-Westfalen regelt die Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung (AO-SF) die sonderpädagogische Förderung von Schüler:innen an allgemeinen Schulen, Förder- und Klinikschulen. Gemäß § 15 AO-SF kann im FSP EsE ergänzend ein deutlich erhöhter Unterstützungsbedarf geltend gemacht werden. Die Bestimmung der Schüler:innengruppe erfolgt dabei über das Kriterium des „erheblich über das übliche Maß“ hinausgehenden sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs. Dieser ist jedoch nicht gleichzusetzen mit einer Schwerbehinderung nach dem Neunten Buch Sozialgesetzbuch (§ 15 Abs. 2 AO-SF).

Teams zusammen. Die pädagogischen Fachkräfte aus der Jugendhilfe werden im Auftrag des Schulträgers von Jugendhilfeträgern zur Verfügung gestellt (es handelt sich nicht um eine Jugendhilfemaßnahme gemäß dem Kinder- und Jugendhilfegesetz im Sinne der Hilfen zur Erziehung). Darüber hinaus werden weitere Stakeholder (u. a. Eltern, Schulleitungen sowie Schulaufsicht) einbezogen.

Ein zentrales Ziel der Maßnahme U-turn ist die „Wiederherstellung einer gemeinsamen Verantwortung von Elternhaus, Jugendhilfe und Schule“ (Schulamt für den Kreis Kleve, 2018, S. 8). Neben einer engen Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. Erziehungs-/Sorgeberechtigten finden daher Kooperationen mit dem Jugendamt sowie mit abgebenden und aufnehmenden Systemen (u. a. Grund-, Haupt-, Real-, Gesamt-, Förderschule, berufsbildende Maßnahme) statt. Von Seiten der unteren Schulaufsicht wurde ein regionaler Qualitätszirkel der Schulleitungen von Förderzentren für Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt Lernen und/oder Emotionale und soziale Entwicklung und/oder Sprache (LES) des Kreises Kleve inklusive verschiedener Facharbeitsgruppen installiert, der einmal im Schuljahr stattfindet und die Ergebnisse der Facharbeitsgruppen bespricht. Neben den Facharbeitsgruppen, die sich mit Themen wie Bildung für nachhaltige Entwicklung oder Schullasistenz auseinandersetzen, besteht auch eine Facharbeitsgruppe U-turn, die an der Weiterentwicklung des Konzeptes U-turn arbeitet.

4 Evaluationskonzept

Die wissenschaftliche Evaluation der intensivpädagogischen Fördermaßnahme U-turn geht folgenden Zielen nach:

- Untersuchung der Wirksamkeit und Prozessqualität der Maßnahme
- wissenschaftlich fundierte Operationalisierung intensivpädagogischer schulischer Förderung im Kontext des FSP EsE und
- Ableitung von Qualitätsstandards einschließlich der Definition des *Erfolgs* unter Einbezug der Sichtweisen der unterschiedlichen Stakeholder.

Die wissenschaftliche Begleitung teilt sich in zwei Phasen auf. Zunächst erfolgt eine quer- und längsschnittliche Evaluation zur Ermittlung des Ist-Zustandes innerhalb der intensivpädagogischen Maßnahme. Auf dieser Basis werden in der zweiten Phase Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung abgeleitet.

Angelehnt an die Erfolgsindikatoren von Qualität (Altrichter & Feyerer, 2008) und dem CIPP-Modell (*context, input, process, and product evaluation*; Stufflebeam, 2003) wurden Indikatoren zur Bewertung der intensivpädagogischen Maßnahme U-turn entwickelt (siehe Abb. 1):

- *Inputevaluation*: Umfeldanalyse zur Bestimmung der Bedarfe, Ressourcen und Probleme der Maßnahme U-turn
- *Kontextevaluation*: Identifikation und Bewertung des Leistungsvermögens bzw. der Ressourcen des Systems
- *Prozessevaluation*: Analyse der aktuellen Umsetzung der intensivpädagogischen Förderung
- *Outputevaluation*: Bewertung der Ergebnisse vor dem Hintergrund der definierten Ziele
- *Akzeptanzevaluation*: Erhebung der Zufriedenheit und die Akzeptanz der am Prozess beteiligten Personen hinsichtlich der pädagogischen Maßnahme

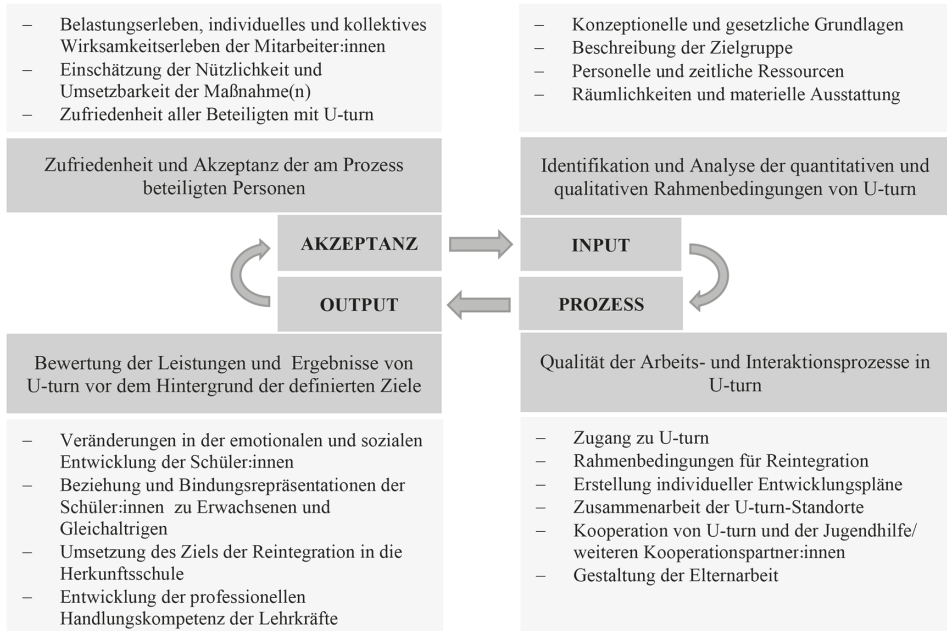


Abb. 1: Indikatoren zur Bewertung pädagogischer Maßnahmen (Altrichter & Feyerer, 2008; Stufflebeam, 2003)

Zur Erfassung sowohl konzeptioneller und gesetzlicher Grundlagen als auch personeller und zeitlicher Ressourcen werden Fragebögen, Interviews und Dokumentenanalysen eingesetzt. Die Qualität der Arbeits- und Interaktionsprozesse und Ressourcen der Maßnahmen wird vorrangig mithilfe von Interviews und Dokumentenanalysen untersucht. Mittels einer quantitativen Erhebung im Rahmen einer längsschnittlichen Evaluation werden verschiedene Ebenen evaluiert: Auf der Ebene der Lernenden werden emotionale und soziale Kompetenzen, Bindungsrepräsentationen zur engsten Bezugsperson, die gesundheitsbezogene Lebensqualität sowie Verhaltensprobleme erhoben. Die dyadische Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung wird aus Lehrkraft- und Lernendensicht erfasst. Zudem schätzen die Lehr- und Fachkräfte mit Bezug auf die Schüler:innen deren emotionale und soziale Kompetenzen sowie das Ausmaß an Verhaltensproblemen ein. Zudem werden ihre Selbsteinschätzung zum Belastungserleben und zum schüler:innenspezifischen Selbstwirksamkeitserleben erfasst. Aus Sicht der Eltern bzw. Erziehungs-/Sorgeberechtigten wird die Fremdeinschätzung zur gesundheitsbezogenen Lebensqualität und Verhaltensproblemen der Kinder und Jugendlichen sowie die eigene Zufriedenheit mit der Maßnahme U-turn erhoben.

Mittels der Evaluation der Fördermaßnahme U-turn im Kreis Kleve soll auch der Frage der Wirksamkeit intensivpädagogischer Maßnahmen im schulischen Bereich nachgegangen werden: Anhand welcher Indikatoren kann der Erfolg der Maßnahme U-turn, unter Berücksichtigung der verschiedenen Perspektiven, gemessen werden? In diesem Zusammenhang erfolgt eine mehrperspektivische Evaluation. Mithilfe von leitfadengestützten Expert:inneninterviews mit den Schüler:innen, Eltern bzw. Erziehungs-/Sorgeberechtigten und Lehr- und Fachkräften sowohl aus U-turn als auch aus den abgebenden und aufnehmenden Systemen werden die subjektiven Definitionen einer erfolgreichen Aufnahme in U-turn

und erfolgreicher Reintegration in aufnehmende Systeme erfasst. Über eine Dokumentenanalyse, Fokusgruppeninterviews mit verschiedenen Stakeholdern (u. a. Schulleitungen und Schulaufsicht) und Unterrichtsbeobachtungen sollen darüber hinaus Erfolgskriterien zur Beurteilung der Wirksamkeit der Maßnahme U-turn entwickelt werden.

Die Evaluation ist partizipativ angelegt. Die leitenden Fragestellungen wurden zunächst gemeinsam mit Beteiligten der Maßnahme U-turn (Vertreter:innen des Schulamts und des Schulträgers, Schulleitungen, Vertreter:innen der beteiligten Jugendhilfeträger, Lehr- und Fachkräfte) und dem universitären Team entwickelt und im Rahmen einer gemeinsamen Auftaktveranstaltung überarbeitet. Im Rahmen eines Stopp-Tages nach der Hälfte der Projektlaufzeit der ersten Projektphase werden die ersten Evaluationsergebnisse gemeinsam diskutiert und Schwerpunkte für die weitere Evaluation identifiziert. Darauf aufbauend erfolgen weitere Erhebungen, die wiederum den an der Maßnahme U-turn beteiligten Personen zurückgemeldet und mit ihnen besprochen werden. Am Ende des Projektzeitraums werden aus den Ergebnissen der längs- und querschnittlichen Evaluation Handlungsempfehlungen für die Weiterentwicklung der Maßnahme sowie die Professionalisierung der Mitarbeiter:innen abgeleitet, die im Rahmen einer Abschlussveranstaltung sowie in einem ausführlichen Bericht präsentiert werden.

5 Fazit und Ausblick

Mit der Evaluation der intensivpädagogischen Maßnahme U-turn sollen deren Wirksamkeit, Prozessqualität, Input-, Output- und Kontextindikatoren sowie die Akzeptanz mit der Maßnahme ermittelt werden. Da eine allgemeingültige Gegenstandsbestimmung von Intensivpädagogik im FSP EsE weitestgehend unscharf bleibt (Baumann & Bolz, 2024), soll ein Beitrag zur Operationalisierung intensivpädagogischer schulischer Förderung im Kontext des FSP EsE geleistet werden. Ein weiterer Fokus liegt auf der Messung von Erfolg aus Perspektive der unterschiedlichen projektbeteiligten Personen anhand ausgewählter Indikatoren auf der Basis einer Operationalisierung von Erfolg im Kontext der Intensivpädagogik.

Besondere Herausforderungen bestehen bezüglich des längsschnittlichen Designs, da der Aufenthalt in der Maßnahme U-turn begrenzt und somit die Fluktuation der Lernenden hoch ist. In diesem Zusammenhang ist zudem die hohe Belastung der Schüler:innen in Bezug auf die konkrete Umsetzung der Schüler:innenerhebungen zu berücksichtigen. Die Evaluationsergebnisse sollen vor diesem Hintergrund nicht nur zu einer Überarbeitung und Weiterentwicklung des Konzepts von U-turn und zu Handlungsempfehlungen für die Professionalisierung der Mitarbeitenden beitragen, sondern auch als Grundlage für bestehende sowie zukünftige intensivpädagogische Maßnahmen und Projekte im Kontext von Schule im FSP EsE dienen und die Relevanz einer wissenschaftlichen Begleitung für andere intensivpädagogische Konzepte hervorheben.

