

Zeitschrift für Heilpädagogik



THEMEN IN DIESEM HEFT

**Halt und Haltung –
Schulische Arbeit
mit Kindern und
Jugendlichen im
Förderschwerpunkt
Emotionale und soziale
Entwicklung**

**Selbstkonzept-
förderung im
schulischen
Setting**

**Zwischen Partizipation,
Rechtschreibung und Selbst-
bewusstsein – Schülerzeitungen
an Förderschulen mit dem
Schwerpunkt Emotionale
und soziale Entwicklung in
Nordrhein-Westfalen**

**Das Selbstwertgefühl
von Jugendlichen
mit einer
Hörschädigung**

Aktuelle Seminartermine

13.10.2018 / Stuttgart

Subjektzentrierte Bildung im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung im Kontext von Inklusion

Unterrichtsimmanente Förderung des Selbst- und Selbstwirksamkeitskonzepts

13.10.2018 / Münster

Unterstützte Kommunikation und Modelling

Theoretische Grundlagen und praktische Erfahrungen rund um die Unterstützte Kommunikation - Einführungsseminar

19.–21.10.2018 / Nürnberg

Inklusive Beschulung von Schülern mit sozial-emotionalem Förderbedarf

– aber wie? Intensivkurs

19.–21.10.2018 / Bad Sassendorf

Arbeiten mit Hunden in Bildungseinrichtungen

Intensivkurs

27.10.2018 / Lünen

Möglichkeiten einer inklusionsorientierten Diagnostik

im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung

27.10.2018 / Hamburg

Unterrichten und Lernen nach dem TEACCH-Ansatz

Förderung von Menschen mit Autismus nach dem Vorbild des TEACCH-Modells

03.11.2018 / Bad Kreuznach

Schülerinnen und Schüler in herausfordernden Situationen

– auffälliges Verhalten verstehen und passend handeln Orientierungswissen und Handlungsansätze

09.–10.11.2018 / Münster

APPs für den Schulbereich

iPad: Go Talk Now

Ein ‚digitales Wochenende‘ zur Unterstützten Kommunikation

24.11.2018 / Paderborn

Professionelle Zusammenarbeit in inklusiven Settings

Co-teaching und Kooperation an Allgemeinen Schulen

25.–26.01.2019 / Bad Sassendorf

Intensivpädagogische Arbeit mit Hoch-Risiko-Schülern

Was geht, wenn nichts mehr geht Basisseminar

02.02.2019 / Bad Sassendorf

Rund um den Kieler Leseaufbau

Lesen und Schreiben mit lautgetreuem Wortmaterial

02.03.2019 / Bad Sassendorf

Differenziertes Rechtschreibtraining mit dem Kieler Rechtschreibaufbau

Konzepte und Übungsideen

Näheres und Online-Anmeldung: www.vds-bildungsakademie.de

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser!

Selbstkonzept und Selbstwertgefühl stehen im Fokus dieser Ausgabe der Zeitschrift für Heilpädagogik. Die Stärkung und Entwicklung dieser für unsere Schülerinnen und Schüler so wichtigen Aspekte im schulischen Lernen ist eine wichtige Aufgabe für uns Lehrkräfte.

Wilfried Bröckelmann analysiert im ersten Beitrag den schulischen Alltag hinsichtlich entwicklungsfördernder Strukturen – und damit auch des Selbstwertgefühls von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Ein Schluss aus dem Fazit sei schon einmal vorweggenommen: Wie so viele Studien resümieren, heißt es auch hier „auf den Lehrer kommt es an“. Dabei bleibt es aber nicht stehen, sondern es werden ganz klare „Strukturmomente“ beschrieben, mit denen Sie als Lehrkräfte Ihren Schülerinnen und Schülern mit Haltung Halt geben können.

Der zweite Beitrag von *Markus Spilles* befasst sich mit dem akademischen Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern. Kinder und Jugendliche, die eher leistungsschwach sind, scheinen auch ein geringes Selbstkonzept zu haben, was ihren schulischen Alltag weiter erschwert. Im Mittelpunkt stehen dabei Fördermöglichkeiten des Selbstkonzepts im Unterricht.

Im dritten Beitrag stellen *Anna Vennedy*, *Marie Breiderhoff*, *Christine Schmalenbach* und *Christoph de Oliveira Käßler* Fördermöglichkeiten von Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung mit Hilfe von Schülerzeitungen vor, die auch in den Bereichen Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit und Selbstbestimmung liegen. Dies geschieht einleitend zu einer Befragung, was davon dann in Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung umgesetzt wird.

Das Selbstwertgefühl steht auch im vierten Beitrag von *Thorsten Burger* und *Alexandra Messmer* im Fokus einer umfassenden Studie. Welche Einschränkungen gibt es im Selbstwerterleben in Abhängigkeit des Lernorts? Von welchen Risikofaktoren hängt das Selbstwertgefühl ab?

Wie schätzen Sie das Selbstwerterleben Ihrer Schülerinnen und Schüler ein? Wie unterstützen Sie Kinder und Jugendliche in Ihrem Alltag bei der Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts? Wir hoffen, dass Sie genau hierfür zahlreiche Ideen finden und Anregungen für deren Umsetzung haben.


Prof. Dr. Conny Melzer


Dr. Peter Wachtel

Inhalt

Wilfried Bröckelmann **448**
**Halt und Haltung –
Schulische Arbeit mit Kindern und
Jugendlichen im Förderschwerpunkt
Emotionale und soziale Entwicklung**

Markus Spilles **457**
**Selbstkonzeptförderung im
schulischen Setting**

Anna Vennedy · Marie Breiderhoff ·
Christine Schmalenbach ·
Christoph De Oliveira Käßler **468**
**Zwischen Partizipation, Rechtschreibung und
Selbstbewusstsein – Schülerzeitungen an Förder-
schulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und
soziale Entwicklung in Nordrhein-Westfalen**

Thorsten Burger · Alexandra Meßmer **481**
**Das Selbstwertgefühl von Jugendlichen
mit einer Hörschädigung**

vds aktuell 494

**„Hau ab! Ich brauche dich!
Verbundenheit in pädagogischen Beziehungen
herstellen und (aus)halten“: Fachkongresse
emotionale und soziale Entwicklung des
Verbands Sonderpädagogik**

Nachruf

 **Verband
Sonderpädagogik e.V.**
Bundesgeschäftsstelle
Ohmstraße 7,
97076 Würzburg
Tel. 0931 24020
Fax 0931 24023
post@verband-sonderpaedagogik.de
www.verband-sonderpaedagogik.de

Schriftleitung
Prof. Dr. Conny Melzer
Professur Sonderpädagogische Grundlagen
Universität zu Köln, 50931 Köln
[conny.melzer@
verband-sonderpaedagogik.de](mailto:conny.melzer@verband-sonderpaedagogik.de)

Dr. Peter Wachtel
Berliner Straße 103a, 14467 Potsdam
[peter.wachtel@
verband-sonderpaedagogik.de](mailto:peter.wachtel@verband-sonderpaedagogik.de)

Verantwortlicher Redakteur dieser Ausgabe:
Dr. Peter Wachtel

Die Zeitschrift für Heilpädagogik wird im European
Reference Index for the Humanities (ERIH) geführt.

Vorstand des Verbands Sonderpädagogik e.V.
Angela Ehlers Bundesvorsitzende
Dorit Wernicke stellv. Bundesvorsitzende
Marianne Schardt Bundesgeschäftsführerin
Horst Beier Schatzmeister
David Scheer Pressereferent
Conny Melzer Schriftleiterin
Peter Wachtel Schriftleiter

Fortbildungseinrichtung des Verbands Sonderpädagogik
Ohmstraße 7, 97076 Würzburg
Tel. 0931 20082390, Fax 0931 24023
post@vds-bildungsakademie.de
www.vds-bildungsakademie.de



Wilfried Bröckelmann

Halt und Haltung – Schulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Zusammenfassung

Der schulische Alltag mit Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung wird auf entwicklungsfördernde Strukturen hin reflektiert. Diese bewegen sich zwischen notwendigem äußerem Halt, der eine innere Orientierung gibt, und einer pädagogischen Haltung der fürsorglichen Strenge. Die Notwendigkeit korrigierender Neuerfahrungen wird an Beispielen des Klartextgesprächs und des Umgangs mit nicht-suizidalem selbstverletzendem Verhalten (NSSV) verdeutlicht.

Halt und Haltung – Schulische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Dieser Artikel basiert auf langjährigen Erfahrungen des Autors als Leiter einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (Stiftung Die Gute Hand).

Auf Grundlage der Erfahrung wird die pädagogische Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern mit Hilfe von vier Leitgedanken reflektiert: Äußerer Halt gibt innere Orientierung; fürsorgliche Strenge; korrigierende Neuerfahrungen; Abschied von „goldenen Fantasien“.

Die Reflexion der vier Leitgedanken findet zunächst auf eher theoretischer Ebene statt, folgend werden diese hinsichtlich schulischer Strukturmomente aus der Praxis konkretisiert.

Zu Beginn zwei literarische Texte. Der erste Text stammt von Martin Buber (2005, S. 81f): „Ein junger Lehrer betritt zum ersten Mal selbständig, nicht mehr als ein seine Befähigung ausweisender Seminarist, eine Schulklasse. Sie liegt vor seinem Blick wie ein Bild der Menschenwelt, so vielfältig, so widerspruchsvoll und so unzugänglich. Er spürt: „Die Jungen da habe ich mir nicht ausgesucht, ich bin hierher gestellt und muss sie annehmen wie sie sind, – und doch nicht wie sie jetzt sind, in diesem Augenblick sind, nein, wie sie wirklich sind, wie sie werden können. Aber wie kann ich merken, was in ihnen steckt, und was kann ich dazu tun, dass es Gestalt annehme?“ Und die Jungen machen es ihm nicht leicht, sie lärmen, sie treiben Unfug, sie starren ihn mit dreister Neugier an. Schon ist er versucht, diesem Störenfried da Einhalt zu gebieten, Ordnungsmaximen anzugeben, Gewohnheiten eines anständigen Benehmens zu erzwingen, nein zu sagen, nein zu all dem, was sich von unten da gegen ihn erhebt, von unten anzufangen. [...] Aber da trifft sein Blick auf ein Gesicht, das ihm auffällt, es ist weder schön noch besonders intelligent, aber es ist ein wirkliches Gesicht, vielmehr das Chaos zur Entstehung des Kosmos eines wirklichen Gesichts, und er liest eine Frage darauf, die etwas anderes als die allgemeine Neugier ist. „Wer bist du? Weißt du etwas, was mich angeht? Bringst du mir etwas? Was bringst du?“ So etwa ist die Frage zu lesen. Und er, der junge Lehrer, redet das Gesicht an. Er sagt gar nichts Gewichtiges und Bedeutsames, er stellt eine gewöhnliche Anfangsfrage: „Was habt ihr zuletzt in der Heimatkunde besprochen?“

Der zweite Text stammt von dem französischen Autor Daniel Pennac (2009, S. 125):

„Es gibt das morgendliche Aufrufen. Wenn der eigene Name aus dem Munde des Lehrers ertönt, ist es, als ob der Wecker ein zweites Mal schrillt. Der Schall deines Namens morgens um acht hat eine den Schwingungen der Stimmgabel vergleichbare Macht. „Ich kann mich nicht entschie-

ßen, auf das Aufrufen zu verzichten, besonders in der ersten Stunde“, erklärt mir eine andere Lehrerin, diesmal eine für Mathematik, „selbst wenn die Zeit knapp ist. Es ist unmöglich, eine Namenliste vorzulesen, als ob man Hammel zählt. Beim Aufrufen schenke ich meinen Schülern einen Blick, ich nehme sie in Empfang, spreche sie namentlich an, einen nach dem anderen und lausche der Antwort. [...] Ein winziger Moment, in dem der Schüler spüren muss, dass er in meinen Augen existiert, er und sonst niemand. Und ich, ich versuche so gut es geht, an seinem >Hier!< seine akute Verfassung zu erkennen. Die Wichtigkeit des Aufrufens.“

Diese zwei literarischen Texte bilden zentrale Haltungen in der schulischen Arbeit mit emotional und sozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen ab: „Ich lasse mich auf den Unterricht mit dir ein“ und „Ich stelle eine Struktur zur Verfügung“.

Kinder und Jugendliche mit schwerwiegenden Störungen ihrer emotionalen und sozialen Entwicklung sind Kinder und Jugendliche in innerer und äußerer Not. Ihre schulische Not zeigt sich unter anderem darin (Bröckelmann, 2009, S. 209), dass sie...

- Unklarheiten, Widersprüche und Anstrengungsanforderungen (noch) nicht als Herausforderungen begreifen können,
- unmittelbare Belohnungen (noch) nicht aufschieben können,
- ihre Emotionen (noch) nicht gut regulieren können,
- die Perspektiven anderer (noch) nicht akzeptieren können,
- (noch) keine Bereitschaft zeigen, Einfälle und Ergebnisse wechselseitig auszutauschen,
- schulische Vereinbarungen und Regeln (noch) nicht einhalten können,
- Gruppensituationen (noch) nicht als Anregung und Zugehörigkeit erleben.

Daher benötigen sie äußeren Halt, wenn gerade „das Innere“ noch nicht hinreichend gut geordnet ist. Je schwerer den Kindern und Jugendlichen das Vertrauen in einen anderen Menschen fällt, desto bedeutsamer ist die Festigung der Struktur. Die erste Basis dieses äußeren Halts ist eine gemeinsam ermittelte, gemeinsam gepflegte und – wenn nötig – auch gemeinsam durchgesetzte Wertekultur. Hier sind Regeln, Strukturen, Rituale, Vorbilder und klare Grenzen unverzichtbar. Ein transparenter (d.h. mit den Schülern und Eltern, bzw. Gruppenpädagogen besprochener) und sicherer (Rechte und Pflichten mit Konsequenzen bei Befolgung oder Nicht-Befolgung) Orientierungsrahmen bildet somit Leitplanken, deren Verlauf auch an den außerschulischen Normen und gesetzlichen Regeln unseres Zusammenlebens ausgerichtet ist. Dies ist vor allem für Jugendliche ein unverzichtbarer Standard. „Deshalb ist die Entwicklung einer starken und verlässlichen öffentlichen Meinung (Corporate Identity) in der jeweiligen Schule unerlässlich, die gleichermaßen von Lehrern, Schülern und Eltern getragen und gelebt wird. Öffentliche Meinung definiert, was „man“ tun darf und was nicht. Wer davon abweicht, erfährt die Missbilligung der Lehrer, der Klasse oder der ganzen Schule“ (Bezirksregierung Detmold, 2007, S. 20). Dieser Rahmen schafft äußere und auch zunehmende innere Sicherheit – notwendig bei den oft diffusen, unsicheren und ambivalenten bisherigen Lebenserfahrungen der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Undurchschaubarkeit und Unvorhersehbarkeit erhöhen das Anwachsen von Orientierungslosigkeit, Verunsicherung und Angst. Undurchschaubarkeit und Unvorhersehbarkeit erhöhen ebenso das innere Erleben von Überflutung durch negative Gefühle. Unsicherheit und Angst stören aber auch die Entwicklung und Integration komplexer kognitiver Vorgänge und somit das Lernen. Lernen hat aber mit dem Erleben und Überwinden des verunsichernden „Ich kann es (noch) nicht“ zu tun. Wenn Schüler nur über sehr geringe Möglichkeiten zur Affektregulation verfügen, werden sie viel dafür tun, nicht in für sie unkontrollierbare Belastungsreaktionen zu geraten. Sie vermeiden das für sie „zu riskante“ Lernen.

Hier gibt eine Schule durch äußeren Halt innere Orientierung. Dieser Orientierungsrahmen muss getragen sein von einem Leitbild, unter dem sich alle in einer Schule Tätigen (auch unterschiedliche Berufsgruppen) wiederfinden. Woran merken Schüler und Lehrer, dass diese Leitgedanken gepflegt werden? Woran merken Schüler im Alltag, dass sie „äußerlich“ gehalten werden?

Äußerer Halt gibt innere Orientierung

Strukturmoment: Freitagsfeier

An jedem Freitag trifft sich die gesamte Schulgemeinde zu einer 30-minütigen Freitagsfeier im Foyer des Schulgebäudes. Der Ablauf der Feier besteht aus Ritualen (Geburtstagslied, Vorstellung der Fußballschiedsrichter der Woche, Überreichung von Erlösen der Freitagsaktion, Vorstellung des Leselöwen und vieles mehr). Einzelne Klassen zeigen kurze Sequenzen und Ergebnisse ihres Unterrichts. Die Freitagsfeier ist aber auch der Ort, um die Regeln und Werte der Schulgemeinde zu pflegen. Immer wenn das Schild mit dem großen „R“ hochgehalten wird, geht es um eine Werte- und Verhaltensregel an unserer Schule (z. B. Sauberkeit in den Toiletten, Umgang mit Fundsachen). Das alles hört sich banal alltäglich an, ist aber in seiner strukturbildenden Wiederkehr ein äußerer Rahmen für die innere Beruhigung und Emotionsregulierung der Kinder und Jugendlichen. Sie erleben sich als zugehörig und verpflichtet – eine sehr wesentliche seelische Erfahrung. Die Freitagsfeier bietet eine Ebene der Orientierung, die einen wichtigen Weg eröffnet, damit „das Außen nach Innen“ kommen kann. Dazu bedarf es auch einer besonderen Haltung.

Fürsorgliche Strenge

Schulische Arbeit benötigt in der Haltung der Lehrer auch Ebenen einer fürsorglichen Strenge. Wie erleben jugendliche Schüler an Förderschulen für Emotionale und soziale Entwicklung die unterschiedlichen Ebenen eines strengen Lehrers? Hierzu einige wesentliche Ergebnisse aus einer qualitativen empirischen Studie (Bröckelmann, 2005). Diese landesweite Studie hat neben weiteren Datensätzen szenische Beschreibungen von 179 jugendlichen Schülern (Abschlussklassen von Förderschulen für Emotionale und soziale Entwicklung) über Erlebnisse mit von ihnen als streng erlebten Lehrern mit dem Verfahren der Qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Die Jugendlichen teilen in ihren Narrationen etwas über entwicklungsförderliche und entwicklungshemmende Dimensionen der Strenge eines Lehrerverhaltens mit. Diese Erkenntnisse sind hilfreich für das Nachdenken über eine – neben weiteren anderen wesentlichen – wichtige Haltung des Lehrers im Gegenüber. Im Blick auf sechs Typisierungsdimensionen lassen sich – in vier Thesen zusammengefasst – folgende Erkenntnisse gewinnen:

- Die typisierende Qualitative Inhaltsanalyse kann zunächst aufweisen, dass viele Jugendliche mit Verhaltensstörungen mit der Attribuierung eines Lehrerverhaltens als streng oft heftige emotionale Befindlichkeiten in der Interaktion zwischen dem Lehrer und sich selbst erinnern. In der Erinnerung beziehen sich diese Emotionen auf Wut und Scham, die sich in der Interaktion mit dem als szenisch streng erlebten Lehrer entwickeln. Erinnernte Bedrohung und Beschämung führen zu Wut und Scham, zu Hass und Selbstzweifel. Diese Erinnerungen speisen sich vor allem aus Szenen, die oft ohne Bezug zum Rahmen von Schule erinnert werden, die also in der Begegnung zwischen Schüler und Lehrer „nichts dazwischen“ haben. Der strenge Lehrer wird hier in einem Typus des „Gleichen unter Gleichen“ erlebt, der ähnlich wie die Schüler von heftigen, oft destruktiven Affektzuständen überflutet ist (mit den Aspekten des „Von oben herab“ und des „Kontrollverlusts“).
- Weiter beziehen sich die episodischen Narrationen deutlich auf den Aspekt von Ärger angesichts eines Lehrers, der beharrlich und auch strafend den Rahmen von Schule einfordert. In diesen Erinnerungen wird die Begegnung mit dem strengen Lehrer als die mit einem Erwachsenen erinnert, der zunächst auf ein „Außerhalb“ der dyadischen Beziehung zwischen Schüler und Lehrer hinweist. In diesen Typisierungsdimensionen stellt die Strenge des Lehrers in der Bezogenheit auf den Rahmen von Erziehung und Unterricht immer auch die Versagung zumutende Transformation einer dyadischen in eine trianguläre Beziehung dar. Das triangulierende dritte Objekt (die dritte Dimension) kann neben dem Rahmen und der Sache auch die Gruppe der Mitschüler sein.
- In ihren Mitteilungen zeigen die jugendlichen Schüler mit Verhaltensstörungen deutlich die hohe Ambivalenz, die ein von ihnen als streng erlebtes Lehrerverhalten auslöst. In der Spannung zwischen dem strengen Lehrer als verbindlichem Einforderer des symbolischen Systems von Schule und dem strengen Lehrer als sadistisch verachtenden Angreifer (der dann gefürchtet oder gehasst wird) verweisen die Jugendlichen auf die entwicklungsfördernde Bedeutung von Strenge nur in Bezug auf den Erhalt des für die Schüler durchschaubaren Rahmens von Erziehung und Unterricht. Wenn das Verhalten des Lehrers ohne sinnvolle und transparente Verbindung zum Rahmen von Erziehung und Unterricht in der Schule erlebt wird, wird

dieser „Typus des strengen Lehrers“ von den Jugendlichen mit Verhaltensstörungen in ihrer Gestaltung der Objektbeziehungen dann vor allem als entwertend, verfolgend und rachsüchtig erlebt (Belebung der aggressiv-destruktiven Beziehungsrepräsentanzen).

- Strenge des Lehrers hat aus der Sicht und dem Erleben von jugendlichen Schülern mit Verhaltensstörungen nur dann einen entwicklungsfördernden Einfluss, wenn sich der Lehrer einfordernd auf den Rahmen von Schule bezieht. Und damit auch auf die Einforderungen der bemühenden Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen. Der Lehrer verweist damit auf die symbolische Ordnung der Kultur von Schule und damit auch auf ein „väterliches Gesetz“. Diese rahmenbezogene Strenge des Lehrers ist dann im Sinne einer Vatermetapher aus der Sicht der Jugendlichen auch eine generationale Haltung, die den Schülern progressive Frustrationen zumutet. Diese Bedeutung von Strenge wird nach den Mitteilungen der Jugendlichen sowohl von weiblichen als auch von männlichen Lehrern in die pädagogische Beziehung eingebracht.

Entwicklungsförderliche Aspekte von Strenge können somit auch als eine generationsdifferenzierende Ebene der pädagogischen Beziehung verstanden werden. Wird diese Kategorie der Generationendifferenz auf den Entwicklungsraum Schule bezogen, verlangt sie nach erwachsenen Lehrern, die diese Differenz in ihr berufliches Selbstkonzept integriert haben. Diese Lehrer sind sich damit der Gefahren der Diffusion der Generationengrenzen und der Trivialisierung ihrer Bildungsangebote bewusst. Lehrer, die auch über die Möglichkeit verfügen, streng zu sein, können als entwicklungsförderliche generationally differente Erwachsene erlebt werden, indem sie eine triangulierende Funktion anbieten. Dies tun sie, indem „sie das Unvertraute zumuten und abfordern und dabei das Vertraute schützen; sie müssten Mangel- und Distanzerfahrungen möglich machen, also an Zukunft und Erwachsensein appellieren sowie gleichzeitig das Kindlich-Regressive zulassen und aushalten wollen.“ Dabei dürfen sie „nicht zu viel an Intimität erzeugen oder erwarten, wenn sie als Mittler zwischen der inneren Welt der Jugendlichen und der symbolischen Realität der Kultur wirken sollen“ (Winterhager-Schmid, 2000, S. 53). In Anbetracht von Diffusion (als einer entwicklungspsychologischen Krise der Adoleszenz) und der Gefahren der Intimisierung des (sonder-)pädagogischen Verhältnisses ermöglicht diese fürsorgliche Strenge Erfahrungen von Generationendifferenz. Auf welche Lehrer, auf welche Haltungen dieser Lehrer sind (jugendliche) Schüler, die in innerer und äußerer Not sind, angewiesen?

Sie sind auf Lehrer angewiesen, die sich ihrer Generationendifferenz bewusst sind: wenn Erwachsene gegenüber dem Jugendlichen ihr Erwachsensein leugnen (und damit ihre Generationendifferenz), ermöglichen sie das Wiederaufleben kindlicher archaischer Größenphantasien, die oft sehr viel destruktiver als fordernde Erwachsene das Ich schwächen. Viele narzisstische Störungen, die sich in verdeckter Depressivität, Lustlosigkeit, Lernverweigerungen und Verlust der Freude an Leistung und Stolz über Erfolg zeigen, können psychodynamisch auf einen Mangel an realen Erfahrungen mit wohlwollend fordernden Erwachsenen zurückgeführt werden.

Sie sind auf Lehrer angewiesen, die die Anforderungen der Realität vertreten und sich den Jugendlichen für konflikthafte Auseinandersetzungen zur Verfügung stellen: „Um seine Innenwelt neu zu ordnen, benötigt der Adoleszente dringend neue Objekte der Außenwelt, die er vielfach unbewusst mit externalisierten Selbst- und Objekt-Repräsentanzen besetzt und durch Handeln prüft und verändert. [...] Die Realität des Objektes schafft die Möglichkeit, innere Bilder zu korrigieren, sodass sie verändert wieder re-internalisiert werden können“ (Bohleber, 1999, S. 523; Hervorhebung W.B.).

Sie sind auf Lehrer angewiesen, die sich verlässlich auf die Beziehung zu den Schülern einlassen, aber auch Distanz wahren können. Eine solche Haltung ermöglicht den Halt für die Jugendlichen: der Erwachsene ist unabhängig von der unmittelbaren bestätigenden Resonanz der Jugendlichen, er muss Entwertungen und aggressiven Zumutungen nicht mit Racheimpulsen begegnen. Er verbindet also Empathie mit Distanzerfahrungen. Der Lehrer hält die Infragestellungen durch Jugendliche aus, ohne seine eigenen Auffassungen fallen zu lassen. Der Lehrer

weiß um die spezielle Beziehungsgestaltung und -dynamik der Schüler mit Verhaltensstörungen. Er weiß, dass sie ihre innere Not oft sehr laut und spürbar, oft aber auch mit einer stillen Wucht in Szene setzen. Dieses Wissen kann der Lehrer einsetzen, um eine präsenzte und gelassene Antwort zu geben.

Sie sind auf Lehrer angewiesen, die sich mit der Aufgabe des Unterrichtens und der Institution Schule identifizieren. Diese Lehrer schätzen ihren Beruf und den institutionellen Raum der Schule. Sie nehmen selbstbewusst die Aufgabe der Rolle und des Amtes des Lehrers an. Sie verstehen sich als Vertreter und Vermittler des kulturellen Symbolsystems und dessen Widersprüchlichkeiten, die in diesem Symbolsystem angelegt sind. Sie können so dem Jugendlichen die Hinwendung zum „Dritten“, zum Lerngegenstand ermöglichen. Der Jugendliche kann den Lehrer „für sich verwenden“, also von ihm lernen und in der inneren Auseinandersetzung mit ihm sich bilden. Der Lehrer ermöglicht dem Heranwachsenden durch das „Halten“ eine Auseinandersetzung ohne konflikthafte Verstrickung, da der Pädagoge seinerseits auf eskalierende Reaktionen verzichten kann. So wird der Jugendliche frei, sich den „Sachen“ und der Auseinandersetzung mit der Welt und der kulturellen Tradition zuzuwenden. In diesem Sinne sind die erziehenden und bildenden Aufgaben des Lehrers komplementär.

Fürsorgliche Strenge kann man als eine passende pädagogische Antwort auf die Identitätsdiffusion vieler Jugendlicher angesichts einer Entwicklung der Enttraditionalisierung verstehen. Strenge ist in diesem Verständnis nicht mehr länger eine 'déformation professionnelle', sondern ein Merkmal des guten Lehrers. Strenge bezeichnet ein fürsorgliches rahmenbezogenes Handeln, mit dem der Lehrer – ohne den Schüler zu verachten und zu vernichten – Versagungen und Zumutungen einfordernd ausspricht. Zu wissen, wer man ist, das lernt man am Anderen. Man lernt es als Heranwachsender, der so oft mit sich selbst und mit anderen nicht zurechtkommt, nicht zuletzt an einem Lehrer, der auch fürsorglich streng sein kann. Zu diesen Ausführungen folgen zwei Strukturmerkmale, welche dies im Schulalltag verdeutlichen.

Strukturmoment: Klartextgespräch

Im Klartextgespräch geht es vor allem um die Aufhebung von Wahrnehmungsverzerrungen auf Seiten des Schülers, um die Auflösung von Relativierungs- und Bagatellisierungstechniken, mit deren Hilfe eigene Konflikte gelehnet werden. Letztendlich also um die Stärkung des Realitätsprinzips. Ein Klartextgespräch wird einberufen, wenn individuelle Maßnahmen zwischen Klassenlehrer und Schüler keine Wirkung mehr zeigen. Vor jedem Klartextgespräch wird die personelle Zusammensetzung des Gremiums besprochen. Der Klassenlehrer erteilt den Auftrag an das Gremium und gibt eine Situationsbeschreibung und Zielformulierung für das Gespräch mit. Daraufhin trifft sich das Gremium zu einem Vorbereitungsgespräch. In diesem werden entsprechend der Situation des Schülers und der Zielvorgabe Gesprächsrollen (Gesprächsleiter, Hilfs-Ich einnehmende Rolle, konfrontative Rolle, Protokollant, evtl. Klassenlehrer) und die Sitzordnung überlegt. Anschließend werden der Schüler schriftlich eingeladen und die Erziehungsberechtigten darüber informiert. Das Klartextgespräch findet in einem reizarmen Raum statt. Für den Verlauf des Klartextgesprächs ist uns die aktive Mitwirkung des Schülers sehr wichtig. Demzufolge erhält der Schüler, oftmals gemeinsam im Gespräch entwickelt, einen nachfolgenden Auftrag, der seine Verhaltensänderung und Hilfsangebote beinhaltet. Nach einer vereinbarten Zeit wird die Umsetzung des Auftrags mit dem Schüler überprüft. Dies übernimmt zumeist der Klassenlehrer, die Überprüfung der Vereinbarungen und Fortschritte des Schülers kann aber auch von einem Mitglied des Gremiums durchgeführt werden. Gegebenenfalls kann es erneut ein Klartextgespräch geben.

Strukturmoment: Vereinbarte Stopp-Strategien

Das Ziel dieser kurzen Interventionen ist vor allem die Erhaltung der Arbeitsfähigkeit (Lehr- und Lernfähigkeit) von Schülern und Lehrern (angelehnt an Riemer-Becker, 2012). Stoppstrategien sollen und können die Arbeitsfähigkeit des störenden Schülers oder der störenden/gestörten Lerngruppe wiederherstellen: kurze Intervention statt langer Diskussion; eindeutige Körpersprache; kein Konjunktiv in den Aufforderungen; kein „Bitte“ in den Aufforderungen; langsames und deutliches Sprechen der

Anweisungen; Anweisungen als Imperativ, eindeutig, richtungweisend, positiv, verbunden mit einer Aktivität („Jessica, pack die Flasche in deine Tasche, jetzt!“); ritualisierte Ansprache mit drei Stufen (1. direkte Ansprache mit klarer Anweisung; 2. Anbieten einer Wahlmöglichkeit; 3. unerbitliche Konsequenz bei Nichtbefolgung); keine Diskussionen mit dem Schüler (bis zu dreimal Anweisung oder Wahlmöglichkeit wiederholen, bei den Wiederholungen immer knappere Sätze); keine überzogenen Strafen androhen, zunächst allgemein bleiben; Sachlichkeit auch bei persönlicher Beleidigung; Verantwortung für die Störung beim Schüler lassen.

Diese alltäglichen haltgebenden Strukturmomente des Lehrerhandelns führen zu einer zunächst von außen kommenden Beruhigung des Unterrichts, sie müssen täglich gepflegt werden. Ein – auch von außen kommender – wesentlicher Rahmen ist aber sicherlich auch der Rahmen der Ordnungsmaßnahmen, die das Schulgesetz in Nordrhein-Westfalen im § 53 vorsieht. Ebenso haben sich die Kooperation mit der Polizei und die gezielte präventive polizeiliche Ansprache im Vor- und im Umfeld strafatrelevanter Handlungen bewährt.

Schulische Arbeit muss Räume für korrigierende Neuerfahrungen eröffnen. Alle Schüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung haben eine emotionale, soziale und schulische Biographie mit sehr belastenden, häufig traumatisierenden und oft existenziell bedrohlichen unsicheren Beziehungserfahrungen. Schulisch sind Kernerfahrungen von sozialen Ausgrenzungen, von Misserfolgen, Schulunlust und Handlungsmuster etablierter Arbeitsverweigerungsstrategien bei in der Regel negativem oder erhöhtem Selbstkonzept wesentlich. Entsprechend haben diese Schüler sehr häufig große Probleme in der Emotionsregulation. Gleichzeitig haben sie subjektive Theorien über sich selbst, ihr Beziehungsgegenüber und die Umwelt gebildet.

Es muss also ein schulischer Raum für korrigierende neue Erfahrungen (Heidenreich, 2014) bereitgestellt werden, damit die Teilhabe des Kindes oder des Jugendlichen nicht mehr länger so massiv beeinträchtigt ist. Hier verfügen viele Förderschulen für Emotionale und soziale Entwicklung über etablierte und erfolgreiche Konzepte der Entwicklungspädagogik, differenzierte Möglichkeiten der Verhaltensförderung durch Unterrichtsstrukturierung und gezielte Interventionsstrategien (Erich, 2011).

Im Folgenden soll unter dem Aspekt der korrigierenden neuen Erfahrungen der Bereich des nichtsuizidalen selbstverletzenden Verhalten (NSSV) näher betrachtet werden. Wie kann das nichtsuizidale selbstverletzende Verhalten (NSSV) Jugendlicher in der Schule verstanden und strukturell aufgefangen werden? Selbstverletzendes Verhalten wird hier definiert als Zufügen von Verletzungen am eigenen Körper mit Gewebsschädigungen (dabei sind diese Verletzungen sozial nicht akzeptiert und es liegt keine bewusste suizidale Absicht vor). Dieses Verhalten dient im Kern dem Ziel einer Entlastung von negativen Gefühlen wie Anspannung, Verzweiflung, Depression, Erleben von Selbstentfremdung in Form dissoziativen Erlebens. Es dient auch zur Unterbrechung von negativen kognitiven Zuständen wie Gedankenschleifen. Kurzfristig führt das Verhalten zur Entlastung von negativen Gefühlen, langfristig aber zu einer Zunahme des Drucks. Jugendliche mit selbstverletzendem Verhalten haben häufig jugendpsychiatrische Diagnosen (affektive Störungen, Borderline-Persönlichkeitsstörungen, posttraumatische Belastungsstörung). Die Jugendlichen leiden unter einer hohen emotionalen Verletzlichkeit, oft einem als Ausgeliefert-Sein erlebten Mangel, wie mit intensiven oft negativen Affekten umzugehen ist. Wie kann Schule hier Struktur und äußeren Halt für Neuerfahrungen geben, damit der Kopf und die Seele frei werden zum Lernen? Was ist zu tun, damit die Dynamik in den Klassen und Jahrgangsstufen nicht entgleist? Eine Empfehlung, die im Rahmen der Dialektisch-behavioralen Therapie für Jugendliche (DBT) entwickelt worden ist (Plener, Kaess, Bonenberger, Blaumer & Spröber 2012), bietet dabei eine zentrale Grundlage der pädagogischen präventiven Arbeit. In der Auseinandersetzung mit dieser Grundlage wurden in einer interdisziplinären Arbeitsgruppe von Lehrern, Gruppenpädagogen, Psychotherapeuten und Kinder- und Jugendpsychiatern Haltungen und Struktur (s. Vereinbarung zum Umgang mit Stresssituationen; Anwenden von Skills) für die schulische Arbeit entwickelt (Stiftung Die Gute Hand, 2017).

Korrigierende Neuerfahrungen

Förderliche Haltungen und Handlungen

- dem Schüler ruhig begegnen
- Verstehen, dass selbstverletzendes Verhalten ein Weg sein kann, um mit seelischem Schmerz umzugehen
- die Worte des Schülers für das selbstverletzende Verhalten verwenden
- dem Schüler vermitteln, dass er als Person akzeptiert wird, auch wenn sein Verhalten nicht akzeptiert wird.