Literaturverzeichnis

- Altrichter, H. & Feyerer, E. (2008). Qualitätsevaluation und Qualitätsentwicklung der schulischen Arbeit mit behinderten Menschen. In B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius & C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung, Handbuch Sonderpädagogik* (S. 906–930). Göttingen: Hogrefe.
- Baumann, M. (2019). *Kinder, die Systeme sprengen. Band 1: Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Baumann, M. & Bolz, T. (2024). Intensivpädagogik. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Grundlagen-Spezifika-Handlungswissen-Arbeitsbereiche-Lernfelder-Fachdidaktik-Professionalisierung-Forschung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Baumann, M. & Macsenaere, M. (2021). Bis an die Grenzen und einen Schritt weiter. Aktueller Forschungsstand zur Jugendhilfe mit riskant agierenden jungen Menschen und „Systemsprengern“. *Unsere Jugend*, 6, 242–252.
- Bolz, T. & Baumann, M. (2024). Ansätze und Methoden der Diagnostik und Förderung bei intensivpädagogischen Fragestellungen. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Grundlagen-Spezifika-Handlungswissen-Arbeitsbereiche-Lernfelder-Fachdidaktik-Professionalisierung-Forschung*. Weinheim & Basel: Beltz.
- Bolz, T. & Rieß, B. (2021). Gestuftes System der Hilfen. In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 31–48). Stuttgart: Kohlhammer. doi: 10.17433/978-3-17-036331-1
- Koß, P., Wagner, C. & Baumann, M. (2018). Riskant agierende junge Menschen – über hilflose Systeme und ihre sogenannten „Systemsprenger“. *Zeitschrift für Jugendkriminalrecht und Jugendhilfe*, 4, 291–296.
- Macsenaere, M. & Esser, K. (2015). *Was wirkt in der Erziehungshilfe? Wirkfaktoren in Heimerziehung und anderen Hilfearten*. München: Reinhardt.
- Sattler, D. (2016). Rechne mit dem Unerwarteten! Überlegungen zum Scheitern in der Sozialarbeit. *Evangelische Jugendhilfe*, 93(3), 169–173.
- Schulamit für den Kreis Kleve (2018). *U-turn: Eine intensivpädagogische Maßnahme als Baustein des Förderschulrahmenkonzeptes des Kreises Kleve an vier Standorten. Konzept U-turn Sek. I*. Kreis Kleve.
- Schulamit für den Kreis Kleve in Zusammenarbeit mit dem U-turn Primar (2022). *Konzept U-turn Primar Weeze*. Kreis Kleve.
- Schwabe, M. (2014). Brauchen wir „Intensivpädagogik“ und wenn ja welche für was? Zur Konturierung eines zu Recht umstrittenen Begriffes. *Evangelische Jugendhilfe*, 5, 279–287.
- Stufflebeam, D. L. (2003). The CIPP Model for Evaluation. In T. Kellaghan & D. L. Stufflebeam (Hrsg.), *International Handbook of Educational Evaluation* (S. 31–62). Wiesbaden: Springer.

Lernförderlicher Unterricht durch Beziehungsorientierung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung: Das Beobachtungsinstrument CLASS im Einsatz

*Promoting Learning through Relationship Orientation in
Special Education: Focus on Social-Emotional Development
and the Use of the CLASS Observation Tool.*

Karin Dürr, Cécile Tschopp und Robert Langnickel*

Pädagogische Hochschule Luzern

***Korrespondenz:**

Karin Dürr
karin.duerr@phlu.ch

Beitrag eingereicht: 01.12.2023

Beitrag angenommen: 08.03.2024

Beitrag veröffentlicht: 29.05.2024

ORCID

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

Abstract

Dieser Beitrag zeigt auf, wie die Studierenden der Schulischen Heilpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Luzern (Schweiz) mit Hilfe des Beobachtungsinstruments CLASS sich hinsichtlich ihrer Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung professionalisieren. Dazu analysieren sie indikatorengeleitet mittels eigenen Unterrichtsvideosequenzen die affektive Beziehungsqualität und leiten daraus ihre professionelle Weiterentwicklung ab.

Keywords

Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung, affektive Beziehungsqualität, Beobachtungsinstrument Classroom Assessment Scoring SystemTM, Videographie im Unterricht, Professionalisierung in der Lehrer:innenbildung

Abstract

This article describes how students in Special Education at the University of Teacher Education Lucerne (Switzerland) utilize the Classroom Assessment Scoring SystemTM(CLASS) observation tool to enhance their student-teacher relationships. The tool helps them analyze the emotional quality of relationships in their teaching videos using specific indicators provided by CLASS, and thus, they are able to improve their professional development.

Keywords

student-teacher relationship, affective relationship quality, Classroom Assessment Scoring SystemTM observation tool, classroom videography, professionalization in teacher education

1 Die Relevanz der Beziehungsqualität im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Eine hohe Qualität der Lehrer:innen-Schüler:innen-Beziehung (LSB) zeigt eine förderliche Wirkung auf das Verhalten, die Motivation und die fachlichen Leistungen von Schüler:innen (Pianta & Hamre, 2009) sowie auf die psychische Gesundheit von Lehrkräften (Aldrup et al., 2018). Im Umkehrschluss korreliert eine konfliktreiche LSB positiv mit Lern- und Verhaltensproblemen (Roorda et al., 2017) und diese Verhaltensprobleme wiederum gelten als Prädiktor für die Entwicklung der Qualität der LSB (Aldrup et al., 2018). Doch insbesondere Schüler:innen im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (FSP ESE) sind auf tragfähige LSB angewiesen, um sich positiv entwickeln und vom Unterricht profitieren zu können (Bolz et al., 2019).

In der sonderpädagogischen Praxis stellt sich somit die Frage, wie Interaktionen zwischen Lehrer:innen und Schüler:innen gestaltet werden sollen, damit diese beziehungsorientiert und lernförderlich sind. Die Beziehung zum Kind ist sowohl Fundament jedweder pädagogischen Arbeit als auch Trägerin der affektiven, kognitiven und lebenspraktischen Entwicklung (Gingelmaier & Schwarzer 2019). Dabei ist im FSP ESE vor allem die affektive Beziehungsqualität relevant (Leidig et al., 2021), welche basierend auf der Bindungstheorie und SEL (Theorie des sozialen und emotionalen Lernens) (Elias et al., 1997) den Fokus auf emotionale Aspekte in der Interaktion zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen legt und Faktoren wie das Vorhanden- oder Nichtvorhandensein von Empathie, Vertrauen und das Gefühl der Zugehörigkeit umfasst. Dieses steht im Gegensatz zur kognitiven Beziehungsqualität, welche aufbauend auf Vygotskys soziokultureller Theorie (1978) sich auf die Art und Weise bezieht, wie Lehrpersonen die intellektuelle Entwicklung der Schüler:innen fördern. Damit Lehrer:innen befähigt sind, diese affektive Beziehungsqualität im Schulalltag wirksam zu gestalten, ist die Förderung der entsprechenden Kompetenz in ihre Ausbildung einzubinden. Der vorliegende Beitrag zeigt auf, wie berufsbegleitende Studierende der Schulischen Heilpädagogik an der Pädagogischen Hochschule (PH) Luzern (vgl. Tschopp et al., 2022) nebst der curricularen Auseinandersetzung mit den theoretischen Grundlagen mittels dem Beobachtungsinstrument Classroom Assessment Scoring SystemTM (CLASS) (Pianta et al., 2013) die (affektive) Beziehungsqualität in ihrem eigenen Unterrichtshandeln analysieren, weiterentwickeln und sich auf diese Weise professionalisieren können. Dazu werden erst das Beobachtungsinstrument CLASS und der Nutzen der Videographie dargelegt, um danach auf die Nutzung von CLASS in der Ausbildung einzugehen.

2 Das Beobachtungsinstrument CLASS

CLASS beruht auf dem Beziehungsmodell von Pianta (1999), in welchem die affektive Beziehungsqualität besondere Berücksichtigung findet. Es ist ein standardisiertes, evidenzbasiertes Instrument zur reliablen und validen Messung der Qualität von Interaktionen, respektive zur Analyse und Beschreibung der Beziehungs- und Unterrichtsqualität im Klassenzimmer (Bihler et al., 2018; Pianta & Hamre, 2009). Der „Teaching through Interaction Framework“ (Hamre et al., 2013) stellt dabei den methodischen und konzeptionellen Rahmen dar.

Das CLASS Beobachtungsinstrument ist ein entwicklungs sensitives Erhebungsinstrument², in dem beziehungs- und lernunterstützende Interaktionen ab *Pre K* drei faktorenanalytisch validierten, übergeordneten Domänen zugeordnet werden (Pianta & Hamre, 2009): Emotionale Unterstützung, Klassenmanagement und Lernunterstützung.

Domäne	Emotionale Unterstützung	Klassenmanagement	Lernunterstützung
Dimensionen	Positives Klima, Negatives Klima Sensitivität der LP, Berücksichtigung der Perspektive der Lernenden	Verhaltensmanagement, Produktivität, didaktische Lernformate	Konzeptentwicklung, Qualität des Feedbacks, Sprachmodellierung
Indikatoren	Beispiel: Positives Klima Beziehungen, positiver Affekt, positive Kommunikation, Respekt	Beispiel: Verhaltensmanagement Klare Erwartungen, Proaktiv, Reduktion von störendem Verhalten, Verhalten der Lernenden	Beispiel: Konzeptentwicklung Analyse und Begründung, Erschaffen, Vernetzen, Verbindung zur realen Welt
Verhaltensmarker	Beispiel: Beziehungen physische Nähe, gemeinsame Aktivitäten, Peer-Unterstützung, übereinstimmender Affekt, soziale Konversation	Beispiel: klare Erwartungen klare Erwartungen, Konsistenz, Regelklarheit	Beispiel: Analyse und Begründung warum- oder wie-Fragen, Problemlösung, Vorhersage/Experiment, Klassifikation/Vergleich, Evaluation

Abb. 1: CLASS Elementary K–3. Konzeptuelles Modell zur Messung von Interaktionen im Unterricht (vgl. Pianta et al., 2013)

Nachfolgend eine kurze Beschreibung des Instruments auf der Grundlage des Manuals *Elementary K–3* (Pianta et al., 2013): Die drei Domänen umfassen insgesamt zehn Dimensionen mit dazu passenden Indikatoren und Verhaltensmarkern (siehe Abb. 1), aufgrund deren die Beziehungs-, Interaktions- und Unterrichtsqualität beobachtet werden kann. Der Fokus der Domäne *Emotionale Unterstützung* liegt auf affektiven, beziehungsstiftenden Interaktionen, welche den Lernenden Sicherheit geben und sie zugleich in ihrem autonomen Explorationsverhalten unterstützen. Die Domäne *Klassenmanagement* erfasst die aktive Lernzeit in einem attraktiven, individualisierten Unterricht sowie den proaktiven Umgang mit störendem Verhalten und den reibungslosen Verlauf des Unterrichts. Die dritte Domäne fokussiert auf die *Lernunterstützung* wie elaborierter und vernetzter Aufbau von Inhalten, individuelles und lernförderliches Feedback sowie aktive Unterrichtsgespräche (Pianta et al., 2013). Eine aus der Sicht der Autorenschaft³ besonders relevante Dimensionen zur affektiven Beziehungsförderung, die *Sensitivität der Lehrperson (Teacher Sensitivity)*, wird in Kp. 4 anhand eines videobasierten Beobachtungsauftrags aus der Lehre veranschaulicht.

3 Videographie als Lern- und Reflexionsmedium

Der Einbezug von Unterrichtsvideos hat sich in den letzten Jahren als ein vielfältiger Ansatz für Lern- und Reflexionsprozesse in der Aus- und Fortbildung von Lehrpersonen etabliert und stellt ein wirkungsvolles Werkzeug zur Analyse des Unterrichts nicht nur für (angehende) Lehrpersonen dar (Herrle et al., 2016; Kleinknecht et al., 2014). Gemäss Reusser (2005)

2 Spezifisch für sechs Altersstufen: Infant (Geburt-18 Monate), Toddler (15-36 Monate), pre K (3-5 Jahre), Elementary K-3 (5-8 Jahre), Upper Elementary (4.-6. Klasse), Secondary (7.-12. Klasse).