Unterlassen negativ verstärkender Haltungen

- übertriebener Aktionismus
- Panik, Schock oder Ablehnung zeigen
- Ultimaten stellen oder Drohungen
- exzessives Interesse zeigen
- dem Schüler erlauben, sich detailliert mit anderen Schülern über selbstverletzendes Verhalten auszutauschen
- über selbstverletzendes Verhalten vor anderen Schülern oder in der Klasse sprechen
- Vereinbarungen mit dem Schüler, dass man unter keinen Umständen mit anderen über sein Verhalten sprechen wird.

Zum Umgang mit der Dynamik in den Jahrgangsstufen

- Narben oder offene Wunden werden in der Schule nicht gezeigt (entsprechende Kleidung)
- Schüler, die – auch nur oberflächlich – bluten, verlassen den Unterricht
- der Austausch über selbstverletzendes Verhalten in der Peergroup soll minimiert werden
- Schüler mit dieser Problematik können mit ihren Lehrkräften „Exit-Karten“ vereinbaren, die eine kurze Auszeit außerhalb des Klassenzimmers erlauben, wenn ein aversiver emotionaler Zustand nicht mehr erträglich ist.

Strukturmoment: Skills bei NSSV/ Vereinbarungen in der Schule

Vereinbarung zum Umgang mit Stresssituationen in der Schule



zwischen _____

und _____

kommt es im Verlauf des Unterrichts zu einer Spannungs-/Stresssituation, in der es mir nicht gelingt, mich ohne weiteren Aufwand wieder zu beruhigen, wende ich die in der Therapie besprochenen Skills für die Schule an.

Die Lehrer sind durch die Therapeutin und/oder durch mich über diese Skills informiert.

Diese Vereinbarung wird in der Schule in einem Klassenordner aufbewahrt, so dass auch Fach- und Vertretungslehrer über das Vorgehen Bescheid wissen und ich die Sicherheit habe, wie ich in kritischen Situationen handeln kann.

Ziel ist es, möglichst geregelt am Unterricht teilzunehmen und mit kritischen Situationen und aufwühlenden Gefühlen besser umgehen zu können.

Sollten sich Skills verändern, werden sie auf dem nachfolgenden Blatt aktualisiert:

1. Wie melde ich mich beim Lehrer, wenn es zu einer Spannungssituation kommt?

- Ich melde mich und kann dem Lehrer erklären, dass und warum es mir nicht gut geht.
- Ich zeige eine Karte als Zeichen, dass ich meine Skills anwenden möchte.
- Anders: _____

2. Welche Skills wende ich an?

- Sich-Ablenken Fertigkeiten

Welche: _____

- Andere: _____

3. Wo befinden sich die nötigen Materialien?

- In der Klasse In der Tasche Auf dem Tisch
- In einem anderen Raum _____

4. Wo kann ich meine Skills anwenden?

- In der Klasse Draußen
- In einem anderen Raum _____

5. Wie lange brauche ich, um wieder am Unterricht teilnehmen zu können? _____ Minuten

6. Ergänzungen _____

Abbildung 1:
Vereinbarung mit Stresssituationen
in der Schule

Abschied von „goldenen Fantasien“

Schulische Arbeit muss sich aber auch von „goldenen Fantasien“ verabschieden. Alle Studien, die sich mit dem Zustandekommen von gutem Unterricht und guter Erziehung in der Schule befassen, kommen in ihrer substantiellen Aussage zu der zentralen Aussage: Auf den Lehrer kommt es an. Das zentrale Ergebnis der vielfältigen Studien zu diesem Bereich lautet: Es gibt keine anderen Merkmale, die so eindeutig mit dem Lernfortschritt und der Lernentwicklung von Schülern zusammenhängen, wie die Lehrerpersönlichkeit und die Strukturierung der Lernumgebung und des Unterrichtsprozesses.

Das didaktisch-methodische Geschick und die Fähigkeiten zum Aufbau und zum Halten von förderlichen Beziehungen zu den Schülern sind die zentrale Einflussgrößen.

Schulische Arbeit im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung ist – aus vielen guten Gründen – an den - oft verschütteten - Stärken und Ressourcen der Schüler orientiert. Damit oft verbunden ist eine dem Schüler würdevoll zugewandte entwicklungsoptimistische Haltung. Die Bereitstellung eines möglichst gut gemanagten Klassenraums und die Optimierung der Lernumgebung soll diese Ressourcen wecken.

Der derzeit in der Sonderpädagogik eher dominierende Leitblick auf Ressourcen birgt aber auch eine Gefahr in sich. Der Blick auf die Grenzen, auf die Benennung individueller Defizite, auf die Benennung der Dimensionen psychischer Erkrankungen läuft Gefahr, ins Abseits zu geraten. Dies geschieht oft aus einer Angst vor Etikettierung und Diskriminierung. Die einseitige Perspektive der Ressourcenorientierung und der Machbarkeit kann zu einer Überforderung von Schülern und Lehrern führen. Benötigt wird reflexives Wissen. Das reflexive Wissen, um zum Beispiel die so ambivalente schwierige innere Konflikthaftigkeit massiv verhaltensgestörter Schüler zu verstehen, führt zu einem Handlungswissen, welches eine positiv wirkende Beziehungsdynamik im pädagogischen Alltag ermöglicht. Dies erleichtert die schwierige alltägliche unterrichtliche Arbeit. Das große Bemühen um die Bereitstellung einer möglichst hinreichend guten und haltenden Lernumgebung läuft aber auch Gefahr, ein illusionäres Versprechen des „Wieder Gut-Machens“ anzubieten. Ahrbeck (2012) hat mit seinen wegweisenden Thesen zum Umgang mit Behinderung und Begrenzung Cohens Begriff der „goldenen Fantasie“ aufgegriffen, um auf die Gefahren des Mythos vom Neuanfang hinzuweisen. Die goldene Fantasie „träumt von einem ungestörten Urzustand, in dem noch nichts Böses geschehen ist, es keine Verletzungen, Enttäuschungen und Kränkungen gibt und sich beide Seiten unschuldig fühlen. Diese Fantasie führt unweigerlich zu archaischen Rettungs- und Erlösungswünschen, die der Wirklichkeit nicht standhalten. Sie lässt sich nur aufrechterhalten, indem das Realitätsprinzip außer Kraft gesetzt wird – also eine Fixierung auf den eigenen Fantasieraum erfolgt, die mit einer Immunisierung gegenüber den Fakten und Gesetzen der äußeren Realität einhergeht“ (Ahrbeck, 2012, S. 214).

Diese Gefahr einer Identifikation mit dem Wunsch der Kinder und Jugendlichen nach einem alles Vergangene vergessen machenden Neubeginn muss bewusst werden. Hier liegt die Chance der Lehrer und die eines Kollegiums, diese Realität konflikthafter Verstrickungen zu erwarten und darüber nachzudenken. „Schwieriges anzunehmen ist nur dann möglich, wenn man um das Schwierige weiß“ (Ahrbeck, 2012, S. 9f). So können – oft nur scheinbar kleine – Entwicklungsschritte viel besser gewürdigt und realistisch eingeordnet werden. So kann Stillstand oder auch Rückschritt besser verstanden und dann auch ausgehalten werden. Das heißt nicht, sich zu begnügen, sondern es heißt, die Realitäten zu benennen. Mit dem notwendigen Wissen um die Störungsbilder erfolgt auch ein nüchterner Blick auf die (begrenzten) Möglichkeiten des pädagogischen Handelns und die den Schülern innewohnenden Grenzen und Entwicklungsmöglichkeiten. Diese auch fürsorgliche und verantwortungsvolle Haltung kann erleichtern, sie kann zufrieden und tatkräftig machen – im Wissen um die eigenen Grenzen und um die des anderen.

Schlüsselwörter

Halt, Fürsorgliche Strenge, korrigierende Neuerfahrungen

Abstract

School life with children and adolescents in the focus of attention emotional and social development is reflected on development-promoting structures. These move between a necessary outer attitude, which gives an inner orientation, and an educational attitude of caring strictness. The need for corrective experiences is illustrated by examples of the confrontation conversation and dealing with non-suicidal-self-injurious behavior (nssv).

Keywords

Holding, caring strictness, corrective new experiences

Literatur

- Ahrbeck, B. (2012). *Der Umgang mit Behinderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Bezirksregierung Detmold (2007). *Lehrerinnen und Lehrer in pädagogischen Grenzsituationen*. Verfügbar unter: https://www.bezreg-detmold.nrw.de/500_Service/011_Broschueren_bilder_pdf/broschueren/010paedagogischeGrsi.pdf [01.09.2018]
- Bohkleber, W. (1999). Psychoanalyse, Adoleszenz und das Problem der Identität. *Psyche*, 53, 507-529.
- Bröckelmann, W. (2005). *Strenge und generationale Differenzierung*. Regensburg: Roderer.
- Bröckelmann, W. (2009). *Schulische Bildung stärkt Kinder und Jugendliche in Not*. In S. Hiller, E. Knab & H. Mörsberger (Hrsg.), *Erziehungshilfe - Investition in die Zukunft* (S. 203-213). Freiburg: Lambertus.
- Buber, M. (2005). *Reden über Erziehung*. Gütersloh: Lambert Schneider/ Gütersloher Verlags-haus.
- Erich, R. (2011). *Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten gezielt fördern*. Stuttgart: Raabe.
- Heidenreich, S. (2014). „Sich selbst zum Gegenstand einer Betrachtung machen“ – das Schul-konzept einer Förderschule für Emotionale und soziale Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpäda-gogik*, 65, 472-480.
- Pennac, D. (2009). *Schulkummer*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Plener, P. L. Kaess, M., Bonenberger, M., Blaumer, D. & Spröber, N. (2012). Umgang mit nicht-suizidalem selbstverletzendem Verhalten (NSSV) im schulischen Kontext. *Kindheit und Ent-wicklung*, 21, 16-22.
- Riemer-Becker, U. (2012). *Stoppstrategien! Unterrichtsstörungen begegnen*. Stuttgart: Raabe.
- Stiftung Die Gute Hand (2017). *Vereinbarungen zum Umgang mit nicht-suizidalem selbst-verletzenden Verhalten*. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Winterhager-Schmid, L. (2000). *Jugendzeit in der Schule – eine angemessene Entwicklungs-förderung?* In M. Mass (Hrsg.), *Jugend und Schule* (S. 46-55). Hohengehren: Schneider.

Dr. Wilfried Bröckelmann
Blumenthalstraße 70
50668 Köln
0221 731291
w.broeckelmann@web.de



Markus Spilles

Selbstkonzeptförderung im schulischen Setting

Zusammenfassung

Die Erforschung des Selbstkonzepts hat eine lange Tradition und steht auch heute noch im Mittelpunkt vieler Untersuchungen. Fördermöglichkeiten, aus denen Lehrkräfte Ideen für die eigene Interventionsplanung ableiten können, werden dabei jedoch nur selten explizit aufgeführt. Da die Unterstützung eines realistischen Selbstkonzepts für die (inklusive) Schulbildung jedoch als besonders relevant einzuschätzen ist, werden im vorliegenden Beitrag, nach einer kurzen Darstellung theoretischer Hintergründe, Möglichkeiten der Förderung im schulischen Setting aufgeführt, die entweder empirisch abgesichert sind oder sich aus Befunden zum Konstrukt ableiten lassen.

Die Erforschung des Selbstkonzepts (also der Vorstellungen, Einschätzungen und Bewertungen, die die eigene Person betreffen; Moschner, 2001) von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen hat eine lange Tradition und steht auch heute noch im Mittelpunkt zahlreicher wissenschaftlicher Studien (Möller & Trautwein, 2015). Während psychologische Untersuchungen meist auf die Validierung struktureller Eigenschaften (z. B. Shavelson, Hubner & Stanton, 1976; Marsh, Byrne & Shavelson, 1988; Marsh & Hattie, 1996) und Wirkfaktoren (z. B. Marsh, 1987; Ireson & Hallam, 2009; Möller, 2005) fokussieren, stellt sich darüber hinaus die Frage nach der Nutzbarmachung jener Erkenntnisse für pädagogische Kontexte. Für den schulischen Bereich ergeben sich einige Argumente, die die Relevanz von selbstkonzeptfördernden Maßnahmen im Unterricht unterstützen. Zum einen sind reziproke Wirkverhältnisse zwischen Leistungsindikatoren und Facetten des Selbstkonzepts empirisch gut abgesichert, sodass von einer Einflussnahme des akademischen Selbstkonzepts auf Schulleistungen und Leistungsmotivationen ausgegangen werden kann (Ireson & Hallam, 2009; Marsh & Craven, 2006; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller & Baumert, 2005; Niepel, Brunner & Preckel, 2014). Marsh und Yeung (1997) konnten außerdem signifikante Relationen zwischen schulfachspezifischen Selbstkonzeptausprägungen und Kurswahlen aufdecken – Selbstkonzepte von Schülerinnen und Schülern bedingen also zu einem gewissen Anteil deren individuelle Bildungskarrieren. Weiterhin unterliegt die Selbstkonzeptgenese sozialen Vergleichsprozessen. Diverse Untersuchungen zeigen, dass leistungsstarke Schülerinnen und Schüler in leistungsschwachen Klassen tendenziell ein eher hohes Selbstkonzept aufweisen und umgekehrt (Marsh & Parker, 1984; Köller, 2004; Möller & Köller, 2004). Es lässt sich daher vermuten, dass der gemeinsame Unterricht eine negative Wirkung auf die selbstbezogenen Kognitionen von Kindern mit zum Beispiel sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf haben könnte. Bezüglich des Förderschwerpunkts Lernen weisen einige Studien deutlich in diese Richtung (Zelege, 2004). Für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung erscheint die Forschungslage hierzu bisher uneinheitlich (Stein, 2015). Handlungsbedarf ergibt sich jedoch unabhängig von Etikettierungen für all jene Kinder, deren Selbstkonzepte von Referenzierungsprozessen gemindert werden.

In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) für die Grundschule wird darauf verwiesen, dass die „Lern- und Entdeckerfreude sowie Lernmotivation der Kinder zu fördern [...] ebenso bedeutsam [sei] wie der erfolgreiche Kompetenzerwerb“ (KMK, 2015, S. 3). Die Unter-

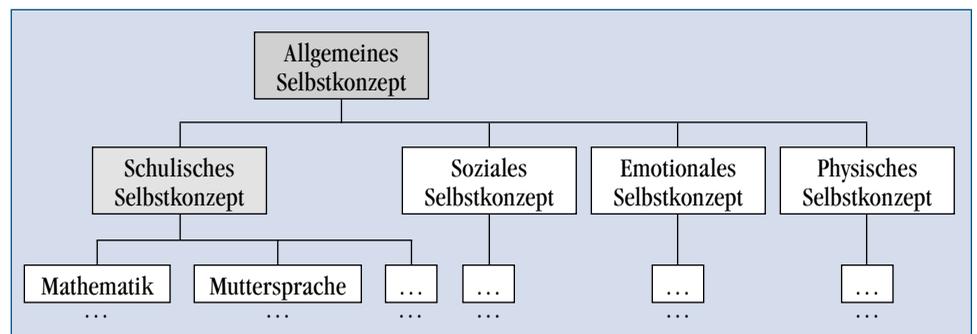
stützung der Selbstkonzeptentwicklung wird für den Bereich der inklusiven Bildung konkret als zentrales Anliegen benannt (KMK, 2011). Auch im Rahmen der Förderbedarfsermittlung und Förderplanung kommt dem Selbstkonzept eine zentrale Rolle zu (KMK, 1998a/1998b/2000). Daher und aufgrund der empirischen Befundlage erweisen sich die Auseinandersetzung mit dem psychologischen Konstrukt sowie die pädagogische Operationalisierung unterrichtlicher Förderangebote zur Unterstützung eines realistischen Selbstkonzepts (insbesondere für die inklusive Schulbildung) als relevant. Der vorliegende Beitrag verfolgt somit das Ziel, einen grundlegenden Überblick über die Struktur und Genese des akademischen Selbstkonzepts zu geben und weiterhin Hinweise für schulische Interventionsmöglichkeiten aufzuführen.

Akademisches Selbstkonzept

Struktur

Mentale Repräsentationen, die sich auf die eigene Person beziehen, können verständlicher Weise sehr vielschichtig sein und sich auf mehr oder weniger spezifische Aspekte des Selbst beziehen („Ich bin intelligent.“ vs. „Ich bin sportlich.“ vs. „Ich kann lineare Gleichungen lösen.“). In den vergangenen 40 Jahren wurden daher die Zusammenhänge verschiedener Facetten von Selbsteinschätzungen sehr genau untersucht und mehrfach versucht in logische Schemata zu überführen. Die Grundlage für diverse Modellvorstellungen auch aktueller Forschungsarbeiten zum Selbstkonzept bildet dabei zweifelsohne das Shavelson-Modell (Abbildung 1, Shavelson et al., 1976). In ihren Arbeiten unterstützten Shavelson et al. eine kategoriale Differenzierung

Abbildung 1:
Multidimensionales und
hierarchisches Selbstkonzeptmodell
(mod. n. Shavelson et al., 1976)



unterschiedlicher Selbstkonzeptfacetten (Multidimensionalität), die einer hierarchischen Struktur unterliegen. An der Spitze des Modells befindet sich das allgemeine Selbstkonzept, welches sich auf der zweiten Hierarchieebene in ein schulisches und nicht-schulisches (soziales, emotionales, physisches) Selbstkonzept unterteilt. Das schulische oder akademische Selbstkonzept weist wiederum weitere Kategorien auf (Mathematik, Muttersprache, Geschichte, etc.), denen spezifische Teilfertigkeiten zuzuordnen sind. Die hierarchische Struktur wurde in aktuelleren Forschungsarbeiten zur Konstruktvalidierung anteilig aufgebrochen, da gezeigt werden konnte, dass unterschiedliche Komponenten einer Überkategorie nicht oder sogar negativ miteinander in Verbindung stehen (Marsh, 1986). Marsh et al. (1988) revidierten daher die Darstellung des schulischen Selbstkonzepts im Shavelson-Modell und kamen alternativ zu einer zwei-Faktoren-Lösung, die anstelle eines akademischen Faktors die Unterscheidung zwischen einem verbalen (Unterrichtsfächer wie Deutsch oder Geschichte) und einem mathematischen Selbstkonzept der Begabung (Unterrichtsfächer wie Mathematik oder Physik) liefert (Marsh/Shavelson-Modell).