3 Zertifizierte CLASS Beobachter:innen und MyteachingPartner-Coach (MTP).

lassen sich u. a. folgende Vorteile des Einsatzes der Videographie in der Lehrer:innenbildung konstatieren:

- Die Komplexität und Variabilität von Unterrichtsprozessen wird sichtbar gemacht und es gibt realitätsnahe Einblicke in authentisches Lehrer:innenhandeln.
- Verbales und nonverbales Verhalten im jeweiligen Kontext wird veranschaulicht.
- Die Analyse flüchtiger Praxissituationen wird ermöglicht.
- Videos tragen zur Objektivierung unterrichtsbezogener Denk- und Handlungsmuster bei und unterstützen die Diskussion und Reflexion von Standards und Best Practices.
- Videos bieten Gelegenheiten für problemorientierte Analysen und Selbstreflexion.
- Die Anwendung und Kontextualisierung von Theorien und Konzepten des Lehrens und Lernens wird erleichtert

Insbesondere die Verknüpfung von Theorie und Praxis in Lernprozessen sowie die systematische Ausbildung der Beobachtungs- und Analysekompetenz sind nachgewiesene Vorteile der Videographie in der Ausbildung von Lehrpersonen (Sherin & van Es, 2009). Unterrichtsvideos sind ein effektives Instrument des fallbasierten Lernens und ermöglichen ebenfalls das Erkennen und Begründen lernwirksamer Unterrichtsmerkmale sowie die Entwicklung von Alternativen zur Verbesserung der Unterrichtsqualität (Krammer, 2014). Im Vergleich zu Textfällen bieten Videos eine realitätsnähere Abbildung der Unterrichtskomplexität (Bönte et al., 2019; Lenske et al., 2022) und erlauben es, Unterrichtssituationen wiederholt aus verschiedenen Blickwinkeln zu analysieren (Krammer, 2014). Videographie bietet zudem die Gelegenheit zur Reflexion ohne den unmittelbaren Handlungsdruck des Unterrichtsgeschehens, was eine kritisch-distanzierte Analyse des eigenen pädagogischen Handelns ermöglicht (Sherin & van Es, 2009).

Gesamthaft lässt sich konstatieren, dass mittlerweile „das kategoriengeleitete Analysieren von Unterrichtsvideos [...] ein Königsweg zum Erwerb einer professionellen Unterrichtswahrnehmung“ (Holodynski, 2021, S. 1) für viele Hochschulen in Deutschland und der Schweiz ist. Dieses zeigt sich auch darin, dass es nicht nur zahlreiche Videoportale sondern mittlerweile auch ein Meta-Videoportal für die Lehrpersonenbildung gibt (unterrichtsvideos.net).

4 Implementierung von CLASS in der Lehre

Für die heilpädagogische Professionalisierung ist die Entwicklung spezifischer Beobachtungskompetenzen zentral (Tönnissen et al., 2023). Das systematische Beobachten wird als eine besonders geeignete Methode angesehen, um Informationen über die soziale und emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen zu erlangen (Hollenweger, 2021). Entsprechend relevant sind reliable und valide Beobachtungsinstrumente in Aus- und Fortbildung von Lehrer:innen / Schulischen Heilpädagog:innen (SHP), wodurch konzeptionelle und handlungsleitende Ansätze bereitgestellt und entwicklungsbegünstigende und lernwirksame Verbindungen zwischen theoretischem und praktischem Wissen geschaffen werden können. Im Masterstudiengang Schulische Heilpädagogik der PH Luzern ist das Beobachtungsinstrument CLASS in der Ausbildung verankert und wird mit Unterrichtsvideos kombiniert. Die in der Lehre vermittelten theoretischen Grundlagen zur sozial-emotionalen Entwicklung sowie zu Verhaltensauffälligkeiten werden u. a. anhand von Videosequenzen aus der eigenen Unterrichtspraxis mit den Dimensionen und Verhaltensmarkern von CLASS verknüpft. Als Vorbereitung videographieren die Studierenden sich und ihre Schüler:innen während des

Unterrichts und analysieren im Seminar in Kleingruppen unter Anleitung von Dozierenden die beobachtbaren Interaktionen in ihren Unterrichtsvideos anhand der CLASS Verhaltensmarker. Dabei üben sie, sich auf die konkret beobachtbaren Verhaltensmarker zu fokussieren. Durch diese Fokussierung gewinnt die Diskussion unter den Studierenden an Intersubjektivität und begrifflicher Klarheit. Die Videoanalysen ergeben, welche Verhaltensmarker der drei Domänen in den Interaktionen wenig oder häufig beobachtbar sind. Dies lenkt den Blick auf konkrete professionelle Entwicklungsschwerpunkte. Im Anschluss leiten die Studierenden aus den Erkenntnissen konkrete Handlungsziele für nächste Unterrichtssequenzen ab, insbesondere bezogen auf die affektive Beziehungsgestaltung zu ausgewählten Lernenden aus dem FSP ESE.

Zusätzlich nutzen die Mentor:innen in den Praxismodulen die Verhaltensmarker von CLASS, um in ihren Unterrichtsbesuchen die beziehungsfördernden Interaktionen der Studierenden beobachten und analysieren zu können. Die Studierenden wählen dazu spezifische Verhaltensmarker aus, auf die sie von den Mentor:innen eine differenzierte Rückmeldung wünschen. Dadurch wird erreicht, dass die Studierenden auch in der Praxis an ihren professionellen Kompetenzen – insbesondere in Bezug auf die Gestaltung der affektiven Beziehung zu Kindern des FSP ESE – arbeiten.

Anhand einer Videosequenz⁴ der Pädagogischen Hochschule Bern wird nun exemplarisch aufgezeigt, welche beziehungsfördernden Interaktionen die Studierenden mittels ausgewählter CLASS Verhaltensmarker erkennen und ansprechen könnten. Aufgezeigt wird das an der für die Beziehungsqualität relevanten Dimension Sensitivität der Lehrperson (Domäne *Emotionale Unterstützung*).



Abb. 2: Standbild aus der analysierten Videosequenz

⁴ Titel des Videos: NMG 8.3. Sequenz 4.2. Unser Pausenplatz – verschiedene Perspektiven, sich orientieren u. a.
Dauerlink: <https://tube.switch.ch/videos/7af04f4a>
Voraussetzung für die Ansicht des Videos ist eine kostenlose Registrierung unter www.phbern.ch/e-portal-kfue.

Nachfolgend die Einbettung der gewählten Videosequenz (Standbild siehe Abb. 2): Wir sehen ab Minute 00:32-01:52 eine Unterrichtssituation zum Thema *Unser Pausenplatz – Verschiedene Perspektiven, sich orientieren u. a.* (NMG) an einer 3. Primarklasse einer integrativen Schule im Agglomerationsgebiet von Bern. Sichtbar sind die Klassenlehrerin und verschiedene Schüler:innen aus der Klasse. Der Lernauftrag ist, ein Objekt auf dem Gelände des Schulgebäudes aus verschiedenen Perspektiven zu zeichnen.

Die Dimension *Sensitivität der Lehrperson* erfasst, inwiefern die Lehrperson in ihren Interaktionen den sozialen, emotionalen und kognitiven Bedürfnissen und Schwierigkeiten der Kinder gegenüber aufmerksam, responsiv und wirksam ist. In der Videosequenz sind verschiedene Interaktionen zwischen der Lehrperson und den Schüler:innen sichtbar, die dieser Dimension zuzuordnen sind: Die Lehrerin ist aufmerksam gegenüber den Schüler:innen, geht von sich aus auf sie zu, fragt nach („Ich bin noch nicht sicher, ob ihr den Auftrag gut verstanden habt“, „Du?“) und hört ihnen aktiv zu. Sie nimmt Verständnis- und Lernschwierigkeiten wahr („Aber es spielt keine Rolle, ob Jossef in der Nähe ist oder nicht. Im Bild war es ein bisschen verwirlich, es geht eigentlich um die Gebäudeteile“). Sie unterstützt die Lernenden individuell, zeitnah und hilft wirksam, auftretende Verstehensschwierigkeiten zu klären. Am Ende der Sequenz kommt ein Junge auf die Lehrerin zu und sagt: „Übrigens, die Mädchen machen dort hinten Teams und ich verstehe nicht warum.“ Worauf die Lehrerin antwortet „Genau, schauen wir mal, ob sie den Auftrag verstanden haben“ und den Jungen einige Schritte hin zu seinem Arbeitsplatz zurück begleitet. Diese Interaktion zeigt, wie die Lehrperson die Emotionen und sozialen Bedürfnisse des Schülers wahrnimmt und ihm durch individuelle Unterstützung Sicherheit bietet. Über die ganze Sequenz hinweg und insbesondere in den letzten Sekunden ist erkennbar, wie die Lernenden freiwillig auf die Lehrerin zukommen und bei ihr Unterstützung suchen. Das ist gemäss der Dimension *Sensitivität der Lehrperson* ein Indikator dafür, dass sich die Lernenden bei der Lehrerin sicher fühlen, was eine Voraussetzung für erfolgreiches Lernen ist.

Diese verschiedenen Verhaltensmarker der Dimension *Sensitivität der Lehrperson* zeigen die Verankerung dieser Dimension in der Bindungstheorie: Schüler:innen gehen beim Lernen Risiken ein wie Nachfragen bei Unsicherheit oder Wahl schwieriger Aufgaben, wenn sie wissen, dass die Lehrperson emotionale und instrumentelle Unterstützung bietet sowie konsistent und zeitnah auf Fragen und Probleme reagiert (Pianta & Hamre, 2009). Diese in der Lehre behandelten theoretischen Grundlagen lassen sich mit Hilfe des Videos im Unterrichtsalltag sichtbar machen und diskutieren.

5 Fazit und Ausblick

Angesichts der signifikanten Bedeutung der Beziehung zwischen Lehrpersonen und Schüler:innen im Bildungskontext und insbesondere im FSP ESE (Leidig et al., 2021) wenden Studierende des Masterstudiengangs Schulische Heilpädagogik an der PH Luzern eine innovative Methode an: Sie analysieren ihre videographierten Interaktionen mit Schüler:innen mit dem Beobachtungsinstrument CLASS, das ihr theoretisches Wissen über emotionale, soziale und sozial-kognitive Entwicklung in praxisnahe, anwendbare Formate übersetzt. Diese indikatorenbasierte Analyse ermöglicht es den Studierenden, ihr professionelles Unterrichtshandeln insbesondere mit Bezug zur affektiven Beziehungsqualität zu reflektieren und weiterzuentwickeln.

Obwohl CLASS primär die Beziehung der Lehrperson zur gesamten Klasse erfasst, statt auf die dyadische Beziehung zu einem spezifischen Kind zu fokussieren, was im FSP ESE bedeutsam wäre (vgl. Leidig et al., 2021), erweist sich CLASS als effektiv für die Professionalisierung von Lehrpersonen und SHP. CLASS bietet durch die präzise Definition von Indikatoren und Verhaltensmarkern Kriterien, um Verhalten gezielt zu beobachten, analysieren und bei Bedarf zu adaptieren – besonders im Umgang mit Kindern, die in den Bereichen Emotionale und soziale Entwicklung besondere Förderung benötigen.

Die geplante Erweiterung des Einsatzes von CLASS insbesondere in der berufspraktischen Ausbildung von SHP durch entsprechend geschulte Mentor:innen sowie Analysen des Einsatzes von CLASS für Kinder im FSP ESE sollen den Einsatz dieses Beobachtungsinstrumentes weiter stärken.

Literaturverzeichnis

- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136.
- Bihler, L.-M., Agache, A., Kohl, K., Willard, J. A., & Leyendecker, B. (2018). Factor analysis of the Classroom Assessment Scoring System replicates the three domain structure and reveals no support for the bifactor model in German preschools. *Frontiers in Psychology*, 9, Article 1232.
- Bolz, T., Wittrock, M., & Koglin, U. (2019). Schüler-Lehrer-Beziehung aus bindungstheoretischer Perspektive im Förderschwerpunkt der Emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 70(11), 560–571.
- Bönte, J., Lenseke, G., Dicke, T., Leutner, D. (2019). Inszenierte Unterrichtsvideovignetten zur Förderung des Wissens um Klassenführung von (angehenden) Lehrkräften. In: Angenent, H., Heidkamp, B., Kergel, D. (Hrsg.) *Digital Diversity. Diversität und Bildung im digitalen Zeitalter* (S. 241–257). Springer VS.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. ASCD.
- Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. C., DeCoster J., Mashburn, A. J., Jones, S. M., Brown, J. L., Cappella, E., Atkins, M., Rivers, S. E., Brackett M. A., & Hamagami, A. (2013). Teaching through interactions: Testing Developmental Framework of Teacher Effectiveness in over 4000 Classrooms. *The Elementary School Journal*, 113(4), 461–487.
- Herrle, M., Rauin, U., & Engartner, T. (2016). Einleitung. Videos als Ressourcen zur Generierung von Wissen über Unterrichtsrealität(en). In U. Rauin, M. Herrle & T. Engartner (Hrsg.), *Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele* (S. 8–34). Beltz Juventa.
- 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. (2021, 11. März). Eröffnung des bundesweiten Meta-Videoportals. Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung, Begrüssung [Konferenzbeitrag]. Tagung zur Eröffnung des bundesweiten Meta-Videoportals, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, online. https://prodivis.de/wp-content/uploads/2022/12/Online_Begrueessung.pdf
- Gingelmaier, S., & Schwarzer, N.-H. (2019). Beziehung, Beziehungsgestaltung und Mentalisieren. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 25(3), 12–18.
- Kleinknecht, M., Schneider, J., & Syring, M. (2014). Varianten videobasierten Lehrens und Lernens in der Lehrpersonenaus- und -fortbildung – Empirische Befunde und didaktische Empfehlungen zum Einsatz unterschiedlicher Lehr-Lern-Konzepte und Videotypen. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32(2), 210–220.
- Krammer, K. (2014). Fallbasiertes Lernen mit Unterrichtsvideos in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. *Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung* 32(2), 164–175.
- Leidig, T., Bolz, T., Niemeier, É., Nitz, J., & Casale, G. (2021). Erfassung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung – ein Überblick über Erhebungsverfahren und -instrumente für die (sonder-)pädagogische Forschung und Praxis. *ESE*, 3(3), 30–51.
- Lenseke, G., Bönte, J., van Beber, R., & Leutner, D. (2022a). Das CLIPSS-Videoportal (Class-room management In Primary and Secondary Schools) – Inszenierte Videovignetten zur Förderung professioneller Kompetenzen. In M. Holodynski, N. Meschede, R. Junker & V. Zucker (Hrsg.), *Lehren und Forschen mit Videos in der Lehrkräftebildung* (S. 59–75). Waxmann.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing Relationships between Children and Teachers*. American Psychological Association.

- Pianta, R. C., & Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109–119.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2013). *Classroom Assessment Scoring System. Manual K–3*. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Reusser, K. (2005). Situiertes Lernen mit Unterrichtsvideos. *Journal für LehrerInnenbildung*, 5(2), 8–18.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher–student relationships and students’ engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239–261.
- Sherin, M.G., & van Es, E. (2009). Effects of video club participation on teachers’ professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20–37.
- Tönnissen, L., Ricken, G., Wenck, S. & Hövel, D. C. (2023). Beobachten lernen in Hamburg und Zürich. Erprobung von Lehrkonzepten in unterschiedlichen Seminarkontexten. *ESE*, 5(5), 184–196.
- Tschopp, C., Langnickel, R., Eisserle Studer, G., & Müller, T. (2023). Schweiz: Berufsbegleitende Studierende für komplexe Bildungs-, Förder- und Erziehungssituationen kompetent machen – Der Masterstudiengang in Schulischer Heilpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Luzern. *ESE*, 5(5), 248–254.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

V Buchbesprechungen

**Buchbesprechung: (Un)mögliche Perspektiven
auf herausforderndes Verhalten in der Schule.
Theoretische, empirische und praktische Beiträge zur
De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunkts
Emotionale und soziale Entwicklung.**

*Thomas Müller**

Universität Würzburg

***Korrespondenz:**

Thomas Müller

thomas.mueller1@uni-wuerzburg.de

Badstieber, B. & Amrhein, B.
1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa.
2022, 428 Seiten, 44,00 € (D)
ISBN: 978-3-7799-6401-8

Benjamin Badstieber und Bettina Amrhein versammeln in ihrem Herausgeberband theoretische, empirische und praktische Beiträge zur De- und Rekonstruktion des Förderschwerpunktes Emotionale und soziale Entwicklung. Sie eröffnen mit einer Einführung, die einen Kurswechsel im Umgang mit störend wahrgenommenem Verhalten in Schule und Unterricht in den Blick nimmt. Daran schließen sich drei große Abteilungen an, die sich dem theoretischen Verstehen, dem empirischen Beobachten und dem praktischen Handeln widmen. Die Frage nach der Zukunft „unserer Zunft“ wird abschließend verhandelt.

Ein zentraler Ausgangspunkt sind die Belastungen von Lehrkräften, die angesichts einer wachsenden Zahl an störend und herausfordernd erlebten Kindern zunehmend mehr gefordert sind, auch ihr eigenes emotionales Erleben im Unterricht zu reflektieren. Die inhaltliche Grundannahme ist, dass es in der Praxis wie auch in der Wissenschaft gängig sei, die Problemlagen bei den Schüler:innen zu sehen. Der Band wolle dazu beitragen, eine Perspektive zu entwickeln, die das Verhalten als sinnvolles Handeln versteht und auf die belasteten, unsicheren Verhältnisse in und außerhalb der Schule blickt. Dies bleibe bisher aus. Vielmehr überwiege eine medizinisch-psychologische Denktradition, die das Kind nicht nur zum Symptomträger, sondern zugleich zum Problemträger erkläre.

Um es vorwegzunehmen: das Anliegen, eine Perspektive einzunehmen, welche die Sinnhaftigkeit des kindlichen Handelns in auch noch so herausfordernd oder störend wahrgenommenen Situationen anerkennt und zugleich die erheblichen Belastungen bei Lehrkräften würdigt, ist gerade aus der wissenschaftlichen Perspektive der Pädagogik bei Verhaltensstörungen hochzuhalten. Und doch sitzen die Herausgeber:innen zugleich einem fatalen Irrtum auf.

Die grundsätzliche Unterstellung des Buches, die Praxis und Wissenschaft machten als herausfordernd oder störend wahrgenommene Schüler:innen zu Problemträgern, indem sie weiterhin einer medizinisch-psychologischen Denktradition folgen, ist eine unbelegte Unterstellung, die auf die wissenschaftliche Disziplin der Pädagogik bei Verhaltensstörungen nicht oder nur in sehr kleinen Teilen zutrifft.

In der Pädagogik bei Verhaltensstörungen ist heute nirgends mehr die Rede vom verhaltensgestörten Kind und auch die Bezeichnung des emotional-sozialen Förderbedarfs als Ausdruck einer personalisierenden Perspektive wird durchaus sehr kritisch betrachtet und hinterfragt.

Zugleich leistet die Rede vom „so genannten Förderbedarf Emotionale und soziale Entwicklung“ einer möglichen Bagatellisierung von leidvollen Lebenserfahrungen betroffener Kinder Vorschub. Die Herausgeber:innen ignorieren damit zum einen den differenzierten fachlichen Diskurs, in welchem seit mehr als zehn Jahren, auch über wissenschaftliche Denktraditionen hinweg, eine interaktionistische Perspektive sich die Bahn bricht und damit sowohl systemischen, situativen als auch beobachtbaren Aspekten im Störungsverständnis Rechnung trägt. Sie ignorieren zum zweiten aber auch die für die Disziplin konstituierende und bis heute wichtige Tradition psychoanalytischen Denkens (obgleich im Band enthalten), welche den Blick immer wieder von äußerlich beobachtbaren und als herausfordernd wahrgenommenem Verhalten weglenkt hin zu Belastungen, Konflikten und den inneren Notwendigkeiten des individuellen Handelns auf der Basis des jeweiligen subjektiven Erlebens. Und sie ignorieren zum dritten die Leistungen einer evidenzbasierten, insbesondere auf Prävention hin ausgerichteten Pädagogik bei Verhaltensstörungen, die wesentlich dazu beiträgt, dass Störungen und die mit ihnen möglicherweise verbundenen Zuschreibungen erst gar nicht entstehen.

Diese Ignoranz wird auch über die im Buch uneinheitlich verwendete Terminologie deutlich: Zum einen ist im Titel vom herausfordernden Verhalten die Rede, im Rücktext und in der Einleitung aber vom störenden Verhalten. Nur: Was herausfordert, muss noch lange nicht stören. Und der Fokus auf herausforderndes Verhalten lässt zudem jene Problemlagen und Belastungen außer Acht, die eben jenseits der subjektiv empfundenen Herausforderungen als Lebensrealität von Kindern existieren. Darüber hinaus bestehen auch emotionale und soziale Förderbedarfe, die weder herausfordernd noch störend wirken, wohl aber für die betroffenen Kinder und Jugendlichen zu Belastungen und Einschränkungen führen. Wer prominent von herausforderndem und störendem Verhalten spricht, muss aufpassen, nicht selbst eine medizinisch-psychologischen Denkmuster anheim zu fallen und das Erleben der Kinder und Jugendlichen darüber aus dem Blick zu verlieren.

Die Herausgabe ist, abgesehen von wenigen Ausnahmen, ohne Beteiligung von Fachvertreter:innen entstanden. Dies ist durchaus von Vorteil. Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen kann stark davon profitieren, sich von außen den Spiegel vorhalten zu lassen und so ihre (impliziten) Zuschreibungspraxen zu reflektieren. Zugleich ist zu konstatieren, dass sie sich aber auch selbst, von innen heraus, immer wieder auf den Prüfstand stellt und kritisch hinterfragt, wovon die Dozierendentagungen im Förderschwerpunkt der letzten Jahre zeugen. Es hätte das durchaus wichtige Anliegen des Buches sehr befördert, hätte man stärker den Austausch mit Fachvertreter:innen gesucht und sie in die Entstehung des Bandes einbezogen. Dann hätten die vielen wichtigen und gewinnbringenden Beiträge in diesem Buch auch eine fachlich richtige Rahmung erhalten.

**Buchbesprechung: Bildung als Herausforderung.
Grundlagen für die Pädagogik bei Verhaltensstörungen.**

*Bernd Ahrbeck**

International Psychoanalytic University (IPU-Berlin)

***Korrespondenz:**

Bernd Ahrbeck

bernd.ahrbeck@ipu-berlin.de

Stein, R., Müller, Th. & Hascher, Ph.
Bad Heilbrunn: Klinkhardt
2023, 292 Seiten, 22,90 € (D)
ISBN: 978-3-7815-2559-7

Die Autoren haben sich einer ebenso anspruchsvollen wie fachlich erforderlichen Thematik angenommen, indem sie die Pädagogik bei Verhaltensstörungen unter der Perspektive des Bildungsbegriffes analysieren, der eine zentrale, wenngleich in der Sonderpädagogik nicht immer hinreichend beachtete Kategorie repräsentiert.