Die revidierte Modellannahme von Herbert Marsh und seinem Forschungsteam konnte zunächst durch weitere Studien belegt werden, jedoch zeigten sich ferner auch wiederum Unklarheiten. Marsh und Yeung (2001) fanden beispielsweise in einer Untersuchung in den USA heraus, dass das englische und spanische Selbstkonzept der befragten Schülerinnen und Schülern fast gar nicht korrelierte, was der Annahme eines distinkten verbalen Selbstkonzepts im Marsh/Shavelson-Modell widersprach. Angesichts der heterogenen Befunde und auf Grundlage weiterer Forschungsarbeiten entwickelten Brunner und Kollegen (2010) schließlich eine dritte Lösung (genestetes Marsh/Shavelson-Modell). Hier wird wieder von einem generellen akademischen Selbstkonzept auf der höchsten Hierarchieebene ausgegangen, das sich auf fachspezifische Selbstkonzeptfaktoren erster Ordnung auswirkt (z.B. Deutsch, Mathematik). Im Gegensatz zum

Shavelson-Modell werden die einzelnen Selbstkonzeptfacetten jedoch als unabhängig voneinander betrachtet. Faktoren erster Ordnung können implizit zu einem Faktor zweiter Ordnung (z.B. verbales Selbstkonzept) zusammengefasst werden. Dabei sind jedoch innerhalb eines Faktors zweiter Ordnung auch negative Beziehungen zwischen Faktoren erster Ordnung möglich (z.B. Englisch vs. Spanisch).

Auch wenn verschiedene Modellannahmen durchaus in einem Spannungsverhältnis zueinander gesehen werden können, ist als gemeinsames Element vor allem die progressive Spezifität herauszustellen. Daraus lässt sich ableiten, dass Förderangebote, je spezifischer sie auf konkrete Selbstkonzeptfacetten zugeschnitten sind, auch umso erfolgreicher sind (O'Mara, Marsh, Craven & Debus, 2006). Für die Schule bedeutet dies, dass unterrichtsfachbezogene Evaluationen und Interventionen aufschlussreicher und zielführender sind, als ungenaue Erhebungen von globalen Selbsteinschätzungen sowie unkonkret angelegte Fördermaßnahmen.

Genese

Einflussfaktoren auf das akademische Selbstkonzept können anteilig aus den Befunden zum psychologischen Konstrukt abgeleitet werden. So greifen Schülerinnen und Schüler zur Bewertung fachspezifischer Fähigkeiten zusätzlich zu den Leistungen im Fach selbst auch auf die Leistungen in anderen Fächern zurück (Möller & Marsh, 2013). Dimensionale Vergleiche zwischen Unterrichtsfächern führen somit zu negativen Zusammenhängen zwischen beispielsweise dem mathematischen und verbalen Selbstkonzept (Möller & Trautwein, 2015). Neben intrapersonalen sind vor allem auch interpersonale Vergleiche verantwortlich für die Selbstkonzeptgenese. Der Effekt des sozialen Bezugsrahmens wurde in Studien zum Big-Fish-Little-Pond-Effekt (Marsh, 1987) mehrfach untersucht. Dabei zeigte sich, dass Selbsteinschätzungen abhängig von der jeweiligen Bezugsnorm sind. So ist es denkbar, dass das Selbstkonzept eines leistungsschwächeren Kindes in einer noch schwächeren Klasse tatsächlich hoch ausgeprägt ist, während ein leistungsstarkes Kind möglicherweise in einer sehr leistungsfähigen Klasse ein niedriges akademisches Selbstkonzept aufweist. Einflüsse sozialer Vergleichsprozesse offenbaren aktuelle Untersuchungen im deutschen Sprachraum, in denen sich Hinweise auf ein gemindertes Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in inklusiven Settings finden (Krull, Wilbert & Hennemann, 2014).

Für den schulischen Bereich erweist sich zudem die Bedeutung von Leistungsrückmeldungen als zentral. Dies erschließt sich aus dem Umstand, dass Noten inter- und intrapersonale Vergleichsprozesse initialisieren. Im Laufe der Grundschulzeit sinkt oder relativiert sich bei Schülerinnen und Schülern das akademische Selbstkonzept, was möglicherweise auch auf die verzögert einsetzende Notengebung zurückzuführen ist (Möller & Trautwein, 2015). Die Fragestellung, inwiefern sich akademische Leistungen und Selbstkonzeptfacetten gegenseitig beeinflussen, ist von ähnlich vielen Kontroversen geprägt, wie die Historie der Konstruktvalidierung. Vergleichbar mit dem klassischen „Henne-Ei-Problem“ wurde in den vergangenen Jahrzehnten stark diskutiert, ob eher ein Einfluss des Selbstkonzepts auf schulische Leistungen (self-concept enhancement model) oder die Selbstkonzeptbildung aufgrund schulischer Leistungen (skill development model) anzunehmen sei. Für beide Ansätze finden sich Studien, die eine jeweilige Annahme unterstützen (zur Übersicht: Craven, Marsh & Burnett, 2003). Gerade in jüngeren, groß angelegten Übersichtsarbeiten (Valentine, DuBois & Cooper, 2004) wird der Einfluss eines positiven Selbstkonzepts auf gute Schulleistungen stark befürwortet. Festhalten lässt sich, dass wahrscheinlich eine gegenseitige Beeinflussung von akademischem Selbstkonzept und schulischen Leistungen anzunehmen ist (Marsh & Craven, 2006). Zweifelsohne existieren zahlreiche weitere Diskussionspunkte zur Selbstkonzeptstruktur und -genese (z.B. Welche Rolle spielen Emotionen bei der Selbstbewertung? Wie beeinflussen sich hierarchiehöhere und hierarchie-niedrige Komponenten des Selbstkonzepts? Gibt es geschlechtsspezifische Unterschiede?), die an dieser Stelle jedoch nicht ausführlich dargestellt werden können. Es sei daher auf einschlägige Übersichtsarbeiten (Möller & Trautwein, 2015; Moschner, 2001) oder Forschungsberichte zur jeweiligen Thematik verwiesen.

Schulische Selbstkonzeptförderung

Wenngleich der Aufbau eines realistischen Selbstkonzepts sinnvoll erscheint, stellt sich die Förderung desselbigen (trotz bekannter Einflussgrößen) leider nicht als trivial dar. Da es sich beim Selbstkonzept um ein hochgradig subjektives und latentes Konstrukt handelt, kann eine konkrete Operationalisierung effektiver pädagogischer Maßnahmen nur erschwert vorgenommen werden (es wundert daher nicht, dass sich in der Forschungsliteratur deutlich mehr Studien zur Konstruktvalidierung finden, als zur Selbstkonzeptförderung). Positiv hervorzuheben ist jedoch, dass sich die Schule als Förderort besonders geeignet darstellt. In einer umfassenden Metaanalyse zu Selbstkonzeptinterventionen (145 berücksichtigte Studien) betonen O'Mara, Marsh, Craven und Debus (2006) die Sinnhaftigkeit der Verknüpfung von Fachkompetenz- und Selbstkonzeptförderung (benannt werden z.B. Synergieeffekte wie bessere Langzeitwirkungen) – beide Anliegen stellen laut den KMK-Empfehlungen zentrale Aufgabenfelder der schulischen Arbeit dar (KMK, 2011 & 2015). Weiterhin waren Lehrkräfte bei der Interventionsdurchführung ebenso erfolgreich, wie Forscherinnen und Forscher (O'Mara et al., 2006). Doch welche konkreten Maßnahmen sind wirksam und praktikabel für den Schulalltag? Im Folgenden werden ausgewählte Möglichkeiten der schulischen Selbstkonzeptförderung vorgestellt, die evidenzbasiert sind oder sich aus theoretischen Konstruktannahmen ableiten lassen.

Feedback

Als die zentrale Größe zur Selbstkonzeptförderung ist eindeutig das Feedback zu nennen. Es erscheint einleuchtend, dass Leistungsrückmeldungen einen Einfluss auf die Selbsteinschätzungen von Menschen nehmen. Ein wirksames Feedback sollte jedoch nicht beliebig erfolgen, sondern gewisse Eigenschaften aufweisen. O'Mara et al. (2006) resümieren in Anbetracht ihrer Forschungsergebnisse, dass Maßnahmen, die auf Kompetenzaufbau in Kombination mit Lob und Feedback abzielen, besonders effektiv waren ($d = 1.13$, großer Effekt). In den meisten und ebenfalls erfolgreichsten der evaluierten Interventionen erfolgten Rückmeldungen systematisch. Verwendet wurden dabei attributionale Feedbacks zu Erfolgen bzw. Misserfolgen und zielbezogene Feedbacks zu konkreten fachlichen Zielen. Spezifisches Lob wurde zu wünschenswerten sowie veränderbaren und explizit nicht zu statischen Eigenschaften (wie generelle Charaktereigenschaften) ausgesprochen. Das Thema Feedback gewann in den vergangenen Jahren durch Hattie (2008) im Rahmen der Lernförderung nochmals deutlich an Popularität. Da Hatties Feedback-Konzept inhaltlich den Kriterien eines wirksamen Feedbacks zur Selbstkonzeptförderung (O'Mara et al., 2006) entspricht, wird dieses nun kurz vorgestellt.

Feedback nach Hattie

Vor dem Hintergrund 800 berücksichtigter Metaanalysen legte John Hattie im Jahre 2008 eine Evaluation von Wirkfaktoren bzgl. des Lernerfolgs von Schülerinnen und Schülern vor, deren Ergebnis eindeutig die besondere Relevanz von Feedback betont. Ähnlich wie O'Mara et al. (2006) kommt Hattie zu dem Schluss, dass ein effektives lernförderliches Feedback besondere Kriterien erfüllen muss. Er verweist in diesem Zusammenhang auf ein Modell, das fragengeleitet verschiedene inhaltliche Ebenen berücksichtigt (Granzer, 2013). Vergleichbar mit dem Aspekt des zielbezogenen Feedbacks nach O'Mara et al. (2006) erscheinen Hattie drei Leitfragen als grundlegend sinnvoll für lernprozessbezogene Rückmeldungen (Granzer, 2013, S. 30): Wohin geht es? (Was sind die Lernziele?) Wie geht das? (Welcher Lernfortschritt wird dabei gemacht?) Wie weiter? (Wie kann ich den Lernfortschritt noch verbessern?) Als gewinnbringend im Kontext der Selbstkonzeptförderung kann herausgestellt werden, dass den Schülerinnen und Schülern über diesen Weg – neben dem zu erreichenden Ziel, welches möglicherweise noch weit entfernt liegt – ebenfalls regelmäßig die eigenen Lernerfolge sowie die nächsten erreichbaren Teilziele vergegenwärtigt werden. Um die Erreichung dieser zu unterstützen, stehen Lehrkräften vier verschiedene Ebenen zur Verfügung, auf denen sie Lernenden ein Feedback geben können (Hattie, 2008). Die erste Ebene bezieht sich dabei auf die konkrete Aufgabe. Hierbei sollte Feedback vor allem spezifisch und in Bezug zur adäquaten Aufgabenbearbeitung, zu Lerninhalten oder zu fehlerhaften Vorstellungen der Lernenden erfolgen. Unkonkrete Rückmeldungen, die lediglich auf ein fehlerhaftes Arbeiten hinweisen, sind zu vermeiden (Granzer, 2013). Ein Feedback der zweiten Ebene fokussiert den Lernprozess von Schülerinnen und Schülern. Lernstrategien und

-wege, die selbstständige Fehleridentifizierung sowie deren Nutzbarmachung für die eigene Lernentwicklung sind hier zentrale Anknüpfungspunkte (ebd.). Auf der dritten Ebene werden die Selbstregulationskompetenzen von Lernenden thematisiert. Besprochen werden können hier Strategien zur Aufmerksamkeits-, Emotions-, Impuls- und Handlungsregulation, damit Schülerinnen und Schüler lernen, eigene Lernprozesse zu beobachten, einzuschätzen und zu steuern (ebd.). Die vierte und letzte Ebene beinhaltet personenbezogene Rückmeldungen, wie unspezifisches Loben. Damit Rückmeldungen Schülerinnen und Schülern konkrete Lernunterstützungen bieten, sollten die Ursachen für Erfolge oder Misserfolge vor allem auf den ersten drei Ebenen erörtert werden. Das personenbezogene Feedback stellt in diesem Zusammenhang die wirkungsloseste Form dar, da hierbei eher unspezifische oder unveränderliche Aspekte hervorgehoben werden, die jedoch keine Informationen für die Lernprozessoptimierung liefern (Hattie, 2008). Hatties Stellungnahme zur Relevanz von Rückmeldungen auf den verschiedenen Ebenen geht einher mit den Erkenntnissen zur Selbstkonzeptförderung von O'Mara et al. (2006) (spezifisches Loben). Zuletzt wird das Thema „attributionales Feedback“ noch näher aufgegriffen.

Attributionales Feedback

Attributionen sind „Erklärungen für Ursachen, mit denen sich Menschen das Zustandekommen von Handlungsergebnissen erklären“ (Grünke & Castello, 2014). Dementsprechend führen Personen Erfolge oder Misserfolge auf Variablen zurück, die innerhalb oder außerhalb der eigenen Person liegen (Lokalisation) und dabei entweder zeitlich variabel oder stabil sind (Stabilität) (ebd., siehe Abbildung 2). Erreicht ein Kind eine schlechte Note in einer Mathematiklausur, könnte es sein Versagen auf seine Intelligenz (internal-stabil), das schwierige Thema (external-stabil), seine Anstrengungsbereitschaft im Rahmen der Lernvorbereitung (internal-variabel) oder seine Tagesform (external-variabel) zurückführen. Kinder mit einem niedrigen fachspezifischen Selbstkonzept neigen vermutlich dazu, Misserfolge über internal-stabile Variablen zu erklären („Ich bin halt zu dumm für Mathe!“), während sie bei Erfolgen glauben, ihr gutes Abschneiden sei eher durch external-variable Umstände zustande gekommen („Das war einfach nur Zufall!“). Das Ziel von Reattributionstrainings (Ziegler & Heller, 1998) ist es, Kindern günstige Formen der Selbstbewertung zu vermitteln. Konkret bedeutet dies, dass Misserfolge eher auf externale oder variable Faktoren und Erfolge eher auf internale Faktoren zurückgeführt werden. In der Schule können Rückmeldungen zu Erfolgen und Misserfolgen natürlich zum einen über direkte verbale oder schriftliche Rückmeldungen durch die Lehrkraft erfolgen. Zum anderen bieten auch indirekte Methoden zur gemeinsamen Bestimmung von Erklärungsursachen für bestimmte Leistungen eine Möglichkeit, Attributionsmuster zu verändern (Grünke & Castello, 2014). Hierbei wird mit dem Kind gemeinsam nach Gründen für gute und schlechte Leistungen gesucht, wobei die Lehrkraft dem Kind konsequent Gegenbeispiele für selbstkonzeptgefährdende Argumente liefert, sodass Erfolge oder Misserfolge letztendlich nur durch wünschenswerte Variablen erklärt werden können (ebd.). Als Grundlage für solche Feedbackgespräche können eine regelmäßige Dokumentation der Anstrengungsbereitschaft im Schulalltag (z.B. Einschätzungen in Bezug zu Einzelarbeitsphasen durch das Kind und die Lehrkraft) oder der Lernzeit zuhause (Erfassung der genauen Lernzeit, die zuhause zur Klausurvorbereitung aufgewendet wurde, durch das Kind oder die Eltern) sowie die Evaluation von angewendeten Lernstrategien und -wegen hilfreich sein. Im Falle einer schlechten Zensur kann somit gemeinsam überlegt werden, ob nicht doch die verminderte Anstrengung, knappe Lernvorbereitung oder falsche Lernstrategie eine wahrscheinlichere Erklärungsursache bietet als das mathematische Talent eines Kindes.

		Lokalisation	
		internal	external
Stabilität	stabil	Fähigkeit	Schwierigkeit
	variabel	Anstrengung	Zufall

Abbildung 2:
Vierfelder-Schema zur
Klassifikation von
Ursachenerklärungen
(Weiner et al., 1971, zit. und
mod. n. Grünke & Castello, 2014)

Bezugsnormorientierung

Neben Rückmeldungen formen soziale Vergleiche in einem erheblichen Maße die Selbsteinschätzung. Schulnoten, die als ordinalskaliertes Maß den Vergleich mit Klassenkameradinnen und -kameraden provozieren, scheinen insbesondere für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler selbstkonzeptgefährdend zu sein. Auch wenn soziale Vergleiche unmöglich vermieden werden können und sollten, ist eine stärkere Fokussierung der individuellen Bezugsnorm sicherlich sinnvoll, wenn es darum geht, negative Selbsteinschätzungen von Kindern abzu-

mindern. Realisiert werden kann dies über den Einsatz von Kompetenzrastern, die „die Inhalte und die Qualitätsmerkmale der verschiedenen Fachgebiete in Form präziser Can-do-Statements“ definieren und somit „individuelle Leistungen mit einem Referenzwert in Beziehung“ bringen (Müller, 2003, S. 5). Bislang fehlen zwar eindeutige empirische Befunde zu Wirkungen von Kompetenzrastern, jedoch bieten diese eine gute Grundlage, um Lernfortschritte zu visualisieren, Nahziele zu definieren und für Feedbackgespräche. Ein eindrucksvolles Beispiel für den erfolgreichen Einsatz von Kompetenzrastern stellt das Institut Beatenberg dar, auf dessen Homepage umfangliche Informationen zur Thematik zur Verfügung gestellt werden (<https://institutbeatenberg.ch>).