Welche Problemfelder sich dabei auftun, zeigt sich bereits anhand der Vielschichtigkeit des Bildungsbegriffes, mit dem sich die Herausgeber in ihren theoretischen Grundlegungen beschäftigen. Er erstreckt sich vom klassischen Bildungsbegriff, Aneignung der Welt um ihrer selbst willen, Wachstum der Personen ohne unmittelbaren Nützlichkeitsbezug bis zu einem elementaren Begriff von Bildung, der sich stärker auf einen Wissenserwerb bezieht, der für das Leben notwendig ist und sich Ausbildungsinhalten annähert. Bereits vor Jahren hatte Karl-Ernst Ackermann für eine Erweiterung des Bildungsbegriffs plädiert, unter den dann auch Menschen mit einer geistigen Behinderung fallen, ohne dass von einer tiefgehenden Reflexion über die Welt und die eigene Person ausgegangen werden kann.

Ein zweiter für das Themenfeld „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ relevanter Aspekt ist die Heterogenität der Bezugsgruppe, die gemeinsam unter den Terminus „erschwerte Bildungsprozesse“ gefasst werden. Bei Personen mit frühen massiven Beeinträchtigungen, Traumatisierungen, Symbolisierungs- und Mentalisierungsschwächen stellen sie sich ganz anders dar als bei hochintelligenten Kindern und Jugendlichen, die zwar heftig mit sich selbst und anderen verstrickt sind, aber ein höheres Entwicklungsniveau aufweisen. Dementsprechend können Bildungsziele unterschiedlich formuliert werden, zumal das jeweilige Lebensalter mit zu bedenken ist.

Diese Schwierigkeiten lassen sich anhand des Beitrags zur „Politisch-demokratischen Bildung“ von Wevelsiep und Wevelsiep (S. 146–157) aufzeigen. Die Autoren nehmen sich aus der Perspektive der „kritischen Theorie“ eines großen Themas an, den Lebensunsicherheiten der modernen Welt, und fragen sich, nicht ohne Zweifel, wie sich Kindern und Jugendlichen, die in ihrem Lernen beeinträchtigt sind, davon etwas vermitteln lässt. In der Tat ist es nicht ganz einfach, sich vorzustellen, wie sich diese globale Thematik in spezifischer Ausrichtung auf die Personengruppe breit entfalten lässt. Der fachspezifische Bezug des Beitrags fällt dementsprechend gering aus. Ein Ausweg, um der Komplexität psychosozialer Beeinträchtigungen

gerecht zu werden, könnte in der von Zimmermann und Langbehn (S. 269–277) vorgeschlagenen „Praxeologie“ liegen, die ihren Ausgangspunkt in konkreten Fragestellungen vor Ort sieht. Das Thema einer demokratischen Grundorientierung („Was ist Demokratie?“ „Was ist Freiheit?“) bietet sich dafür an, also eine Einführung und Vertiefung von Grundfragen des politischen Zusammenlebens, die sich auf elementare Fragen beziehen und auf höherer Ebene vertiefen lassen.

Die Stärke des Bandes liegt in seiner systematischen Anlage und darin, dass die einzelnen Themenbereiche detailliert von einer Vielzahl wissenschaftlich renommierter Autoren und Autorinnen und einiger ausgewiesener Praktiker und Praktikerinnen abgedeckt werden. An die theoretischen Grundlegungen schließen sich die „Kontexte und Handlungsfelder von Bildung“ an: von der frühen Bildung über die Schule bis zur beruflichen Bildung, im außerschulischen Bereich bis hin zur Bildung in geschlossenen Einrichtungen. Letzteres wirft die immer wieder aufs Neue diskutierte Frage auf, ob und unter welchen Bedingungen sich Erziehung und Bildung unter Zwang entfalten lassen. Die Autorin ist diesbezüglich nicht übermäßig optimistisch (Fickler-Stang, S. 95–109).

Den breitesten Raum, der etwa die Hälfte der Druckseiten umfasst, nehmen Beiträge zu „Praxen der Bildung“ ein. Sie beschäftigen sich mit Bildungsprozessen, die sich auf Schulfächer beziehen, etwa Sport, Kunst oder Mathematik, widmen sich fachübergreifenden Themen wie interkulturelle, alltagsweltliche oder wertorientierte Bildung und beziehen sich auf besondere Aneignungsformen wie digitale Bildung oder Rolle des Spiels in der Bildung. Die Auffächerung ermöglicht es, dass sich der Leser, die Leserin in speziell interessierende Themen einarbeiten kann.

Im abschließenden Teil „Metaperspektiven, Schlussfolgerungen und Ausblick“ wird noch einmal grundlegend über das Bildungsgeschehen im Handlungsfeld Pädagogik bei Verhaltensstörungen nachgedacht. Über die Widrigkeiten, die sich institutionell einstellen, selbst wenn kluge Präventionsprogramme und kurative Konzepte vorliegen, über die psychischen Herausforderungen, denen Lehrkräfte ausgesetzt sind, über gruppenspezifische Phänomene, die sich fast zwangsläufig einstellen (Zimmermann & Langbehn). Walther illustriert zudem anhand von psychischen Störungen, dass fachspezifische Interventionen in unterschiedlichen Anwendungsfeldern sehr wohl ertragreich bildungstheoretisch betrachtet werden können. „Eine psychische Störung zu haben, löst in der Regel unvermeidbar einen Bildungsprozess aus“ (S. 278).

Man kann nur froh sein, dass dieses Buch geschrieben wurde. Es wirft zahlreiche, bisher nur unzureichend bearbeitete Fragestellungen auf, die für das Fach von hoher Relevanz sind. Damit ist ein Anfang gemacht, der über das bereits Geleistete zahlreiche weitere Erörterungen nach sich ziehen dürfte.

**Buchbesprechung:
Diagnostik und schulische Interventionsmaßnahmen
bei psychischen Auffälligkeiten.**

*Priska Hagmann-von Arx**

Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich

***Korrespondenz:**

Priska Hagmann-von Arx
priska.hagmann@hfh.ch

ORCID

Priska Hagmann-von Arx
<https://orcid.org/0000-0001-5111-1294>

Schwenck, C., Mähler, C. & Hasselhorn, M.
1. Auflage. Göttingen: Hogrefe.
2023, 181 Seiten, 34,95 € (D)
ISBN: 9783801732370

Dieses Buch beleuchtet Diagnostik und Interventionsmaßnahmen bei psychischen Auffälligkeiten im Kindes- und Jugendalter und legt dabei einen besonderen Fokus auf das schulische Umfeld. Gemäß den Informationen auf dem Buchrücken richtet sich das Buch vorrangig an Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter:innen und Schulpsycholog:innen. Es bietet Einblicke in die Symptomatik, diagnostische Verfahren sowie inner- und außerschulische Interventionsmöglichkeiten.

Inhaltliche Übersicht

Das erste Kapitel des Buches legt die Grundlagen zu psychischen Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen dar und befasst sich zudem mit Komorbiditäten bei Lernstörungen. Es folgen Ausführungen zu den Auswirkungen dieser Auffälligkeiten auf die schulischen Leistungen, den Schulalltag und den Bildungsweg der betroffenen Kinder und Jugendlichen. Das Kapitel unterstreicht die wichtige Rolle der Schule in der Früherkennung und Intervention und geht hierzu auf verschiedene Präventionsarten ein.

Im Mittelpunkt des Buches steht die Darstellung ausgewählter psychischer Störungsbilder, einschließlich der Diagnostik und möglicher Interventionsmaßnahmen. Folgende acht Störungsbilder werden besprochen:

- Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsstörungen
- Oppositionelle Verhaltensstörungen und Störungen des Sozialverhaltens
- Soziale Ängste
- Autismus-Spektrum-Störungen
- Selbstverletzendes Verhalten
- Trennungsangst und generalisierte Angststörungen
- Selektiver Mutismus
- Computerspiel- und Internetsucht

Das zehnte Kapitel richtet den Blick auf die Diagnostik komorbider psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten. Es fokussiert insbesondere

auf die Entwicklung und Pilotierung des *Fragebogens zur Erfassung sozialer und emotionaler Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten (SEAL)*.

Das elfte und letzte Kapitel des Buches bietet erneut eine Übersicht verschiedener Präventionsarten und geht weiter auf die Beurteilung der Wirksamkeit und Effektivität von Präventionsmaßnahmen ein. Anschließend werden Möglichkeiten der Schule zur Prävention psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen zusammenfassend und integrierend dargestellt.

Diskussion

In diesem kompakten Buch werden zahlreiche aktuelle Erkenntnisse zu verschiedenen, häufig auftretenden psychischen Störungen bei Kindern und Jugendlichen präsentiert. Die Gliederung der störungsspezifischen Kapitel in die Bereiche Diagnostik und Interventionsmöglichkeiten ermöglicht einen umfassenden Einblick in den Prozess der Diagnosestellung und die sich daraus ergebenden Handlungsoptionen.

Die fachlichen Erläuterungen sind verständlich und wissenschaftlich begründet formuliert. Die Kapitel beginnen jeweils mit einer übersichtlichen Zusammenfassung und sind flüssig geschrieben sowie optisch ansprechend gestaltet. Einige Kapitel bereichern den Inhalt durch Fallbeispiele oder Merksätze, die in allen störungsspezifischen Kapiteln eine wertvolle Ergänzung dargestellt hätten.

In einem Buch, das sich mit einer Vielfalt verschiedener Störungsbilder befasst, sind unvermeidlich Kompromisse in Form von Kürzungen und Auslassungen erforderlich, insbesondere wenn es sich auf ein komplexes Umfeld wie die schulische Lebenswelt konzentriert. Dies hat zur Folge, dass sich die Qualität der störungsspezifischen Kapitel für die Zielgruppe der Lehrkräfte, Schulsozialarbeiter:innen und Schulpsycholog:innen unterscheidet.

Diagnostik und Intervention bei psychischen Störungen bilden eine Schnittstelle zur Psychiatrie und Psychotherapie. In den störungsspezifischen Kapiteln finden sich zentrale Informationen zu diagnostischen Ansätzen und therapeutischen Interventionsmöglichkeiten. Spezifische Belange von Lehrkräften, Schulsozialarbeiter:innen und Schulpsycholog:innen werden in den einzelnen Kapiteln unterschiedlich intensiv thematisiert. Besonders wertvoll sind die Kapitel, die Informationen zu Entwicklungsverläufen der Störungsbilder liefern, was im Hinblick auf verschiedene Schulstufen relevant ist. Mehrere Kapitel bieten zudem konkrete Hinweise für diagnostische Leitfragen und Unterrichtsbeobachtungen sowie für die praktische Umsetzung von Interventionsprogrammen im Schulalltag, was eine wertvolle Ergänzung zu reinen Forschungsergebnissen darstellt. Obwohl biopsychosoziale Ursachen und deren Wechselwirkungen in mehreren Kapiteln thematisiert werden, überwiegt im Buch eine personalisierte Sichtweise mit einem Schwerpunkt auf Interventionsprogramme, die direkt an den Kindern und Jugendlichen ansetzen. Daher sind jene Kapitel besonders wertvoll, die aus einer verstärkt interaktionistischen Sicht für Lehrkräfte konkrete Anregungen für Unterrichtskonzepte bieten. Eine vertiefende Betrachtung der interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen diagnostizierenden und therapierenden Stellen sowie dem schulischen Umfeld, einschließlich Lehrkräfte, Schulsozialarbeit und Schulpsychologie, unter Berücksichtigung der Herausforderungen und Gelingensbedingungen, hätte das Buch bereichern können.

Das zehnte Kapitel, welches die Diagnostik komorbider psychischer Auffälligkeiten bei Lernschwierigkeiten thematisiert, fokussiert sich hauptsächlich auf die Vorstellung des neu entwickelten diagnostischen Fragebogens SEAL. Es behandelt die Entwicklung, Pilotierung und Validierung des Fragebogens, untermauert durch detaillierte Forschungsergebnisse. Im

Fazit und Ausblick des Kapitels werden einige Hinweise auf Interventionsmöglichkeiten bei Lernstörungen gegeben, jedoch ohne Betrachtung verschiedener Präventionsarten. Dadurch knüpft dieser Beitrag nicht nahtlos an die inhaltliche Ausrichtung der anderen Kapitel des Buches an.

Das abschließende Kapitel des Buches greift noch einmal die verschiedenen Präventionsarten auf, die bereits im ersten Kapitel eingeführt wurden. Zusätzlich wird auf die Evidenzbasierung von Präventionsprogrammen eingegangen – Informationen, die bereits zu Beginn der störungsspezifischen Kapitel für die Leserschaft hilfreich gewesen wären. Dieses Kapitel bildet eine übergeordnete Klammer zu den vorangegangenen Inhalten, führt zentrale Aspekte der früheren Kapitel zusammen und ergänzt diese mit Informationen im Hinblick auf primäre, sekundäre und tertiäre Präventionsmöglichkeiten.

Insgesamt bietet das vorliegende Buch eine gut aufbereitete und für das schulische Umfeld relevante Übersicht über die Grundlagen, Diagnostik und Interventionsmöglichkeiten bei häufig vorkommenden psychischen Störungen von Kindern und Jugendlichen, mit einem psychiatrischen und psychotherapeutischen Akzent.

**Buchbesprechung:
Auffälliges Verhalten in der Schule.
Pädagogisches Verstehen und Handeln.**

Pierre-Carl Link^{1} und Robert Langnickel²*

¹ Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich

² Pädagogische Hochschule Luzern, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

***Korrespondenz:**

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

ORCID

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

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

Becker, U.

1. Auflage. Band 2 der Reihe «Pädagogische Einsichten: Praxis und Wissenschaft im Dialog», hrsg. von A. König, A. Piezunka, A. Prengel & S. Richter.
Opladen, Berlin und Toronto: Verlag Barbara Budrich.
2023, 122 Seiten, 14,90 € (D)
ISBN: 978-3-8474-2747-6

Auffälliges Verhalten in der Schule. Pädagogisches Verstehen und Handeln von Ulrike Becker ist als zweiter Band der Reihe «Pädagogische Einsichten: Praxis und Wissenschaft im Dialog» erschienen. Die Reihe widmet sich der Theorie-Praxis-Relationierung und einem Dialog zwischen Wissenschaft, Praxis und Politik. Ulrike Becker gelingt dieser Brückenschlag in besonderer Weise. Dem Ziel der Reihe gemäß baut Becker Brücken zu den Lebensrealitäten und -umständen von Kindern und Jugendlichen mit psychosozialen Beeinträchtigungen in der Spätmoderne. Man merkt Ulrike Becker an, dass sie die unterschiedlichen Felder aus eigener Erfahrung kennt – sie vermag gekonnt, die jeweiligen feldspezifischen Logiken in einer verständlichen Sprache zu adressieren.

Neben einer Einleitung ist das Buch in acht inhaltliche Kapitel mit einem jeweiligen Fazit untergliedert. Fallgeschichten leisten einen besonderen Beitrag für den Theorie-Praxis-Transfer. Besonders innovativ ist, dass einige der in diesem Buch vorgestellten Fallbeispiele von der Helga Breuninger Stiftung als Videomaterial für Aus- und Weiterbildung im Rahmen des Trainingsprogramms Intus³-Beziehungslernen gedreht und zur Verfügung gestellt werden (<https://www.intushochdrei.de>). Als Ausgangspunkt für das pädagogische Verstehen und Handeln setzt Becker „die Sorgen und Nöte von Kindern und Jugendlichen, ihrer Eltern und Lehrkräfte“. Die Lösungsmöglichkeiten oder besser Gelingensbedingungen im Kontext Auffälliges Verhalten und Schule unterteilt Becker hilfreich in vier Dimensionen, die in ihrem Buch wissenschaftlich fundiert praxisnah, anhand von Fallbeispielen aufgezeigt werden: (1.) kurzfristiges Handeln in pädagogischen Notsituationen, (2.) pädagogisches Handeln mittelfristig planen und umsetzen, (3.) Konflikte und auffälliges Verhalten präventiv begegnen, sowie (4.) Schüler:innen mit erheblichen Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung inklusiv unterrichten.

Becker beginnt mit einer Darlegung dessen, was Pädagogik in Zeiten gesellschaftlicher Krisen bedeutet, was diese zu leisten hat, wo ihr Grenzen gesetzt sind, aber vor allem auch Möglichkeiten eröffnet werden. Becker wird nicht müde zu betonen, welcher zentrale Stellenwert der Institution Schule – auch bei all ihrer schwierigen Tradiertheiten und aufgrund

von nicht auflösbaren pädagogischen Widersprüchen – in Hinblick auf die emotional-soziale Entwicklung und die Resilienz von Kindern und Jugendlichen (die wir alle einmal waren) zukommt. Unter „Schule als Resilienzfaktor“ beschreibt Becker Chancen, aber auch Risiken und Problemlagen, die mit der zunehmenden Digitalisierung und dem digitalen Lernen auf Distanz einhergehen. Die Bedeutung des Präsenzunterrichts und der Stellenwert der Reflexion von Nähe-Distanz-Verhältnissen in der pädagogischen Beziehung werden dabei in ihrer Bedeutung für den Themenbereich der emotional-sozialen Entwicklung und des Verhaltens besonders hervorgehoben.

Im zweiten Kapitel fokussiert Becker ein Thema, das für Lehrpersonen besonders herausfordernd ist: „Schülerinnen bzw. Schüler mit aggressivem Verhalten gegenüber Lehrkräften“. Neben einer wissenschaftlich fundierten Einordnung des Themas beginnt Becker hier mit der pädagogischen Haltung und stellt zehn konkrete Maßnahmen, sog. „Cuts als Lösungen im Schulalltag“ vor. Unter „Cuts“ versteht Becker temporäre, zumeist kurze Unterbrechungen in herausfordernden Situationen, die einerseits „der Begrenzung von Aggressionen und Gewalt“ und andererseits der Ermöglichung von pädagogischer Reflexion dienen.

Bei der Thematik externalisierender Verhaltensweisen bleibt Becker, wenn es im dritten Kapitel das Narrativ „Schülerinnen bzw. Schüler schaden anderen“ behandelt wird. Auch hier entfaltet Becker gekonnt „Lösungen für Konflikte im Schulalltag“, wenn sie beispielsweise Themen wie Vernachlässigung, Mobbing, Stigmatisierung und Diskriminierung adressiert.

Kapitel vier fokussiert dann die Thematik „Schülerinnen bzw. Schüler schaden sich selbst“ und damit primär internalisierende Erlebens- und Verhaltensweisen, wie zum Beispiel selbstverletzendes Verhalten, individueller Rückzug, Trennungsangst, aber auch externalisierende Phänomene wie Hyperaktivität.

Auch sind Geschwister- und Elterndynamiken immer wieder Thema. Das fünfte Kapitel widmet sich schwer erreichbaren Eltern und der Bedeutung von Eltern auf das Verhalten von Kindern. Auch hier benennt Becker die Risikofaktoren genauso wie die Gelingensbedingungen und Schutzfaktoren. Die verstehende Haltung Beckers findet sich nicht nur in Blick auf die Kinder und Jugendlichen mit psychosozialen Beeinträchtigungen, sondern auch in Bezug auf deren Eltern, die Bezugs- und auch die Fachpersonen und Institutionen.

Der besondere Stellenwert der Prävention bei Verhaltensauffälligkeiten wird in Kapitel sechs erläutert und bietet zahlreiche Ankerpunkte für die Heil- und Sonderpädagogik, weshalb sie sich primär mit mehrstufiger Förderung und auch in der universellen Prävention verankern muss, um wahrhaftig – im Sinne inklusiver Bildung – alle Kinder und Jugendliche in ihrer emotional-sozialen Entwicklung zu unterstützen.

Das stark auf inklusive Bildung und Lernen unter psychosozial erschwerten Bedingungen ausgerichtete achte Kapitel leitet sozusagen den Abschluss des Buches ein und verweist nicht nur auf die Zielperspektive der Prävention, sondern auch auf Intervention und Handlungsfelder der Fach- und Lehrpersonen daselbst. Ausgehend von exkludierenden und inkludierenden Entwicklungen stellt Becker ihr „Projekt Übergang“ vor und präsentiert hierzu auch solide Studienergebnisse und Befunde. Hieraus leitet sie für die Bildungspraxis fünf Lernzugänge ab, die für eine Professionalisierung schulischer Pädagogik maßgebend sein dürften: Erstens die Etablierung temporärer Lerngruppen respektive einer Übergangsklasse, zweitens inklusiver Unterricht, drittens die Beratung im multiprofessionellen Team, viertens die Beratung mit Bezugspersonen und fünftens die Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe. Diese fünf Lernzugänge sind Gelingensbedingungen für die Adressierung des Lernens unter psychosozial erschwerten Bedingungen von Kindern und Jugendlichen in einer schwierigen Freiheit und in multiplen Krisen.

Ulrike Beckers Buch dient nicht nur der Bildungspraxis, sondern auch der Bildungspolitik und Forschung. Becker leistet mit ihrem Buch einen Dienst für Kinder und Jugendliche mit psychosozialen Beeinträchtigungen, deren Bezugs- und Fachpersonen und Institutionen, denen in diesem Handlungsfeld besondere Verantwortung zukommt. Dem Praxisfeld aber auch unserer wissenschaftlichen Zunft bleibt zu wünschen, dass es mehr solcher Bücher wie dieses von Becker geben wird, um pädagogisches Verstehen und Handeln auch angesichts von eskalierenden Beziehungsdynamiken und herausfordernden Verhaltens professionell und qualitativ zu ermöglichen. Die im Buch vorgestellten Lösungsmöglichkeiten entsprechen erfreulicherweise nicht dem phantasmatischen pädagogischen Werkzeugkasten, der perfekte oder konfliktfreie Entwicklungen mit dem richtigen Tool verheißt. Dieses Buch kann ein wesentlicher Baustein zur Förderung des schulischen Wohlbefindens und des schulischen Lernens sein sowie zur Verbesserung der Schüler:innen- und Lehrkräftegesundheit beitragen.

VI Neues aus dem Fach

Zeitraum Frühjahr 2023 – Frühjahr 2024

a) Promotionen

Universität Greifswald

Lena Varuna Wuntke

„Schulische Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern durch Erweiterung spezifischer Lehrkraftkompetenzen – Entwicklung und Evaluation eines Professionalisierungskonzepts für Grundschullehrkräfte“

Erstgutachterin: Prof. Dr. Kathrin Mahlau, Universität Greifswald

Zweitgutachter: Prof. Dr. Gino Casale, Universität Wuppertal

Universität zu Köln

Henriette Offer-Boljahn

„Domänenübergreifende Förderung in der Kindertageseinrichtung – Anschlussfähige Bildung im Übergang von der Kita in die Grundschule gestalten“

(kumulative Promotion)

Universitätsbibliothek Köln (<https://kups.ub.uni-koeln.de/70957/>)

Erstgutachter: Prof. Dr. Thomas Hennemann, Universität zu Köln

Zweitgutachter: Prof. Dr. Dennis Christian Hövel, University of Teacher Education in Special Needs (HfH)

Gottfried Wilhelm Leibniz Universität Hannover

Annette Krauss, Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich (HfH)

„Wohlbefinden und Anforderungsbewältigung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit ADHS-Symptomen und die Rolle ausgewählter Schutzfaktoren“

(kumulative Promotion)

Universitätsbibliothek Hannover (<https://www.repo.uni-hannover.de/handle/123456789/14862>)

Erstgutachterin: Prof. Dr. Katja Mackowiak, Universität Hannover

Zweitgutachter: Prof. Dr. Rolf Werning, Universität Hannover

b) Ruferteilung

Es wurden keine gemeldet.

c) Neuberufungen/Wahl

Pädagogische Hochschule Heidelberg

Dr. Nicola-Hans Schwarzer: ehemals Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

Denomination der Juniorprofessur mit Tenure-Track: Grundlagen der Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

d) Ehrungen und Auszeichnungen

Es wurden keine gemeldet.

e) Ernennungen

Es wurden keine gemeldet.

f) Nachrufe

Nachruf auf Prof. Dr. Otto Speck

Als das sogenannte Dritte Reich endete, war der in Rennersdorf (Oberschlesien) geborene Otto Speck gerade 19 Jahre alt, hatte den Reichsarbeitsdienst, Kriegsdienst und die Kriegsgefangenschaft überstanden. Ein Jahr später absolvierte er einen Abiturlehrgang und studierte in den folgenden Jahren Lehramt. Danach wirkte er als Volks- und Sonderschullehrer in München. Von 1964 an leitete er die Ausbildung der Sonderschullehrer:innen am Bayerischen Staatsinstitut für die Ausbildung der Lehrer an Sonderschulen (Lehramt an Schulen für Lernbehinderte, Geistigbehinderte, Körperbehinderte und Erziehungsschwierige). 1955 promovierte er an der Ludwig-Maximilians-Universität München zum Thema „Kinder erwerbstätiger Mütter: Eine empirisch-pädagogische Tatbestandsaufnahme und ihre Deutung“ zum Doktor der Philosophie. Mit dieser Schrift prägte Otto Speck nicht nur den markanten Begriff „Schlüsselkinder“, sondern thematisierte damit sehr früh die schwierigen Verhältnisse und erzieherischen Schief lagen in den Elternhäusern und ihre Folgen für das Aufwachsen und die emotional-soziale Entwicklung in der Kindheit.