Computerbasierte Lernförderung

Die wirksamsten Formen zur Förderung eines positiven akademischen Selbstkonzepts stellen systematische Rückmeldungen in Kombination mit einem gezielten Kompetenzaufbau dar (O'Mara et al., 2006). Den Lernerfolg zu sichern und dabei regelmäßige Feedbackschleifen für alle Kinder zu etablieren erweist sich jedoch im schulischen Alltag oftmals als herausfordernd. Eine Option, fachliches Lernen mit hochfrequenten Feedbackschleifen praktikabel zu realisieren, bieten computerbasierte Lernförderungen. Motivationsfördernde Feedbackprozesse sind elementarer Bestandteil diverser Arten von Lernsoftware (zum Überblick: Schweizer, 2016), sodass solchen Programmen (auch aufgrund des oftmals stark individualisierten Lernens) allgemeinhin zunächst eine selbstkonzeptförderliche Wirkung unterstellt wird. Tatsächlich wiesen Dresel und Ziegler (2006) in einer Interventionsstudie mit 140 Siebtklässlerinnen und Siebtklässlern, in der die eigens entwickelte Mathematiklernsoftware „MatheWarp“ eingesetzt wurde (sechs Trainingssitzungen à 60 Minuten), den positiven Einfluss auf das Fähigkeits-selbstkonzept nach. Innerhalb der verschiedenen Versuchsgruppen wurden unterschiedliche Formen attributionalen Feedbacks untersucht. Eine Sequenzierung, bei der Erfolge zunächst auf hohe Anstrengungen und erst zu einem späteren Zeitpunkt auf hohe Fähigkeiten zurückgeführt wurden, erwies sich dabei als besonders förderlich. Ob andere Programme, die weniger spezifische Algorithmen bei ihren Rückmeldeprozessen verwenden, ähnlich hohe Wirkungen auf das Selbstkonzept erzielen, gilt es jedoch (gerade für den deutschen Sprachraum) noch empirisch abzusichern.

Peer-gestützte Lernformen

Eine weitere Möglichkeit zur Selbstkonzeptförderung in der Schule bieten peer-gestützte Lernformen. Ginsburg-Block, Rohrbeck und Fantuzzo (2006) gehen in Anlehnung an Ames (1992) und Ryan und Deci (2000) davon aus, dass gut strukturierte kooperative Methoden das selbst-regulierte Lernen und die selbstständige Bewältigung neuer Lerninhalte und oder Konzepte ermöglichen und somit das Selbstwirksamkeitserleben fördern. In ihrer Metaanalyse referieren sie eine mittlere gewichtete Effektstärke von $d = .18$ (gerade noch kein Effekt) peer-gestützter Lernmethoden auf das Selbstkonzept (Ginsburg-Block et al., 2006). Deutlich und signifikant höher fielen die Effekte jedoch in Studien mit „vulnerable students“ aus. Gefasst werden hierunter sehr junge Schülerinnen und Schüler („early grade“) und solche, deren Familien als Minderheiten („minorities“), sozioökonomisch schwach („low-income“) oder städtisch („urban“) beschrieben wurden. Auch O'Mara et al. (2006) resümieren mit einer mittleren Effektstärke von $d = .32$ (kleiner Effekt) günstige Wirkungen kooperativer Lernmethoden auf das Selbstkonzept. Sie konstatieren weiterhin: „interventions whose participants had pre-diagnosed problems [niedriges Selbstbewusstsein, Verhaltensprobleme, Lernschwierigkeiten, etc.] (fixed effects $d = .33$ and random effects $d = .54$) yielded larger effect sizes than prevention interventions (fixed effects $d = .27$ and random effects $d = .42$)“ (S. 194). Insgesamt scheinen peer-gestützte Lernformen also gerade für Schülerinnen und Schüler förderlich, die (ein erhöhtes Risiko für) ein niedriges akademisches Selbstkonzept aufweisen.

Als eine spezielle Form des peer-gestützten Lernens, die bereits in den 80er Jahren hinsichtlich der Wirkung auf das Selbstkonzept von Schülerinnen und Schülern untersucht worden ist, lässt sich das sogenannte Reverse-Role Tutoring hervorheben. Bei Top und Osguthorpe (1987)

wurde gezeigt, dass sich über die explizite Vergabe der Tutorenrolle an Kinder mit Verhaltensproblemen in der Arbeit mit jüngeren Kindern ohne problematische Verhaltensweisen ein positiver Effekt auf deren Selbstkonzept ergab. Jahrgangübergreifende tutorielle Förderungen bieten den Vorteil, dass aufgrund der Altersunterschiede zwischen Tutoren und Tutanden eine direkte Konkurrenzsituation vermieden wird. Kinder mit einem niedrigen Selbstkonzept erleben jedoch möglicherweise ihr fachliches Wissen als bedeutsam, wenn sie ein jüngeres Kind bei dessen Lernentwicklung unterstützen können.

Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen

Als Selbstwirksamkeitserwartung definiert Bandura (1997) die Einschätzung einer Person über deren persönliche Fähigkeiten in Bezug auf die Bewältigung neuer oder schwieriger Anforderungssituationen. Das Konzept der Selbstwirksamkeit (zum Überblick: Schwarzer & Jerusalem, 2002), unterscheidet sich insofern von dem des Selbstkonzepts, als dass zum Beispiel ein mathematisches Selbstkonzept die Kompetenzeinschätzung einer Person in diesem Fach insgesamt breiter repräsentiert, wohingegen sich die (spezifische) Selbstwirksamkeitserwartung eher auf konkrete Fähigkeiten zur Lösung einer bestimmten Aufgabe bezieht (Möller & Trautwein, 2015). Die Ausprägung der Selbstwirksamkeitserwartung wird demnach weniger von sozialen Vergleichsprozessen als von individuellen Erfahrungen mit ähnlichen Aufgabentypen bestimmt (ebd.). Bei der Konzipierung von selbstkonzeptfördernden Maßnahmen macht es aber durchaus Sinn, sich ebenfalls am Konstrukt der Selbstwirksamkeitserwartung zu orientieren, da einerseits hiervon abgeleitet der Fokus noch stärker auf die Vergegenwärtigung individueller Erfolgserlebnisse gelegt wird und andererseits Selbstwirksamkeitsüberzeugungen mitunter bessere Prädiktoren für akademische Erfolge darstellen, als das fachspezifische Selbstkonzept (Pajares & Miller, 1994).

Selbstwirksamkeitserwartungen generieren sich nach Bandura aus vier Quellen, die ihrer Bedeutsamkeit nach aufgereiht werden können (Schwarzer & Jerusalem, 2002, S. 42):

- 1) Handlungsergebnisse in Gestalt eigener Erfolge und Misserfolge,
- 2) stellvertretende Erfahrungen durch Beobachtung von Verhaltensmodellen,
- 3) sprachliche Überzeugungen (z.B. Fremdbewertung oder Selbstinstruktion),
- 4) Wahrnehmung eigener Gefühlserregung.

Bezüglich der Förderung von Selbstwirksamkeitserwartungen werden folgend die Punkte 2) und 4) näher beleuchtet, da die anderen Aspekte bereits oben anteilig thematisiert wurden (Feedback, Bezugsnormorientierung).

Beobachtung von Verhaltensmodellen

Als zweitstärkste Einflussvariable wirken sich stellvertretende Erfahrungen eines Verhaltensmodells auf die Selbstwirksamkeitserwartung einer Person aus. Ein solches Modell wird für diese als nachahmenswert angesehen und es sollte idealerweise ähnliche Persönlichkeitsmerkmale (Alter, Geschlecht etc.) aufweisen, damit dessen erfolgreiche Bewältigung von herausfordernden Situationen auf das eigene Potential übertragen werden kann (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Nach Schwarzer und Jerusalem (2002) eignen sich daher besonders peer-gestützte Lernformen, um Kindern und Jugendlichen positive Verhaltensmodelle mit vergleichbaren Attributen (Alter, Schulform etc.) zu präsentieren. Eine weitere Anregung bieten Methoden zur Analyse narrativ aufbereiteter Biografien. In einer Studie mit dem bezeichnenden Titel „Even Einstein struggled [...]“ untersuchten Lin-Siegler, Ahn und Chen (2016), inwiefern die Auseinandersetzung mit den Lebenswegen und -umständen berühmter Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler (Albert Einstein, Marie Curie, Michael Faraday) die Motivation und Schulnoten (Naturwissenschaften) von 402 Jugendlichen (neunte und zehnte Klassen) beeinflusst. Hierfür wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer innerhalb ihrer Schulklassen auf individueller Ebene randomisiert drei Versuchsbedingungen zugewiesen, in denen sie während drei Interventionstagen mit unterschiedlichen biografischen Erfahrungen der Personen konfrontiert wurden. Eine Gruppe erhielt dabei Informationen zu wissenschaftlichen Misserfolgen der Forschenden (z.B. durch fehlerhafte Forschungswege), die diese durch hohe Anstrengungen

Schlüsselwörter

Selbstkonzept, Selbstwirksamkeit, Feedback, Unterricht

Abstract

The exploration of self-concept has a long tradition and is still in focus of current research. However, explicit possibilities for intervention that provide teachers with information on concrete planning are rarely discussed. Since the support of a realistic self-concept can be considered to be particularly relevant for (inclusive) school education, the present article gives a brief presentation of the theoretical background and lists possibilities for school-based interventions, which are either empirically substantiated or can be derived from the theoretical construct.

Keywords

self-concept, self-efficacy, feedback, school education

überwinden konnten. Die zweite Gruppe beschäftigte sich mit den erfolgreichen Bildungs- und Wissenschaftskarrieren, die Einstein, Curie und Faraday trotz widriger Lebensumstände (z.B. Armut, wenig Unterstützung durch die Eltern) durchliefen. Die letzte Gruppe wurde hingegen lediglich mit deren wissenschaftlichen Erfolgen und großen Entdeckungen konfrontiert. In den Ergebnissen zeigt sich, dass Jugendliche der ersten beiden Versuchsbedingungen signifikant ($p < .05$) größere Verbesserungen in ihren Schulnoten (sechswöchiger Abstand zwischen der ersten und zweiten Notengebung durch die Lehrkräfte) erzielten, als solche, die lediglich mit den Errungenschaften von Einstein und Co. beschäftigt wurden. Dies galt insbesondere für Jugendliche mit zuvor eher schlechten Schulnoten. Obwohl in den Variablen zur Motivationserfassung (Veränderbarkeit von Intelligenz, Bedeutsamkeit der Anstrengungsbereitschaft bei Erfolgen und Misserfolgen, Hilflosigkeitsempfinden bei Misserfolgen, Zielorientierung, Umgang mit Misserfolgen) keine signifikanten Unterschiede festgestellt wurden, scheint aus der biografischen Analyse dennoch ein positiver Effekt zu resultieren, der nicht über eine konkrete Lernförderung zu erklären ist. Für die schulische Unterrichtsgestaltung bietet die Thematisierung solcher „stories of struggle“ den Anlass, Schülerinnen und Schülern die Bedeutsamkeit internalisierbarer Faktoren (wie z.B. Anstrengungsbereitschaft, Zielorientierung, strategisches Vorgehen) anhand von Verhaltens-

modellen vor Augen zu führen. Auch eigene (Schul-)Erfahrungen von Lehrkräften könnten hierbei als Gesprächsanlass aufgegriffen werden. Sinnvoll (gerade bei Beispielen mit divergierenden Attributen) ist dabei eine möglichst differenzierte und menschliche Darstellung der Modelle, um einen hohen Identifizierungsgrad bei Kindern und Jugendlichen zu erreichen (ebd.).

Wahrnehmung und Regulierung eigener Gefühlserregungen

Wie bereits im Rahmen des Feedbackmodells nach Hattie erläutert, stellen Hinweise zur Verbesserung der Selbstregulation eine zentrale Größe lernförderlicher Rückmeldungen dar. Für die Optimierung selbstregulierter Lernprozesse spielt unter anderem die Fähigkeit zur Regulation eigener Emotionen eine entscheidende Rolle (z.B. zur Aktivierung der Lernfreude und Lernmotivation) (Weber, 2012). Gute Emotionsregulationsfähigkeiten begünstigen das Selbstwirksamkeitserleben, da die Wahrnehmung eigener Gefühlsregungen die Beurteilung der Bewältigungskompetenz beeinflusst (ein übermäßiges Angstempfinden in der Schule kann als Hinweis auf eigene Kompetenzdefizite interpretiert werden) (Schwarzer & Jerusalem, 2002). Da die Kenntnis und situationsspezifische Anwendung adaptiver Emotionsregulationsstrategien (bewältigungseffiziente Strategien, die ein verbessertes psychisches, physisches und soziales Wohlbefinden zur Folge haben; Grob & Smolenski, 2009) sowohl das selbstgesteuerte Lernen als auch das Selbstwirksamkeitserleben verbessern, scheint es unabdingbar, dass Lehrkräfte Schülerinnen und Schüler beim Erwerb dieser unterstützen. Schulpraktisch erscheint hierfür der Einsatz von Präventionsprogrammen zur Förderung der Emotionalität und Soziabilität (zum Überblick: Hennemann, Hövel, Casale, Hagen & Fitting-Dahlmann, 2015). Universelle Programme wie das „Lubo aus dem All!“-Training (Hillenbrand, Hennemann, Hens & Hövel, 2015) fokussieren häufig konkrete Strategien (Selbstinstruktion, Ablenkung, körperliche Aktivität, Entspannung, Kontakt mit Bezugspersonen), um in emotional aufwühlenden Situationen die Ruhe zu bewahren. Neben der Vermittlung solcher Strategien spielt der Transfer in den Schulalltag (z. B. über den Einsatz von Strategiekarten in herausfordernden Situationen) eine entscheidende Rolle, damit Kinder von der Förderung auch tatsächlich profitieren.

Fazit

Laut Schulgesetz hat jeder junge Mensch „ein Recht auf schulische Bildung, Erziehung und individuelle Förderung“ (Schulministerium NRW, 2005, S.2). Anhand des Themas „Selbstkonzeptförderung im schulischen Setting“ wird deutlich, wie eng fachliche Lernerfolge und entwicklungsbezogene Förderanliegen zusammenhängen können, sodass eine strikte Trennung beider Bereiche mitunter kaum als sinnvoll erachtet werden kann. Dies wird besonders

dadurch verdeutlicht, dass einerseits die Förderung des Selbstkonzepts dann besonders effektiv ist, wenn Interventionen auch einen gezielten Fachkompetenzaufbau unterstützen (O'Mara et al., 2006) und andererseits fachspezifische Selbstkonzepte wiederum schulische Leistungen bedingen (Marsh et al., 2005). Schülerinnen und Schüler, die schwache Leistungen in einem Unterrichtsfach erbringen oder ihre eigenen Fähigkeiten negativ einschätzen, profitieren wahrscheinlich besonders von Förderangeboten, die beide Aspekte berücksichtigen. Daher sollten Lehrkräfte neben der Lernstandsanalyse von Kindern und Jugendlichen auch sensibel für deren fachspezifische Selbsteinschätzungen sein. Eine hilfreiche Unterstützung hierfür bieten Instrumente, die eine multidimensionale Perspektive auf das Konstrukt unterstützen (SDQ I: Arens, Trautwein & Hasselhorn, 2011; DISK-GITTER mit SKSLF-8: Rost, Sparfeldt & Schilling, 2007). Wie weitgehend eine Förderung im Schultag realisiert werden kann, lässt sich aus den oben aufgeführten Möglichkeiten ableiten. Bei der Interventionsplanung bedarf es jedoch einer individuellen Adaptierung, die Lehrerinnen und Lehrer unter Kenntnis der subjektiven Bedürfnisse ihrer Schülerinnen und Schüler nur selbst vornehmen können.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

Arens, A. K., Trautwein, U. & Hasselhorn, M. (2011). Erfassung des Selbstkonzepts im mittleren Kindesalter: Validierung einer deutschen Version des SDQ I. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 25, 131-144.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Brunner, M., Keller, U., Dierendonck, C., Reichert, M., Ugen, S., Fischbach, A. & Martin, R. (2010). The structure of academic self-concepts revisited: The nested Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational Psychology*, 102, 964-981.

Craven, R. G., Marsh, H. W. & Burnett, P. (2003). *Cracking the self-concept enhancement conundrum: A call and blueprint for the next generation of self-concept enhancement research*. In H. W. Marsh, R. G. Craven & D. M. McInerney (Hrsg.), *International Advances in Self Research* (S. 91-126). Sydney: Information Age Publishing.

Dresel, M. & Ziegler, A. (2006). Langfristige Förderung von Fähigkeitsselbstkonzept und impliziter Fähigkeitstheorie durch computerbasiertes attributionales Feedback. *Zeitschrift für pädagogische Psychologie*, 20, 49-63.

Ginsburg-Block, M. D., Rohrbeck, C. A. & Fantuzzo, J. W. (2006). A meta-analytic review of social, self-concept, and behavioral outcomes of peer-assisted learning. *Journal of Educational Psychology*, 98, 732-749.

Granzer, D. (2013). *Schüler-Feedback als Lernmotor – von Hattie lernen*. In R. Berger, D. Granzer, W. Looss & S. Waack (Hrsg.), „Warum fragt ihr nicht einfach uns?“. Mit Schüler-Feedback lernwirksam unterrichten (S. 21-31). Weinheim: Beltz.

Grob, A. & Smolenski, C. (2009). *Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen (FEEL-KJ)* (2. Aufl.). Bern: Huber.

Grünke, M. & Castello, A. (2014). *Attributionstraining*. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen* (2. Aufl., S. 484-492). Göttingen: Hogrefe.

Hattie, J. (2008). *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

Hennemann, T., Hövel, D. C., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann, K. (2015). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten*. Stuttgart: Kohlhammer.

Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S. & Hövel, D. C. (2015). „Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.

Ireson, J. & Hallam, S. (2009). Academic self-concepts in adolescence: Relations with achievement and ability grouping in schools. *Learning and Instruction*, 19, 201-213.

KMK-Empfehlungen (1998a). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_06_20_FS_Geistige_Entwickl.pdf [21.02.2018]

Literatur

- KMK-Empfehlungen (1998b). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1998/1998_03_20-Empfehlung-koerperliche-Entwicklung.pdf [21.02.2018]
- KMK-Empfehlungen (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf [21.02.2018]
- KMK-Empfehlungen (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf [03.09.2017]
- KMK-Empfehlungen (2015). *Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/PresseUndAktuelles/2015/Empfehlung_350_KMK_Arbeit_Grundschule_01.pdf [13.07.2017]
- Köller, O. (2004). *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*. Münster: Waxmann.
- Krull, J., Wilbert, J. & Hennemann, T. (2014). Soziale Ausgrenzung von Erstklässlerinnen und Erstklässlern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 6, 59-75.
- Lin-Siegler, X., Ahn, J. N. & Chen, J. (2016). Even Einstein struggled: Effects of learning about great scientists' struggles on high school students' motivation to learn science. *Journal of Educational Psychology*, 108, 314-328.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An Internal/External Frame of Reference Model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.
- Marsh, H. W. (1987). The big fish little pond effect on academic self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 79, 280-295.
- Marsh, H. W., Byrne, B. M. & Shavelson, R. J. (1988). A multifaceted academic self-concept: Its hierarchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Marsh, H. W. & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on Psychological Science*, 1, 133-162.
- Marsh, H. W. & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Hrsg.), *Handbook of self-concept* (S. 38-90). New York: Wiley.
- Marsh, H. W. & Parker, J. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well? *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O. & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76, 397-416.
- Marsh, H. W. & Yeung, A. S. (1997). Coursework selection: The effects of academic self-concept and achievement. *American Educational Research Journal*, 34, 691-720.
- Marsh, H. W. & Yeung, A. S. (2001). An extension of the internal/external frame of reference model: A response to Bong (1998). *Multivariate Behavioral Research*, 36, 389-420.
- Möller, J. (2005). *Zur Entwicklung und Genese fachbezogener Selbstkonzepte. Effekte sozialer und dimensionaler Vergleiche*. In B. Schenk (Hrsg.), *Bausteine einer Bildungsgangtheorie* (S. 23-238). Wiesbaden: VS.
- Möller, J. & Köller, O. (2004). Die Genese akademischer Selbstkonzepte: Effekte dimensionaler und sozialer Vergleiche. *Psychologische Rundschau*, 55, 19-27.
- Möller, J. & Marsh, H. W. (2013). Dimensional comparison theory. *Psychological Review*, 120, 544-560.
- Möller, J. & Trautwein, U. (2015). *Selbstkonzept*. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (S. 177-200). Heidelberg: Springer.
- Moschner, B. (2001). *Selbstkonzept*. In D. H. Rost (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 629-634). Weinheim: Beltz.

- Müller, Andreas (2004). *Jeder Schritt ein Fort-Schritt*. Verfügbar unter https://institutbeatenberg.ch/images/publikationen-und-materialien/dossiers/jeder_schritt.pdf [18.01.2018]
- Niepel, C., Brunner, M. & Preckel, F. (2014). The longitudinal interplay of students' academic self-concepts and achievements within and across domains: Replicating and extending the reciprocal internal/external frame of reference model. *Journal of Educational Psychology*, *106*, 1170-1191.
- O'Mara, A. J., Marsh, H. W., Craven, R. G. & Debus, R. L. (2006). Do Self-Concept Interventions Make a Difference? A Synergistic Blend of Construct Validation and Meta-Analysis. *Educational Psychologist*, *41*, 181-206.
- Pajares, F. & Miller, M. D. (1994). Role of self-efficacy and self-concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of Educational Psychology*, *86*, 193-203.
- Rost, D. H., Sparfeldt, J. R. & Schilling, S. R. (2007). *DISK-GITTER mit SKSLF-8. Differentielles Schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten*. Göttingen: Hogrefe.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68-78.
- Schulministerium NRW (2005). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen*. Verfügbar unter <https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Recht/Schulrecht/Schulgesetz/Schulgesetz.pdf> [26.01.2018]
- Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik*, *44*, 28-53.
- Schweizer, Karin (2016). Der Einsatz von Lernsoftware bei Lernstörungen. Gewinn und Verlust aus psychologischer Sicht. *Lernen und Lernstörungen*, *5* (1), 33-43.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C. (1976). Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, *46*, 407-441.
- Stein, R. (2015). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Top, B. L. & Osguthorpe, R. T. (1987). Reverse-role tutoring: The effects of handicapped students tutoring regular class students. *Elementary School Journal*, *87*, 413-423.
- Valentine, J. C., DuBois, D. L. & Cooper, H. (2004). The relations between self-beliefs and academic achievement: A systematic review. *Educational Psychologist*, *39*, 111-133.
- Weber, C. (2012). *Interdependenzen zwischen Emotion, Motivation und Kognition in selbst-regulierten Lernprozessen. Befähigung zum lebenslangen Lernen durch Mehrdimensionalität der Lehr-Lern-Prozesskonzeptionen*. Hamburg: Diplomica.
- Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: A review. *European Journal of Special Needs Education*, *19*, 145-170.
- Ziegler, A. & Heller, K. A. (1998). Motivationsförderung mit Hilfe eines Reattributionstrainings. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, *45*, 216-229.

Markus Spilles
 Universität zu Köln
 Humanwissenschaftliche Fakultät
 Department für Heilpädagogik und Rehabilitation
 Lehrstuhl Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung
 Klosterstraße 79c
 50931 Köln
 0221 470-1866
 markus.spilles@uni-koeln.de



Anna Venedey



Marie Breiderhoff



*Christine
Schmalenbach*



*Christoph
De Oliveira Käßler*

Zwischen Partizipation, Rechtschreibung und Selbstbewusstsein –

Schülerzeitungen an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung in Nordrhein-Westfalen

Zusammenfassung

Schülerzeitungen gelten als Möglichkeit, neben sprachlichen auch soziale, emotionale und politische Kompetenzen zu fördern. Dennoch ist bisher nicht untersucht worden, wie verbreitet Schülerzeitungsarbeit an Schulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung ist und mit welcher Intention die Zeitungen dort erstellt werden. Die aktuelle Studie in Nordrhein-Westfalen zeigt, dass lediglich 10 % dieser Förderschulen Schülerzeitungsarbeit betreiben und dass die dort beteiligten Personen durch die Aussicht auf die Förderung sprachlicher Fähigkeiten und die Entwicklung der Persönlichkeit motiviert werden.

Nach den Empfehlungen der ständigen Konferenz der Kultusminister (KMK) 2000 sind „Beeinträchtigungen im Erleben und sozialen Handeln [...] als Folge einer inneren Erlebens- und Erfahrungswelt anzusehen, die sich in Interaktionsprozessen im persönlichen, familiären, schulischen und gesellschaftlichen Umfeld herausbildet“ (S. 4 f.). Durch oftmals negative Erfahrungen in ihren Lebenskontexten haben diese Kinder und Jugendlichen häufig ein gemindertes Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitserleben. Neben den direkten Folgen für sie und ihr soziales Umfeld besteht ein erhöhtes Risiko, dass sie etwa extreme politische Positionen einnehmen und ein intolerantes Verhalten gegenüber Minderheiten entwickelt wird (KMK, 2000). Das Ziel der sonderpädagogischen Förderung ist „neben dem Erwerb von Wissen und der Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten insbesondere [...] den Aufbau und die Festigung von positiven Einstellungen und Werthaltungen“ (KMK, 2000, S. 13) zu unterstützen. Außerdem sollen durch die Entfaltung eigener Stärken und Interessen das Selbstvertrauen und die Handlungsfähigkeit der Lernenden gestärkt werden (KMK, 2000).

Diese Vorgaben der Kultusministerkonferenz fordern Lehrkräfte heraus, Wege und Methoden zu finden, die solche Prozesse anregen. Eine Möglichkeit hierzu stellt Schülerzeitungsarbeit dar (Förschner, 2015). Neben der Förderung von sprachlichen und sozialen Kompetenzen und Selbstwirksamkeit (ebd.) kann Schülerzeitungsarbeit einen Beitrag zur politischen Bildung von Kindern und Jugendlichen leisten. In diesem Sinne können Schülerzeitungen als „[e]in wesentliches Merkmal demokratischer Schulkultur“ (Rieth, 2015, S. 199) bezeichnet werden, denen ein „unleugbar großes erzieherisches Potential“ (Mauermann, 1981, S. 179) zugeschrieben wird.

Dennoch liegen bislang keine empirischen Befunde zum Themenbereich Schülerzeitungsarbeit an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung vor, und es bleibt somit unklar, wie verbreitet Schülerzeitungsarbeit an Förderschulen ist. Es gibt zu Schü-

lerzeitungsarbeit lediglich in verwandten Kontexten Einzelstudien an Schulen für Kranke (Wertgen, 2014) sowie gelegentlich Erfahrungsberichte aus der Hauptschule (Mauermann, 1981). Vor diesem Hintergrund werden mit der aktuellen Studie die Verbreitung und die Rahmenbedingungen von Schülerzeitungsarbeit an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung erfasst. Außerdem wird beleuchtet, welche Bedeutung der Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen sowie der politischen Bildung im Rahmen von Schülerzeitungsarbeit beizumessen ist.

Seit Ende der 1960er-Jahre sind Schülerzeitungen insbesondere an Gymnasien, aber auch an Grundschulen, ein beliebtes Medium, um Informationen über die Schule bei Schülerinnen und Schülern, Eltern, Lehrkräften sowie der interessierten Öffentlichkeit zu verbreiten. Darüber hinaus stellen sie für Lernende ein Medium dar, um von ihrem Recht auf Meinungsäußerung Gebrauch zu machen, sich eine Meinung zu bilden sowie Kritik zu üben (Mauermann, 1981).

Rechtlich betrachtet wird dann von einer Schülerzeitung gesprochen, wenn diese „von Schülerinnen und Schülern einer oder mehrerer Schulen für deren Schülerschaft herausgegeben“ (MSW NRW, 2016a, § 45 Abs. 3) wird. Tatsächlich stellt das Wort „Schülerzeitung“ einen Sammelbegriff für Zeitungen und Zeitschriften dar, die durch die Mitarbeit von Lernenden entstehen und zum Teil auch direkt von ihnen, oftmals aber auch von der Schulleitung, einer Lehrkraft etc. herausgegeben werden (Rendtel, 1971). Gemäß Artikel 5 des Grundgesetzes hat jeder das Recht, seine Meinung in Wort, Schrift und Bild frei zu äußern und zu verbreiten und sich aus allgemein zugänglichen Quellen ungehindert zu unterrichten. Die Pressefreiheit [...] [ist] gewährleistet. Eine Zensur findet nicht statt. (2) Diese Rechte finden ihre Schranken in den Vorschriften der allgemeinen Gesetze, den gesetzlichen Bestimmungen zum Schutze der Jugend und in dem Recht der persönlichen Ehre (Deutscher Bundestag, 2016, S. 16).

Die Geltung dieser Rechte für Schülerinnen und Schüler wird sowohl durch Artikel 13 der UN-Kinderrechtskonvention (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, 2014) sowie durch § 45 des Schulgesetzes des Landes NRW gestärkt, die Lernenden unter anderem ausdrücklich das Recht zusprechen, „Schülerzeitungen herauszugeben und auf dem Schulgrundstück zu verbreiten“ (MSW NRW, 2016a, § 45 Abs. 3).

Die Schule hat nach dem Schulgesetz des Landes NRW die Aufgabe, ihre Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, „verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten“ (MSW NRW, 2016a, § 2). Das bedeutet insbesondere, dass die Schule die Lernenden dabei unterstützen soll, eigene Meinungen zu entwickeln, diese zu vertreten, aber auch die Meinungen anderer zu achten. Zudem sollen die Lernenden nach den demokratischen Normen und Werten der Bundesrepublik Deutschland erzogen und dazu angehalten werden, für diese einzutreten. Ein weiterer wichtiger Aspekt im Kontext der Schülerzeitungsarbeit ist der Auftrag der Schule, ihren Schülerinnen und Schülern einen verantwortungsbewussten und sicheren Umgang mit Medien nahezubringen (MSW NRW, 2016a, § 2 Abs. 6). In der Bereinigten Amtlichen Sammlung der Schulvorschriften NRW (Kultusministerium, 1981) heißt es, dass die Schule diese Arbeit – im Rahmen der Möglichkeiten – durch personelle und räumliche Ressourcen unterstützen soll.

Rechtlich wird zwischen Schülerzeitungen und Schülerzeitschriften unterschieden. Schülerzeitungen müssen von den Lernenden herausgegeben werden, bedürfen nicht der Genehmigung der Schulleitung und unterliegen somit nicht der Verantwortung der Schule. Sowohl der Grundsatz der Unparteilichkeit der Schulen als auch deren Werbeverbot gelten somit nicht (Kultusministerium, 1981). Schülerzeitungen unterliegen dem Landespressegesetz, nach dem gemäß § 6 insbesondere die Sorgfalts- und Wahrheitspflicht der Presse zu beachten ist. Im Gegensatz zu Schülerzeitungen werden Schülerzeitschriften zwar auch von den Schülerinnen und Schülern erstellt, unterliegen aber der Verantwortung der Schule. Herausgeber können die Schulleitung oder die verantwortlichen Lehrkräfte sein, die somit auch die (Presse-)rechtliche Verantwort-

Schülerzeitungen – rechtliche Grundlagen

Schülerzeitungsarbeit – Aspekte, die potentiell gefördert werden

tung für die Inhalte der Schülerzeitschrift tragen. Die Meinungs- und Pressefreiheit der Lernenden können durch die dargestellten rechtlichen Hintergründe eingeschränkt werden. Diese Einschränkungen gehen meist auf pädagogische Überlegungen zurück (Rendtel, 1971).

Die Zielsetzungen der Schülerzeitungsarbeit können weit auseinandergehen, je nachdem wer diese initiiert. Während es Schülerinnen und Schüler der gymnasialen Oberstufe darum gehen kann, eine an professionell erstellten Magazinen orientierte Schülerzeitung zu erstellen, verfolgen Grundschullehrkräfte oft das Ziel, Freude am Lesen zu vermitteln und authentische Schreib- anlässe zu bieten (Krohn, 2007). Allgemein betrachtet kann festgestellt werden, dass häufig ein Gedankenaustausch und die Auseinandersetzung mit schulischen, kulturellen, wissenschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Problemen angestrebt wird (Rieth, 2015). Auf diese Weise kann eine Schülerzeitung dazu beitragen, dass die Gemeinschaft zwischen den Schülerinnen und Schülern, aber auch den Lernenden und den Lehrkräften gestärkt und allen Beteiligten die Identifikation mit der Schule ermöglicht wird (Schock, 1971).

Jährlich wird von der Kultusministerkonferenz ein Schülerzeitungswettbewerb ausgerichtet, um die besten Schülerzeitungsredaktionen aller Schulformen zu würdigen. Grund dafür ist, dass im Rahmen von Schülerzeitungsarbeit Kompetenzen gefördert und Inhalte thematisiert werden können, die in engem Zusammenhang mit dem Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule stehen, insbesondere sprachliche Kompetenzen, soziales Lernen, emotionale Entwicklung, Medienkompetenz, Arbeitsverhalten sowie politisches Lernen (Rieth, 2015).

Sprachliche Kompetenzen und Medienkompetenz

Grundsätzlich bietet eine Schülerzeitung authentische Schreib- anlässe, die die Schreib- motivation der Schülerinnen und Schüler steigern können. Zu Beginn der Erstellung eines Artikels gilt es, ein Thema zu finden und eine entsprechende Recherche durchzuführen. Dazu müssen die Lernenden Informationen aus verschiedenen Quellen lesend und zuhörend rezipieren, Zusammenhänge herstellen und die Sachverhalte beurteilen (MSW NRW, 2011). Bei der Beschaffung von Informationen ist darauf zu achten, geeignete Quellen zu wählen (Rieth, 2015; Krohn, 2007). Hierdurch wird die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler gefördert, indem sie lernen, Medieninhalte kritisch zu betrachten, zu beurteilen und zielgerichtet zu nutzen (MSW NRW, 2011). So kann die Erstellung einer Schülerzeitung bei Lernenden dazu beitragen, dass sich ihre „Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ein sachgerechtes, selbstbestimmtes, kreatives und sozial verantwortliches Handeln in der medial geprägten Lebenswelt ermöglichen“ (KMK, 2012, S. 3) weiterentwickeln.

Neben Texten dienen Interviews als Informationsquelle. Diese müssen geplant, geführt und dokumentiert werden. Somit sind Lernende gefordert, ihre kommunikativen Kompetenzen zu nutzen und zu erweitern (MSW NRW, 2011). Das eigentliche Verfassen der Zeitungsartikel spricht viele Aspekte der Textproduktion an. Zu den bedeutendsten zählen das adressatenorientierte und kreative Schreiben, das Verfassen argumentativ schlüssiger Texte und die Berücksichtigung der textsortenspezifischen Charakteristika (Hogh, 2006; Rieth, 2015).

Politische Bildung

Unter politischer Bildung werden „Lernangebote, die in pädagogischer Absicht Fähigkeiten und Wissen von Menschen im Umgang mit Politik entwickeln wollen“, verstanden (Sander, 2009). Politische Bildung findet vor allem in der Schule statt, da der Staat hier direkt Einfluss auf seine Bürgerinnen und Bürger nehmen kann (Beutel, Fauser & Rademacher, 2012). Trotz der Relevanz des politischen Lernens konnten Hedtke und Gökbudak (2017) in einer Studie zeigen, dass diesem Bereich in der Lernzeit der Sekundarstufe I in NRW sowohl zeitlich als auch inhaltlich wenig Raum gegeben wird. Während unter politischer Bildung lange Zeit das Lernen über Politik und politische Systeme gefasst worden ist, besteht zunehmend die Forderung danach, „politische Bildung stärker basis- und lebensnah, niedrigschwellig und praktisch erfahrbar“ (Himmelfmann, 2004, S. 2) zu gestalten. Die nachfolgende Grafik stellt dar, welche

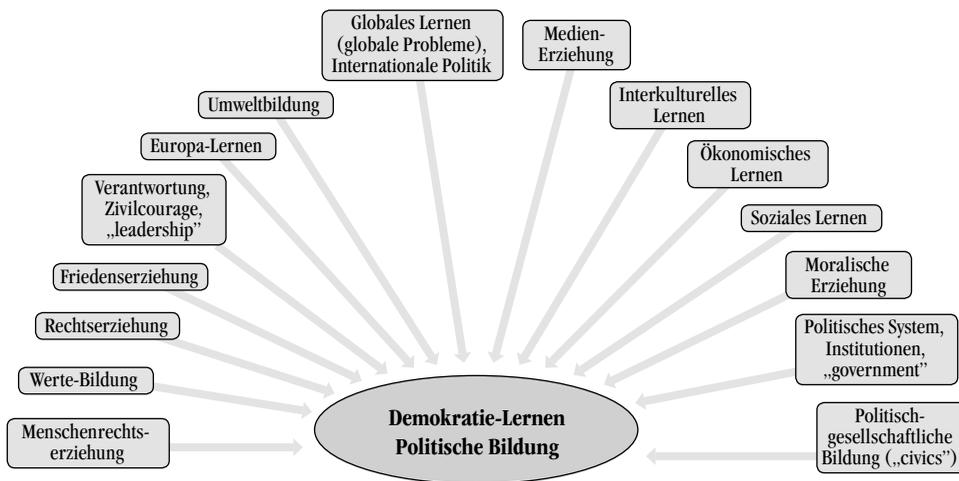


Abbildung 1:
Inhalt des Demokratie-Lernens
und der politischen Bildung
nach Himmelmann, 2007, S. 70

Bereiche gemäß eines umfassenden Verständnisses von politischer Bildung berücksichtigt werden sollten.