Von da an ging es rasant weiter: Otto Speck wurde 1971 ordentlicher Professor an der Pädagogischen Hochschule München. Ein Jahr später wurde die Pädagogische Hochschule in die Ludwig-Maximilians-Universität eingegliedert und Otto Speck damit beauftragt die Sonderpädagogik als wissenschaftliche Disziplin in der akademische Lehrer:innenbildung zu entfalten. Bemerkenswert wie Otto Speck zunächst alle relevanten sonderpädagogischen Fachrichtungen als Universitätsprofessor selbst vertreten und institutionalisiert hat, bevor nach und nach die Lehrstühle für Sonderpädagogik in ihrer heutigen Existenz mit fünf son-

derpädagogischen Fachrichtungen prominent besetzt wurden. Doch nicht nur an der LMU sorgte Speck für den Aus- und Umbau der Sonderpädagogik. So war er 1974/75 der Gründungsprofessor für Sonderpädagogik an der Universität Würzburg und unterstützte mit seiner fachlichen Expertise den Aufbau der Sonderpädagogik nach der Wende, so z.B. an der Universität Halle, von der ihm für seine Verdienste 1994 die Ehrenmedaille verliehen wurde. Darüber hinaus war Otto Speck in der universitären Selbstverwaltung an der LMU sehr engagiert. Er war viele Jahre gewähltes und hoch geschätztes Mitglied im Senat der LMU und von 1982 bis 1986 ihr Vizepräsident. Nach 20 Jahren emeritierte er 1991, vertrat den eigenen Lehrstuhl mit zwei sonderpädagogischen Fachrichtungen aber noch ein Jahr, bis 1992 mit Prof. Konrad Bundschuh ein Nachfolger sein Amt antrat.

Sein Oeuvre wiegt schwer. Er hat zahlreiche sonderpädagogische und erziehungswissenschaftlich relevante Schriften verfasst, die Generationen von Studierenden geprägt haben und bis heute in den Literaturlisten zu Seminaren an den sonderpädagogischen Studienorten im deutschsprachigen Raum zu finden sind. Sein einführendes Werk zur Geistigbehindertpädagogik ist zuletzt 2018 in der 13. Auflage (!) beim Reinhardt Verlag in München erschienen, das „System Heilpädagogik“ ist 2008 zum 6. Mal aufgelegt worden. Mit seinem Buch „Dilemma Inklusion: wie Schule allen Kindern gerecht werden kann“ beteiligte er sich 2019 nochmal kritisch an einer aktuell virulenten Debatte. Im Vorwort zum 2022 erschienen Buch zu Lebensqualität und geistige Behinderung von Peter Zentel zeigte er, welch tiefes Wissen und welche Einsicht er in die Entwicklung der Sonderpädagogik als einer wissenschaftlichen Disziplin hatte und mit welchem Tiefsinn er die Umsetzung und die Unteilbarkeit der Inklusion einzufordern, wengleich auch vor Fehlentscheidungen zu warnen wusste.

Bei alledem ist es Otto Speck gelungen, auf der Grundlage seiner schulpraktischen Tätigkeit mit verhaltensgestörten, lernbehinderten und geistig behinderten Kindern seinen Lehrstuhl mit der Doppeldenomination „Pädagogik bei geistiger Behinderung“ und „Pädagogik bei Verhaltensstörungen“ prominent nach innen und nach außen zu vertreten. Er verstand es sich mit klugen Worten und immer wertschätzend in politische Diskussionen einzumischen, um zum Wohle von Menschen mit Behinderungen und sozialen Benachteiligungen etwas anzustoßen und vor allem zu erreichen. In seinen Werken aber auch überall dort, wo er auftrat, war seine vernunftgeleitete Ethik des Anderen, die bedingungslose Verantwortlichkeit und Sorge für den Nächsten nachhaltig zu spüren.

Speck agierte nie abgehoben, sondern in engem Kontakt und Austausch mit Kolleg:innen im In- und Ausland, mit Lehrer:innen und mit Eltern. In der Zusammenarbeit mit letzteren leitete er einen Paradigmenwechsel ein: Er sah in ihnen keine unwissenden Laien oder nur einfachen Ko-Therapeut:innen sondern Partner:innen, mit denen er auf Augenhöhe kooperierte. Otto Speck zeichnete es aus, dass er in der Lage war, dort, wo er auf Lücken stieß, dieselben mutig und entschlossen zu schließen. So initiierte er schon als junger Lehrer in einer Heimschule arbeitend die Zeitschrift „Unser Heim“. Später, zusammen und über disziplinäre Grenzen hinweg entwickelte er mit Prof. Theodor Hellbrügge die interdisziplinäre Frühförderung, die er in einem Gutachten für den Deutschen Bildungsrat 1973 bestens zu begründen wusste. Damit legte er den Grundstein für ein noch immer aktuelles und ausgesprochen für Familien mit behinderten und gesellschaftlich benachteiligten Kindern gewinnbringendes Konzept in Deutschland. Und zusammen mit Prof. Hellbrügge gründete er 1982 die Zeitschrift „Frühförderung interdisziplinär“, die bis heute im Reinhardt-Verlag erscheint. Nicht ohne Grund ernannte die „Vereinigung für Interdisziplinäre Frühförderung e.V.“ Otto Speck zu ihrem ersten Ehrenmitglied.

Nicht zuletzt unterstreichen die Verleihung des Großen Verdienstkreuzes der Bundesrepublik Deutschland (1991) die Verleihung des Bayerischen Verdienstordens (1994), die Verleihung des Bayerischen Maximiliansordens für Wissenschaft und Kunst (1995), die Verleihung der Goldenen Ehrennadel der Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (1996), die Verleihung der Ehrenmitgliedschaft des Verbandes Deutscher Sonderschulen, Landesverband Bayern e.V. (1997), aber auch die Existenz des staatlichen Förderzentrum für Emotionale und soziale Entwicklung der Landeshauptstadt München, die „Otto-Speck-Schule“, jenseits aller Egoismen und Eitelkeiten das unermüdliche Wirken von Otto Speck als Mensch und Hochschullehrer, der wie kein anderer über einen so langen Zeitraum hinweg die Sonderpädagogik in Theorie und Praxis nachhaltig geprägt hat.

Wir könnten nun noch wortreich sein rhetorisches Geschick, seinen Humor und seine Überzeugungskraft als Redner beschreiben. Stattdessen möchten wir ihn selbst für alle, vor allem für die jüngere Generation, die ihn zu seinen Lebzeiten nicht erlebt haben, nochmals zu Wort kommen lassen. Wenn Sie dem QR-Code oder dem Link folgen, gelangen Sie zu einem videoaufgezeichneten Vortrag vom 11.02.2010 zum Thema *„Inklusion, eine Metapher für mehr Gemeinsamkeit unterschiedlich lernender Kinder – Ein wissenschaftlicher Reflexionsversuch“*. Es lohnt sich, Otto Speck zuzuhören, sich von ihm mitnehmen, überzeugen – und auch unterhalten zu lassen.



<https://videoonline.edu.lmu.de/de/node/850>

Wir, die das Erbe von Otto Speck bis heute an zwei eigenständigen Lehrstühlen für Sonderpädagogik an der LMU weitertragen, verneigen uns vor einer beeindruckenden Persönlichkeit, einem großartigen Lehrer, Wissenschaftler und dem immer in unserem Herzen innewohnenden Kollegen Prof. Dr. Otto Speck!

Reinhard Markowitz und Peter Zentel, LMU München

Mitwirkende

Herausgeber:innen

Sprecher der Redaktion:

Prof. Dr. Stephan Gingelmaier
Professor für Psychologie/Diagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale
und Soziale Entwicklung
Abteilung ESENT
Fakultät für Teilhabewissenschaften
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
gingelmaier@ph-ludwigsburg.de

WM Dr. Lars Dietrich
Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Humboldt-Universität Berlin
lars.dietrich@hu-berlin.de

WM Dr. Janet Langer
Lehrstuhl Pädagogik im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung
Institut für Sonderpädagogische Entwicklungsförderung und Rehabilitation
Universität Rostock
janet.langer@uni-rostock.de

Prof. Dr. Sebastian Franke
Professor für Sonderpädagogische Förderung und Inklusion mit dem Förderschwerpunkt
Emotionale und soziale Entwicklung
Institut für Erziehungswissenschaft
Fakultät für Kulturwissenschaften
Universität Paderborn
sebastian.franke@uni-paderborn.de

Prof. Dr. Désirée Laubenstein
Professorin für Sonderpädagogische Förderung und Inklusion mit dem Förderschwerpunkt
Emotionale und soziale Entwicklung
Institut für Erziehungswissenschaft
Fakultät für Kulturwissenschaften
Universität Paderborn
desiree.laubenstein@uni-paderborn.de

Prof. Pierre-Carl Link
Professor für 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. Dr. Susanne Jurkowski
Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Universität Erfurt
Susanne.jurkowski@uni-erfurt.de

Redaktionelle Assistenz

WM Lara Fabel
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich
lara.fabel@hfh.ch

WM Dr. Annette Krauss
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich
annette.krauss@hfh.ch

Autor:innen

Prof. Dr. Bernd Ahrbeck
Psychoanalytische Pädagogik
International Psychoanalytic University (IPU-Berlin)
bernd.ahrbeck@ipu-berlin.de

WM Dr. Neele Bäker
Fakultät I - Bildungs- und Sozialwissenschaften
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
neele.baeker@uol.de

WM Dr.in Patricia Baquero Torres
Philosophische Fakultät III - Institut für Rehabilitationspädagogik
Pädagogik in der schulischen Erziehungshilfe
Martin- Luther-Universität Halle-Wittenberg
patricia.baquero-torres@paedagogik.uni-halle.de

Prof. Dr. Noëlle Behringer
Soziale Arbeit im Kontext psychischer Krisen
Fachbereich Sozial- und Gesundheitswesen
Hochschule für Wirtschaft und Gesellschaft Ludwigshafen
noelle.behringer@hwg-lu.de

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

Vertr.-Prof. Dr. Tijs Bolz
Fakultät I - Bildungs- und Sozialwissenschaften
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
tijs.bolz@uol.de

WM Miriam Düvelmeyer
Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung
Universität zu Köln
miriam.duevelmeyer@uni-koeln.de

WM Karin Dürr
Masterstudiengang Schulische Heilpädagogik & Institut für Diversität
und inklusive Bildung (IDB)
Pädagogische Hochschule Luzern
karin.duerr@phlu.ch