Als Methode der Demokratiepädagogik stellt Schülerzeitungsarbeit eine Möglichkeit dar, politisches Lernen in der Schule zu gestalten und Schülerpartizipation zu ermöglichen. Zunächst können durch Schülerzeitungsarbeit als authentisches, schulisches bzw. außerschulisches Erfahrungs- und Handlungsfeld (Panesar, 2015) Kenntnisse und Wissensbestände als Grundlage für Urteils- und Entscheidungsfähigkeit, Kompetenzen für demokratisches und politisches Handeln sowie demokratische Werte, Orientierungen und Einstellungen vermittelt werden. Die politische Urteilsfähigkeit kann gefördert werden. Für Schülerinnen und Schüler bietet sich die Chance, eigene Interessen einzubringen und sich verstärkt mit für sie relevanten Themen auseinanderzusetzen (Myschker & Stein, 2014).

Sozial-emotionale Kompetenzen

Auch soziale Kompetenzen, die emotionale Entwicklung und das Arbeitsverhalten können mit Hilfe der Schülerzeitungsarbeit gefördert werden. Da Schülerzeitungen kooperativ erstellt werden, ist ein Mindestmaß an Teamfähigkeit unverzichtbar für die Mitarbeit. Die Schülerinnen und Schüler können lernen, sich in ein Team einzubringen, Absprachen und Entscheidungen zu treffen und angenommene Aufgaben verantwortungsvoll zu erledigen (Rieth, 2015). Soziales Lernen ist ein Themenfeld, das von verschiedenen Disziplinen wie der Psychologie, der Soziologie und der Pädagogik aufgegriffen und unterschiedlich definiert wurde (Böhm, 2006). So lautet beispielsweise eine entwicklungspsychologische Definition von sozialer Kompetenz: „the ability to achieve personal goals in social interaction while simultaneously maintaining positive relationships with others over time and across situations“ (Rubin & Rose-Krasnor, 1992, S. 285). In der Pädagogik und in der Soziologie werden Aspekte des politischen Lernens als Teil sozialen Lernens mitgedacht, beispielsweise in der Definition von Schaub und Zenke (2007) im Wörterbuch Pädagogik und in der grundlegenden soziologischen Definition von Struck (1980). Die emotionale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist eng mit ihrer sozialen Entwicklung verbunden (Petermann & Wiedebusch, 2003; Pfeffer, 2017; Saarni 2002). Es gibt verschiedene Modelle zur Einordnung von emotionalen Kompetenzen. Zusammenfassend benennen Petermann und Wiedebusch (2003, S. 11) „die Fähigkeiten, sich seiner eigenen Gefühle bewusst zu sein, Gefühle mimisch oder sprachlich zum Ausdruck zu bringen und eigenständig zu regulieren sowie die Emotionen anderer Personen zu erkennen und zu verstehen“. Letztendlich zeigt sich emotionale Kompetenz nach Saarni (2002, S. 10) in der „Selbstwirksamkeit in emotionsauslösenden sozialen Transaktionen“.

Für die gemeinsame Arbeit an einer Schülerzeitung ist es wichtig, dass Aufgaben entsprechend der Kompetenzen und Interessen verteilt werden (Hogh, 2006). Dadurch kann die Motivation und Anstrengungsbereitschaft der Lernenden gesteigert werden. So kann ein weiterer wichtiger

Aspekt der Teamfähigkeit die zuverlässige und kontinuierliche Mitarbeit der einzelnen Mitglieder sein (Höh & Fritz, 2003) und die Bedeutung jedes Einzelnen für die Redaktion zur Stärkung des Selbstbewusstseins beitragen (Rieth, 2015). Außerdem können sich die Schülerinnen und Schüler durch ihre selbstständige und produktorientierte Arbeit als selbstwirksam erleben. Sowohl die Themenfindung als auch das Führen von Interviews erfordern Empathiefähigkeit (Höh & Fritz, 2003), aber auch einen angemessenen zwischenmenschlichen Umgang und ein sicheres Auftreten (Krohn, 2007; Rieth, 2015).

*Tabelle 1:
Modell der drei Ebenen zur Umsetzung schulischen sozialen Lernens angelehnt an Popp (2009)*

Das Modell der drei Ebenen zur Umsetzung schulischen sozialen Lernens von Popp (2009) beinhaltet ebenso Aspekte politischen Lernens. Es lässt sich gut auf die Schülerzeitungsarbeit anwenden und wird in Tabelle 1 mit den darunterfallenden sozialen und emotionalen Kompetenzen zusammengefasst.

Ebenen der Umsetzung sozialen Lernens in der Schule	Soziale und emotionale Kompetenzen
<p>1. „Soziales Lernen im gesellschaftlichen Kontext“ (Popp, 2009, S. 2) In diesem Kontext sollen soziale Lernprozesse zu einer kritischen Auseinandersetzung mit bestehenden Weltbildern und Verhältnissen anregen und dazu beitragen, dass die Schülerinnen und Schüler mündige Bürger werden, die ihre demokratischen Rechte kennen und nutzen.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • kritische Auseinandersetzung mit Verhältnissen/Weltbildern • Mündigkeit und Mitsprache • Demokratie-Lernen
<p>2. „Soziales Lernen im Kontext von Gruppen“ (ebd., S. 3) Im Kontext von Gruppenprozessen sollen die Schülerinnen und Schüler die Vielfalt an Meinungen, Interessen, Verhältnissen und Zugehörigkeiten kennen- und akzeptieren lernen. Dabei ist es wichtig, dass Unterschiede thematisiert und Toleranz und Respekt entwickelt werden. In diesem Zusammenhang bekommt der Austausch mit Gleichaltrigen eine besondere Bedeutung, weil die vermehrte Kooperation und das Kennenlernen unterschiedlicher Vorgehens- und Denkweisen, die sozialen Lernprozesse vorantreiben können (vgl. ebd., S. 3).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Kooperations- und Kommunikationsprozess • Teamfähigkeit und Gemeinschaftsgefühl
<p>3. „Soziales Lernen im Kontext von Persönlichkeitsbildung“ (ebd., S. 3) Auf dieser Ebene steht das Individuum im Fokus. Dabei steht „[...] die Entwicklung des Selbstvertrauens und des Selbstwertgefühls[...]“ (ebd., S. 3) im Mittelpunkt, weil es für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen wichtig ist, dass sie sich selbst anerkennen und einschätzen können. Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten kann dazu beitragen, dass die Arbeit in Gruppen durch Meinungen und Ideen vorangetrieben wird.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Entwicklung von Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl • Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten • Bewusstsein über eigene Stärken und Schwächen • Verantwortungsübernahme • Zuverlässigkeit • Perspektivübernahme

Fragestellungen

Aus den bisherigen Darlegungen leiten sich für die vorliegende Studie folgende Forschungsfragen ab:

- Wie und unter welchen Rahmenbedingungen wird Schülerzeitungsarbeit an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung gestaltet?
- Welche Ziele werden durch sie vornehmlich verfolgt?
- Was motiviert die Beteiligten zur Schülerzeitungsarbeit?

Methode

In der vorliegenden Querschnittsstudie wurde ein zweistufiges Verfahren genutzt. Zunächst wurde eine Telefonbefragung mit standardisierten geschlossenen Fragen durchgeführt. So sollten Förder- und Verbundschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, die Schülerzeitungsarbeit betreiben, früher betrieben haben oder es zukünftig vorhaben, identifiziert werden. Im zweiten Schritt wurden die ermittelten Schulen um die Beantwortung eines Fragebogens gebeten. Dieser sollte nach Möglichkeit von der Person beantwortet werden, die am meisten mit der Schülerzeitungsarbeit vertraut und beschäftigt ist.

Befragungsinstrument und Durchführung

Als Untersuchungsinstrument wurde ein Online-Fragebogen entwickelt. Dieser enthält geschlossene, halboffene und offene Fragen. Zunächst werden personen- und schulbezogene Daten erhoben, die einen Überblick über die Rahmenbedingungen der Schulen ermöglichen. Danach werden die Rahmenbedingungen und Organisation der Schülerzeitungsarbeit erfasst. Daran anknüpfend folgen eine offene Frage zur Zielsetzung und eine siebenstufige Ratingskala zur Erfassung der Motivation zur Schülerzeitungsarbeit. Zudem wird anhand einer Rankingskala

erhoben, welcher Stellenwert der Förderung verschiedener Entwicklungsbereiche zugeschrieben wird. Die Items wurden aufgrund der Vorgaben durch die relevanten Bildungsstandards, Lehrpläne und KMK-Empfehlungen entwickelt. Die Durchführbarkeit dieses Fragebogens wurde durch einen Pretest mit Lehramtsstudierenden überprüft. Die Durchführung der beiden Studienphasen dauerte insgesamt etwa sechs Wochen.

Für die Studie wurden alle 163 Förder- und Verbundschulen in Nordrhein-Westfalen kontaktiert, die im August 2017 den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eingetragen hatten. Durch die Telefoninterviews konnte erfragt werden, welche Schulen

- derzeit eine Schülerzeitung erstellen,
- in der Vergangenheit eine Schülerzeitung hergestellt haben, bzw.
- planen, eine Schülerzeitung zukünftig herzustellen.

Die Anzahl der Schulen, die den Auswahlkriterien zur Beantwortung des Fragebogens entsprachen, belief sich auf 41 Schulen, was im Bezug zur Grundgesamtheit etwa 25 % entspricht.

Von den ermittelten 41 Schulen haben 17 Schulen den Fragebogen vollständig und zwei Schulen den Fragebogen unvollständig zurückgesendet, was zu einer Netto-Rücklaufquote von 41,5 % führte. Im Laufe der Datenauswertung wurde deutlich, dass die befragte Person einer Schule die Erhebung nicht auswertbar beantwortet hatte, wodurch sich ein Datensatz von insg. n=16 (39 %) ergab.

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Studie gemäß der Gliederung der Fragstellungen dargestellt.

Forschungsfrage 1 zur Verbreitung und den Rahmenbedingungen der Schülerzeitungsarbeit

Insgesamt haben von 163 Förder- und Verbundschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung in Nordrhein-Westfalen 16 (9,8 %) aktuell eine Schülerzeitung. Weitere 22 Schulen (13,5 %) hatten früher einmal eine Schülerzeitung, haben sie jedoch eingestellt, und drei Schulen (1,8 %) planen, in naher Zukunft mit einem Schülerzeitungsprojekt zu beginnen. Umgekehrt betrachtet haben 122 (74,9 %) aller angefragten Schulen keine Schülerzeitung. Von den 38 für die Befragung geeigneten Schulen haben 16 teilgenommen. Bei den Schulen, die in der Vergangenheit eine Schülerzeitung erstellten (n=8), beläuft sich der Publikationszeitraum von einem Schulhalbjahr bis auf über zehn Jahre. An den Schulen, die aktuell eine Schülerzeitung (n=7) herausgeben, geschieht dies seit einem Schulhalbjahr bis hin zu 14 Jahren.

Die Schülerzeitungsarbeit wurde sowohl von einzelnen als auch von verschiedenen Personen (-gruppen) angeregt. Keine Schülerzeitung ist allein durch Schülerinitiative entstanden. Am häufigsten haben Lehrkräfte (81,3 %) den Anstoß zur Schülerzeitungsarbeit gegeben, bei der Hälfte der Schulen sogar eigenverantwortlich. An den übrigen Schulen waren zusätzlich die Schülervertretung (n=4), einzelne Schülerinnen und Schüler (n=3), die Schulleitung (n=1) sowie die Schulsozialarbeit (n=1) beteiligt.

Dreiviertel (n=12) der Redaktionen werden von einer Lehrkraft bei ihrer Arbeit unterstützt. Jeweils an einer Schule wird die Schülerzeitungsarbeit von der Schulleitung, eigenverantwortlich von den Lernenden, der Schulsozialarbeiterin oder Bundesfreiwilligen betreut. Der überwiegende Teil der Schülerzeitungen wird von der Sekundarstufe I (n=13) (81,8 %) gestaltet. An drei der neun Schulen, die über eine Primarstufe verfügen, wirkt diese mit.

In den meisten Fällen (62,5 %; n=10) arbeiten die Schülerinnen und Schüler als Freiwillige an der Schülerzeitung mit. Bei den restlichen 37,5 % (n=6) handelt es sich um ein Wahlpflichtfach, das im Rahmen des regulären Unterrichts oder des Ganztagsangebots belegt werden kann. Während die Lernenden an zehn der befragten Schulen (62,5 %) keine Voraussetzungen erfüllen müssen, um an der Schülerzeitung mitarbeiten zu dürfen, nennen drei Schulen (18,8 %) grund-

Stichprobe

Ergebnisse

legende sprachliche Kompetenzen in den Bereichen Lesen und Schreiben als Teilnahmevoraussetzung. Außerdem werden von je einer Schule Motivation und ausreichende kognitive Fähigkeiten genannt. Zu zwei Dritteln wird die Schülerzeitung im Rahmen einer Arbeitsgemeinschaft (68,8%; n=11) erstellt. Außerdem ist die Schülerzeitungsarbeit an einer Schule ein Angebot des Ganztags. Eine weitere arbeitet ausschließlich im klasseninternen Fachunterricht an der Zeitung. An drei Schulen (18,8%) wird sie im Rahmen einer Projektarbeit realisiert. Fast alle Redaktionsteams (93,8%, n=15) treffen sich einmal pro Woche, wobei die Dauer der Treffen zwischen 45 und 120 Minuten variieren.

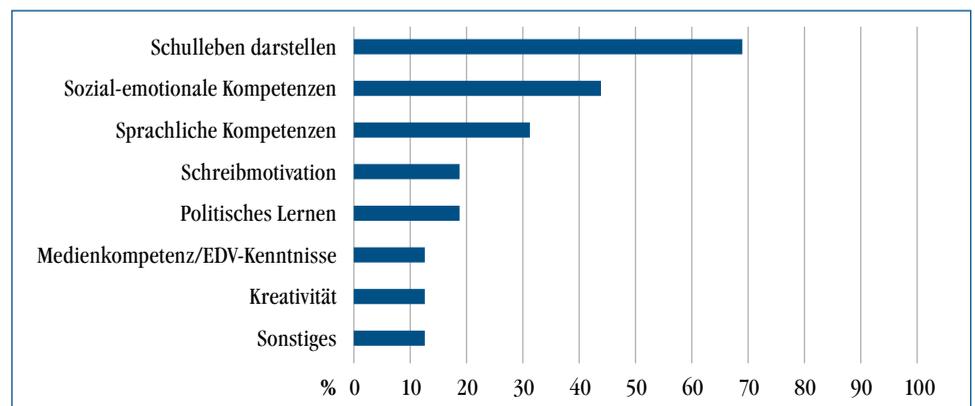
Alle Schülerzeitungen werden digital mit Hilfe von Computern, Tablets etc. erstellt. Zusätzlich werden an fünf Schulen (31,3%) Teile per Hand erarbeitet. An allen Schulen werden die fertigen Zeitungen in gedruckter Papierform und von zweien auch digital auf der Schulhomepage oder per E-Mail publiziert. Vierzehn der Schülerzeitungen (87,5%) werden durch das Schulbudget und sieben davon (43,8%) zusätzlich durch die Einnahmen von vorherigen Ausgaben finanziert. Eine Zeitung wird ausschließlich durch Spenden des Fördervereins realisiert, und die Zeitung der Ganztagschule erhält keine finanzielle Unterstützung.

Von allen befragten Schulen werden die eigenen Schülerinnen und Schüler als angezielte Leserschaft angegeben. Außerdem zählen die Lehrkräfte (81,3%), Eltern (68,8%) und weitere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der eigenen Schule (62,5%) zur Zielgruppe. Drei Schulen (18,8%) möchten außerdem die interessierte Öffentlichkeit mit ihrer Schülerzeitung erreichen. Neben einem Viertel der befragten Schulen, die einmal pro Jahr eine Schülerzeitung publizieren, tun dies je fünf (31,3%) halb- bzw. vierteljährlich. Des Weiteren gibt es jeweils eine Schule (6,3%), die monatlich bzw. unregelmäßig eine Zeitung herausgeben.

Forschungsfrage 2 zu den Zielen der Schülerzeitungsarbeit

Die Antworten auf die offene Frage, welche Ziele durch die Schülerzeitungsarbeit erreicht werden sollen, wurden acht verschiedenen Kategorien zugeordnet (vgl. Abb. 2). In mehr als zwei Drittel der Schülerzeitungen soll das Schulleben dargestellt werden. Außerdem sollen durch die Schülerzeitungsarbeit sozial-emotionale Kompetenzen (z.B. Kommunikationsfähigkeiten, Stärkung des Selbstwertgefühls, 43,8%) sowie sprachliche Kompetenzen (31,3%) gefördert werden. Als Teilaspekt sprachlicher Kompetenzen wird von 18,8% der Befragten explizit die Steigerung der Schreibmotivation genannt. Ebenso viele möchten politisches Lernen ermöglichen. Jeweils zwei Schulen geben zudem die Förderung der Medienkompetenz bzw. EDV-Kenntnisse und die Steigerung der Kreativität der Lernenden an. Unter dem Punkt ‚Sonstiges‘ werden die Einzelförderung der Schülerinnen und Schüler und das Kennenlernen verschiedener Arbeitsabläufe gefasst.