WM Jule Eilts
Fakultät I - Bildungs- und Sozialwissenschaften
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
jule.eilts@uol.de

WM Chiara Enderle
Institut für Förderpädagogik
Universität Leipzig
chiara.enderle@uni-leipzig.de

AR Dr.in Laura Ferreira González
Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung
Universität zu Köln
l.ferreiragonzalez@uni-koeln.de

Vertr. Prof.in Dr. Ulrike Fickler-Stang
Pädagogik bei Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung
Leibniz Universität Hannover
ulrike.fickler-stang@ifs.uni-hannover.de

WM Sophie Friedrich
Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen
Humboldt-Universität zu Berlin
sophie.friedrich.1@hu-berlin.de

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

Prof. Dr. Priska Hagmann-von Arx
Institut für Lernen unter erschwerten Bedingungen (ILEB)
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
priska.hagmann@hfh.ch

Prof. em. Dr. Haim Omer
Dept. Of Psychology
Tel Aviv University
haimomer2@gmail.com

WM Paula Hammer
Fakultät I - Bildungs- und Sozialwissenschaften
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
paula.hammer1@uol.de

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

WM Dr. Ann-Kathrin Hennes
Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen
Universität zu Köln
ann-kathrin.hennes@uni-koeln.de

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

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

Martin Jany
Schule Friedheim Bubikon
martin.jany@friedheim.ch

WM Dr. Robert Langnickel
Institut für Diversität und inklusive Bildung (IDB)
Pädagogische Hochschule Luzern
robert.langnickel@phlu.ch
Abteilung Förderschwerpunkt Emotional-Soziale Entwicklung
Institut II: Sonderpädagogische Förderschwerpunkte
Fakultät III: Teilhabewissenschaften
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg

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

Jun. Prof.in Dr. Susanne Leitner
Fachrichtung mit dem Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung
Pädagogische Hochschule Ludwigsburg
susanne.leitner@ph-ludwigsburg.de

Prof. Pierre-Carl Link
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
pierre-carl.link@hfh.ch

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

AD Apl.-Prof. Dr. Thomas Müller
Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Institut für Sonderpädagogik
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
thomas.mueller1@uni-wuerzburg.de

Prof.in. Dr. Conny Melzer
Institut für Förderpädagogik
Universität Leipzig
conny.melzer@uni-leipzig.de

WM Melanie Nideröst
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich
melanie.nideroest@hfh.ch

WM Julie Philippek
Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen
Universität zu Köln
julie.philippeck@uni-koeln.de

WM Dr. Anett Platte
Institut für Förderpädagogik
Universität Leipzig
anett.platte@uni-leipzig.de

WM Viktoria Pöchmüller
Pädagogik und Didaktik bei Beeinträchtigungen des Lernens
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
viktoriam.poechmueller@uol.de

WM Patrizia Röösl
Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung
Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich
patrizia.roeoesli@hfh.ch

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

Prof. Dr. Alfred Schabmann
Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen
Universität zu Köln
alfred.schabmann@uni-koeln.de

WM Dr. Barbara Maria Schmidt
Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen
Universität zu Köln
barbara.schmidt@uni-koeln.de

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

WM Anja Solenthaler
 Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung
 Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik – HfH Zürich
 anja.solenthaler@hfh.ch

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

WM Dr. Cécile Tschopp
 Masterstudiengang Schulische Heilpädagogik & Institut für Diversität und inklusive
 Bildung (IDB)
 Pädagogische Hochschule Luzern
 cecile.tschopp@phlu.ch

Prof. Dr. phil Arist v. Schlippe
 Fakultät für Wirtschaft und Gesellschaft
 Universität Witten/Herdecke
 schlippe@uni-wh.de

Vertr.-Prof. Dr. Robert Vrbán
 Emotionale und soziale Entwicklung in der inklusiven Schule
 Institut für Sonderpädagogik
 Institut für Psychologie in Bildung und Erziehung
 Universität Münster
 robert.vrbán@uni-muenster.de
 Arbeitsbereiche Lernen / Emotional-Soziale Entwicklung
 Institut für Sonderpädagogik
 Pädagogische Hochschule Heidelberg
 Vrbán@ph-heidelberg.de

WM Jessica Wilke
 Fakultät I - Bildungs- und Sozialwissenschaften
 Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
 jessica.wilke@uol.de

WM Dr. Philippos Zdoupas
 Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule unter besonderer
 Berücksichtigung des Förderschwerpunktes Emotionale und soziale Entwicklung
 Universität Paderborn
 philippos.zdoupas@uni-paderborn.de

Prof. Dr. Peter Zentel
 Lehrstuhl Pädagogik bei geistiger Behinderung einschließlich inklusiver Pädagogik
 Ludwig-Maximilians-Universität München
 peter.zentel@edu.lmu.de

WM Dr. Tijs Bolz

Verwaltung der Professur in der Fachgruppe Pädagogik und Didaktik der Emotionalen und Sozialen Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse
 Institut für Sonder- und Rehabilitationspädagogik
 Fakultät I - Bildungs- und Sozialwissenschaften
 Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
 tijs.bolz@uni-oldenburg.de

Prof. Dr. Gino Casale

Professor für Methodik und Didaktik in den Förderschwerpunkten Lernen sowie Emotionale und soziale Entwicklung
 Institut für Bildungsforschung in der School of Education
 Bergische Universität Wuppertal
 gcasale@uni-wuppertal.de

Prof.in Dr. Andrea Dlugosch

Professorin für Pädagogik bei erschwertem Lernen und auffälligem Verhalten
 Institut für Sonderpädagogik
 Fachbereich Erziehungswissenschaft
 Rheinland-Pfälzisch Technische Universität Kaiserslautern-Landau
 andrea.dlugosch@rptu.de

Prof. Dr. Thomas Hennemann

Lehrstuhl für Erziehungshilfe und Sozial-Emotionale Entwicklungsförderung
 Department Heilpädagogik und Rehabilitation
 Humanwissenschaftliche Fakultät
 Universität zu Köln
 thomas.hennemann@uni-koeln.de

WM Dr. Jan Hoyer

Fachbereich 12 Erziehungs- und Bildungswissenschaften
 Universität Bremen
 jhoyer@uni-bremen.de

Prof. Dr. Dennis Christian Hövel

Institut für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung
 Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik Zürich
 dennis.hoevel@hfh.ch

Prof. Dr. Christian Huber

Professur für Rehabilitationswissenschaften
 Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung
 Institut für Bildungsforschung in der School of Education
 Bergische Universität Wuppertal
 chuber@uni-wuppertal.de

Prof.in Dr. Désirée Laubenstein
Professorin für Sonderpädagogische Förderung und Inklusion mit dem Förderschwerpunkt
Emotionale und soziale Entwicklung
Institut für Erziehungswissenschaft
Fakultät für Kulturwissenschaften
Universität Paderborn
desiree.laubenstein@uni-paderborn.de

Prof. Dr. Heinrich Ricking
Professur Emotionale und soziale Entwicklung unter Berücksichtigung sonderpädagogischer
Förderung und inklusiver Kontexte
Institut für Förderpädagogik
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Universität Leipzig
heinrich.ricking@uni-leipzig.de

Prof.in Dr. Christine Schmalenbach
Juniorprofessorin für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernen / emotional-soziale
Entwicklung
Fakultät für Erziehungswissenschaft
Universität Hamburg
christine.schmalenbach@uni-hamburg.de

Prof. Dr. Satyam Antonio Schramm
Professur für Inklusionspädagogik
Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung
Department Inklusionspädagogik
Humanwissenschaftliche Fakultät
Universität Potsdam
sa.schramm@uni-potsdam.de

Jun.-Prof. Dr. Nicola-Hans Schwarzer
Arbeitseinheit Grundlagen der Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Emotionale und
soziale Entwicklung
Institut für Sonderpädagogik
Fakultät für Erziehungs- und Sozialwissenschaften
Pädagogische Hochschule Heidelberg
schwarzer@ph-heidelberg.de

Prof. Dr. Roland Stein
Lehrstuhl für Sonderpädagogik V – Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Institut für Sonderpädagogik
Fakultät für Humanwissenschaften
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
roland.stein@uni-wuerzburg.de

Prof. Dr. David Zimmermann
Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Kultur-, Sozial- und Bildungswissenschaftliche Fakultät
Humboldt-Universität zu Berlin
david.zimmermann@hu-berlin.de

Begutachtende

WM Dr. Magdalena Förster
Professur für Inklusive Unterrichtsforschung mit dem Schwerpunkt Lernen
Erziehungswissenschaftliche Fakultät
Universität Erfurt
magdalena.foerster@uni-erfurt.de

WM Dr. Josef Hofman
Abteilung Pädagogik bei psychosozialen Beeinträchtigungen
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Humboldt-Universität zu Berlin
Josef.hofman@hu-berlin.de

Prof. Dr. Christian Huber
Professur für Rehabilitationswissenschaften
Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung
Institut für Bildungsforschung in der School of Education
Bergische Universität Wuppertal
chuber@uni-wuppertal.de

Lk Dr. Jan Hoyer
Lektor Lehrinheit Inklusive Pädagogik
Fachbereich 12 - Erziehungs- und Bildungswissenschaften
Universität Bremen
jhoyer@uni-bremen.de

WM Dr. Johanna Krull
Lehrstuhl Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung
Universität zu Köln
johanna.krull@uni-koeln.de

Prof.in Dr. Kathrin Mahlau
 Professur am Lehrstuhl Erziehungswissenschaft/Sonderpädagogik und Inklusion in den
 Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung
 Institut für Erziehungswissenschaft
 Philosophische Fakultät
 Universität Greifswald
 kathrin.mahlau@uni-greifswald.de

Prof.in Dr. Christine Schmalenbach
 Juniorprofessorin für Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Lernen / emotional-soziale
 Entwicklung
 Fakultät für Erziehungswissenschaft
 Universität Hamburg
 christine.schmalenbach@uni-hamburg.de

WM Dr. Philippos Zdoupas
 Sonderpädagogische Förderung und Inklusion in der Schule unter besonderer Berücksichti-
 gung des Förderschwerpunktes Emotionale und soziale Entwicklung
 Universität Paderborn
 philippos.zdoupas@uni-paderborn.de

Abkürzungen

AD = Akademische/r Direktor:in
 A(O)R = Akademische/r (Ober)Rät:in
 apl.-Prof. / apl.-Prof.in = außerplanmäßige/r Professor:in
 Dr. = Doktor:in
 em = Emerita, Emeritus
 JProf. = Juniorprofessor:in
 LB = Lehrbeauftragte, Lehrbeauftragter
 Lk = Lektor
 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 6

In den Fokus ver-rückt – hidden topics im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung

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.

In den Fokus ver-rückt – hidden topics im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung

Wissenschaftliche Auseinandersetzungen im Bereich der Sonderpädagogik mit dem Schwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung zeichnen sich durch eine Vielzahl an spannenden thematischen Schwerpunkten, unterschiedlichen Zielgruppen und forschungsmethodischen Zugängen aus. Dennoch erscheinen innerhalb dieses Spektrums immer wieder Spannungsfelder und Gegenstandsbereiche, die bisher im Rahmen sonderpädagogischer Forschung und Theoriebildung trotz Relevanz (noch) nicht in den Fokus gerückt wurden und somit in diesen ver-rückt werden sollten. Sei es, weil die Dominanz anderer Themenschwerpunkte sie verdecken, weil sie als blinde Flecken übersehen wurden oder weil aktuelle gesellschaftliche, bildungspolitische oder forschungsmethodische Entwicklungen neue Möglichkeiten der Fokussierung (noch nicht) zulassen. Genau jene Neugier am Unbekannten, Verdeckten und neu Aufkommenden adressiert die vorliegende Ausgabe der ESE VI. Somit sucht sie, genau diese Inhalte in den Fokus zu rücken und lädt alle Interessierten nachdrücklich dazu ein, sich diesen faszinierenden Themen zu widmen.

978-3-7815-2648-8



ISSN 2629-0170

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