Abbildung 2:
Kategorien der offen erfragten Zielsetzung und Entwicklungsbereiche der Schülerzeitungsarbeit



Forschungsfrage 3 zum Motivationsspektrum in der Schülerzeitungsarbeit

In Abbildung 3 werden die Ergebnisse der Ratingskala zur Motivation der Befragten für Schülerzeitungsarbeit dargestellt. Dabei sind die 19 Aspekte gemäß ihrer durchschnittlichen Bewertung auf einer Skala von 0 (überhaupt nicht) bis 6 (sehr) der Rangreihung entsprechend aufgeführt. Die Aspekte beziehen sich auf die folgenden sechs aus dem theoretischen Hinter-

grund abgeleiteten Kategorien: die drei Ebenen sozialen Lernens nach Popp, „Sprachliche Kompetenzen“, „Medienbildung“ und „Öffentlichkeitsarbeit“. Die farbige Markierung der Balken ordnet die einzelnen Aspekte verschiedenen Kategorien zu.

In den verschiedenen Kategorien zu sozialem Lernen gibt es jeweils Aspekte, deren Bewertungen in der oberen Hälfte der Rangfolge liegen, aber auch solche, die niedriger bewertet im unteren Drittel Auflistung erscheinen. Alle drei Aspekte, die den sprachlichen Kompetenzen zugeordnet sind, liegen direkt beieinander und gehören mit 4,25 bzw. 4,19 zur oberen Hälfte.

Abbildung 3:
Motivation zur
Schülerzeitungsarbeit



Um einen Gesamteindruck über die Bewertung der Kategorien zu erhalten, wurde im Sinne einer Gesamtübersicht das arithmetische Mittel der Einstufungen in den verschiedenen Bereichen gebildet (vgl. Abb. 4).

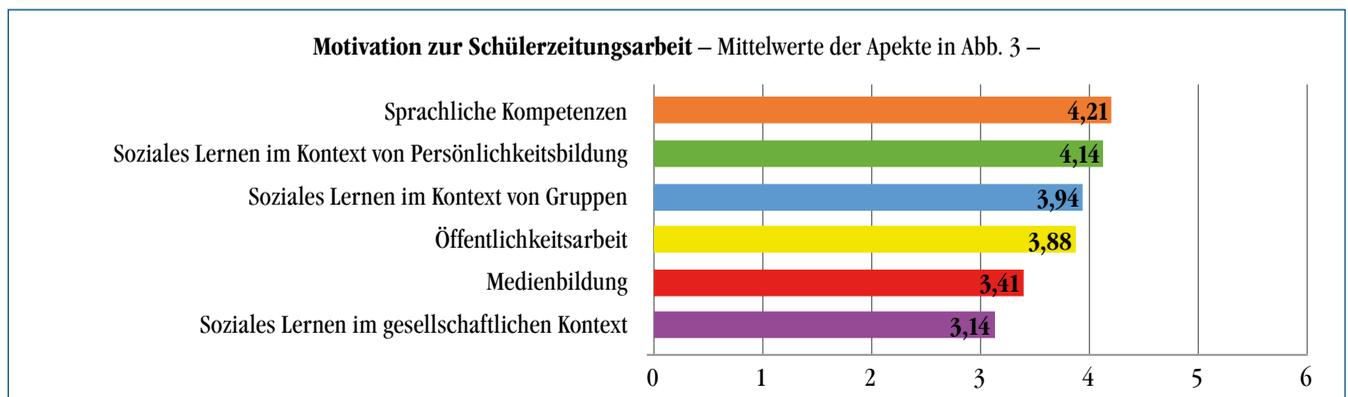


Abbildung 4:
Motivation zur Schülerzeitungsarbeit
(Mittelwerte der Kategorien in Abb. 3)

Die Grafik zeigt, dass die Aspekte der verschiedenen Kategorien aus Abb. 3 durchschnittlich mit Werten zwischen 3,41 und 4,21 beurteilt werden. Dabei wird die Kategorie „Sprachliche Kompetenzen“ (4,21) am höchsten bewertet, dicht gefolgt von „Sozialem Lernen im Kontext von Persönlichkeitsbildung“ (4,14). „Soziales Lernen im gesellschaftlichen Kontext“ liegt mit 3,14 auf dem letzten Platz. Ähnlich ist die Rangfolge bei der Rankingfrage zu den Bereichen, die durch Schülerzeitungsarbeit am stärksten gefördert werden sollten. Auch hier werden „Sprachliche Kompetenzen“ und „Emotionales und Soziales Lernen“ am höchsten bewertet. Lediglich „Öffentlichkeitsarbeit“ liegt beim Ranking auf dem letzten Platz hinter „Medienbildung“ statt wie in Abb. 3 im Mittelfeld.

Ergänzende Ergebnisse zu Herausforderungen

Nach besonderen Herausforderungen bei Schülerzeitungsarbeit an Schulen für Lernende mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung wurde nicht explizit gefragt. Allerdings kam das Thema dennoch an verschiedenen Stellen zur Sprache. Während der Telefonbefragung wurden die Ansprechpartner gefragt, ob es an ihrer Schule eine Schülerzeitung gegeben hat, gibt oder geben wird. Über diese Frage hinaus machten einige der Befragten Aussagen zur Schülerzeitungsarbeit. So gaben einige der Ansprechpartner, deren Schulen (aktuell) keine Schülerzeitung hatten, als Gründe hierfür u. a. an, dass es sich bei der Schule um eine Primarschule handele (n=7) und dass die Schule zu klein sei (n=3). Jeweils zwei Schulen gaben an, dass sie bald geschlossen würden bzw. kürzlich eröffnet worden sei, sodass es auf diesem Hintergrund keine Schülerzeitung gäbe. Zudem gab es Aussagen (n=5), die darauf hinwiesen, dass ein geringes Interesse an der Schülerzeitungsarbeit besteht. An drei Schulen konnte niemand gefunden werden, der die Arbeit betreuen könnte oder wollte. Außerdem bestanden Schwierigkeiten bei der Erstellung der Zeitungsausgaben, sodass eine Schule sie als „langatmig“ bezeichnete und daher einen heute „zeitgemäßen“ Online-Blog veröffentlicht. Eine andere Schule erklärte, dass „klägliche Versuche schon in den Anfängen gescheitert“ seien. Als letztes wurde als Begründung vorgebracht, dass an der Verbundschule andere Förderschwerpunkte den Vorrang hätten.

In der offenen Frage des Fragebogens nach dem Grund für das Niederlegen der Schülerzeitungsarbeit haben von den acht betroffenen Schulen sechs (75 %) personelle Probleme genannt. Darüber hinaus wurde angegeben, dass die Recherchearbeit sowie die erforderliche Ausdauer den Schülerinnen und Schülern Schwierigkeiten bereitet hätten und dass auf Seiten der Schülerschaft kaum Interesse an Schülerzeitungsarbeit bestanden habe.

Zusammenfassung und Diskussion

Insgesamt haben nach Befunden der aktuellen Studie nur ca. 10 % der Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung in Nordrhein-Westfalen derzeit eine Schülerzeitung. Mangels weiterer empirischer Untersuchungen in diesem Themenbereich können diese Werte nicht in Bezug zu anderen Schulformen oder Bundesländern gesetzt werden. Dennoch erscheinen sie insgesamt als gering. Als häufigster Grund für das Fehlen einer Schülerzeitung wird vorgebracht, dass es sich um eine Primarschule handelt. Zum einen kann durch zusätzliche Angaben der Schulen davon ausgegangen werden, dass die geringere Schüleranzahl die Schülerzeitungsarbeit erschwert. Zum anderen liegt die Vermutung nahe, dass die Lehrkräfte die sprachlichen und sozialen Kompetenzen der Primarschülerinnen und -schüler für zu gering halten. Insgesamt scheinen fehlende Kompetenzen, personelle Ressourcen und mangelndes Interesse relevante Gründe für das Ausbleiben einer Schülerzeitung zu sein.

Die Ergebnisse dieser Studie deuten darauf hin, dass es Schülerzeitungen im ursprünglichen Sinne – als von den Schülerinnen und Schülern initiierte und eigenverantwortlich realisierte Zeitschriften – an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung in dieser Weise nicht gibt. Vielmehr stellt die Schülerzeitungsarbeit in der Regel ein pädagogisches Angebot der Schule dar, das in den Schulalltag eingebettet ist und von pädagogischen Fachkräften, meist dem Lehrpersonal, angeregt und intensiv unterstützt wird. Die Ergebnisse bestätigen die Annahme von Höh und Fritz (2003), dass die Schülerzeitungen eher nicht mehr im ursprünglichen Sinne während der Freizeit erstellt werden. Während Höh und Fritz davon ausgehen, dass dies der hohen zeitlichen Belastungen der Lernenden geschuldet ist, deuten die Ergebnisse dieser Studie eher darauf hin, dass die Lernenden bei der Schülerzeitungsarbeit intensiv(er) zu unterstützen sind.

Die Entscheidung über die Inhalte unterliegt nur bei einer Schülerzeitung auch ausschließlich den Lernenden. Folglich kann bezogen auf die Stichprobe nur diese Ausgabe tatsächlich als Schülerzeitung im eigentlichen Sinne bezeichnet werden. Immerhin werden die Schülerinnen und Schüler fast immer an den Entscheidungen über Inhalte beteiligt. Am häufigsten erfolgen diese aber gemeinsam mit dem zuständigen Betreuer. Auf Seiten der pädagogischen Fachkräfte

werden nach deren Angaben vor allem pädagogische Ziele mit der Schülerzeitungsarbeit verfolgt, sodass ihre Mitsprache bei den Inhalten pädagogischen Interessen geschuldet sein könnte. Außerdem ist denkbar, dass die Schule bewusst versucht, Einfluss auf die Veröffentlichungen zu nehmen, um bestimmte Artikel zu verhindern, die möglicherweise Konflikte hervorrufen könnten, sowie andere anzuregen. Es ist auch anzunehmen, dass der rechtliche Unterschied zwischen Schülerzeitungen und -zeitschriften nicht allen Beteiligten bekannt ist.

Es ist erkennbar, dass die Schulen versuchen, im Rahmen der Schülerzeitungsarbeit Schülerpartizipation zu ermöglichen. Dass die Lernenden nicht vollkommen selbstbestimmt arbeiten, könnte darin begründet sein, dass in den meisten Redaktionen nur die Unterstützung eines einzelnen Erwachsenen gegeben ist. Bei der Übertragung von Verantwortung muss dieser ein ausgewogenes Maß finden, um die Schülerinnen und Schüler nicht zu überfordern und somit möglicherweise ihre Motivation zur Mitarbeit zu mindern. Wird die Schülerzeitung als Angebot der Schule realisiert, sind sowohl gesetzliche als auch schulische Vorgaben einzuhalten, die die Partizipationsmöglichkeiten begrenzen. Zudem unterliegt die Entwicklung der Fähigkeit zur Partizipation einem Lernprozess. Es ist also denkbar, dass der Grad der Partizipation im Rahmen der Schülerzeitungsarbeit sukzessive ausgebaut werden kann (vgl. Lienen-Konietzko, 2017).

Hinsichtlich der herangezogenen Ratingskala ist auffallend, dass die Bewertungen der einzelnen Aspekte, die einer Kategorie zugeordnet sind, teilweise weit auseinander liegen. Es kann sein, dass die Ausprägungen der Ratingskala verschiedene Konstrukte und nicht ausschließlich die für die Auswertung vorgesehenen erfassen. Eine weitere Erklärung für diese Unterschiede könnte die Qualität und Relevanz der Aspekte für die Schülerinnen und Schüler sein. Am bedeutendsten in der Kategorie „Soziales Lernen im gesellschaftlichen Kontext“ wird „Die Schülerinnen und Schüler beteiligen sich aktiv in Entscheidungsprozessen“ (4,25) eingestuft. Dieser Aspekt beinhaltet Fähigkeiten, die für die Gestaltung aller Lebensbereiche relevant und somit nicht ausschließlich im Rahmen politischen Lernens angesiedelt sind. An dieser Stelle muss auch bedacht werden, dass sozial erwünschte Antworten nicht ausgeschlossen werden können, da die Schulen dazu verpflichtet sind, den Lernenden Teilhabe zu ermöglichen. Etwas widersprüchlich scheint, dass der Aspekt „Die Schülerinnen und Schüler lernen, ihr Recht auf Mitbestimmung und Meinungsfreiheit zu nutzen“ (3,75) im unteren Drittel der Bewertungen liegt, obwohl er inhaltlich eng mit der Beteiligung an Entscheidungsprozessen verbunden ist. Ein Grund dafür könnte sein, dass dieses Ziel umfassender und langfristiger angelegt ist. Es könnte hier also zutreffen, was einer der Befragten als Rückmeldung zum Fragebogen schrieb: dass die genannten Ziele für die Schülerinnen und Schüler der Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung zu hoch angesetzt seien. Diese Begründung ist ebenso bei anderen geringer bewerteten Aspekten denkbar.

Auch die Bewertungen der einzelnen Aspekte des Teilbereichs „Soziales Lernen im Kontext von Gruppen“ liegen teilweise auseinander. Die Aspekte „Die Schülerinnen und Schüler identifizieren sich mit ihrer Schulgemeinschaft“ und „Die Schülerinnen und Schüler lernen mit anderen zu kommunizieren“ werden am höchsten bewertet. Die Kooperations- und Konfliktlösefähigkeit wirken weniger motivierend. Auch hier ist zu erkennen, dass grundlegende Kompetenzen Vorrang haben. So ist etwa die Kommunikationsfähigkeit eine Voraussetzung, um mit anderen kooperieren zu können (Johnson & Johnson, 1999) sowie für Konfliktlöseprozesse (Myschker & Stein, 2014). Die Bedeutung des politischen Lernens spielt im Rahmen der Schülerzeitungsarbeit anscheinend eine untergeordnete Rolle. Auch der Teilaspekt Medienbildung wird nachrangig berücksichtigt. Ein Grund für die geringe Bedeutung des politischen Lernens könnte sein, dass alle im Landesdienst tätigen (sozial-)pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in ihrer Arbeit der Unparteilichkeit verpflichtet sind

Schlüsselwörter

Schülerzeitung, emotionale und soziale Entwicklung, politische Bildung

Abstract

Student newspapers are considered opportunities to develop linguistic, social, emotional and political competences. However, no empirical data exist on the frequency and intentions of creating student newspapers in schools for students with behavioral problems. The present study in North Rhine-Westphalia revealed that only 10 % of these schools engage in student newspaper work and that when they do, the persons involved are mostly motivated by the prospect of promoting language skills and personality development.

Keywords

Student newspaper, social and emotional development, political education

Reflexion der Studie und Ausblick

(MSW NRW, 2016a, § 2 Abs. 8). Es könnte also die Sorge herrschen, durch die Realisierung politischen Lernens im Kontext der Schülerzeitung gegen diese Verpflichtung zu verstoßen. Das ist insbesondere bei den Lehrkräften denkbar, die nicht explizit für das Fach Politik ausgebildet wurden.

Das soziale Lernen im Kontext von Persönlichkeitsbildung wird im Wesentlichen sehr hoch bewertet. Dabei scheinen insbesondere die Items zum Erleben von Selbstwirksamkeit, zur Entwicklung und Verteidigung eigener Interessen und zur Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts in der Ratingskala als wichtig betrachtet. Im Gesamtbild lässt sich feststellen, dass für die Beteiligten die sozialen und emotionalen Kompetenzen von hoher Relevanz sind – neben grundlegenden Fähigkeiten wie den sprachlichen Kompetenzen.

Aufgrund des kleinen Datensatzes sind die Ergebnisse nur begrenzt verallgemeinerbar. Bei der vorliegenden Studie muss ebenso offenbleiben, wie sich die Schülerzeitungsarbeit an anderen Schulformen und in anderen Bundesländern gestaltet. Für eine Vergleichsstudie könnte daher das entwickelte Forschungsdesign auf diese Interessengruppen übertragen werden. Eine größere Stichprobe ließe auch differenzierter Auswertungs- und erweiterte Generalisierungsoptionen zu. Relevant wäre auch, zu erheben, wie weit Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung an Allgemeinen Schulen an der Schülerzeitungsarbeit beteiligt sind.

Dennoch bieten die Daten dieser (ersten) Studie interessante Einblicke in die Chancen und Grenzen der Schülerzeitungsarbeit mit Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Eingangs ist erläutert worden, dass Schülerzeitungsarbeit eine Methode darstellt, um neben der Förderung sprachlicher Kompetenzen insbesondere emotionales und soziales Lernen im gesellschaftlichen Kontext, in Gruppen sowie im Rahmen der Persönlichkeitsbildung zu ermöglichen. Aus diesem Grund erachten es die Autoren als wünschenswert, dass weitere Schulen sich trotz der ermittelten Schwierigkeiten mit Schülerzeitungsarbeit befassen, um ihren Schülerinnen und Schülern dieses Lernfeld zu eröffnen.

Um Schulen dies zukünftig zu erleichtern, sollte im Zuge eines wünschenswerten Ausbaus der Erfahrungsbasis durch konkrete Praxisprojekte sowie (begleitende) empirische Forschung herausgearbeitet werden, welche Bedingungen zum Gelingen der Schülerzeitungsarbeit beitragen und wie diese für die Lernenden motivierend gestaltet werden kann. Hierzu sollten sowohl mit den betreuenden Personen als auch den Schülerinnen und Schülern selbst erweiterte Befragungen durchgeführt werden, um deren Perspektive systematisch einbeziehen zu können.

Literatur

- Beutel, W., Fauser, P. & Rademacher, H. (2012). *Demokratiepädagogik*. In W. Beutel, P. Fauser & H. Rademacher (Hrsg.), *Jahrbuch Demokratiepädagogik – Aufgabe für Schule und Jugendbildung* (S. 17-38). Schwalbach: Wochenschau.
- Böhm, U. (2006). *Soziales Lernen und Soziales Engagement. Verantwortungsübernahme Jugendlicher im schulischen Kontext*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.). (2014). *Übereinkommen über die Rechte des Kindes. VN-Kinderrechtskonvention im Wortlaut mit Materialien*. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/93140/8c9831a3ff3ebf49a0d0fb42a8efd001/uebereinkommen-ueber-die-rechte-des-kindes-data.pdf> [03.12.2017]
- Deutscher Bundestag (Hrsg.). (2016). *Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland*. Verfügbar unter <https://www.btg-bestellservice.de/pdf/10060000.pdf> [03.12.2017]
- Förschner, G. (2015). Schülerzeitungen. Teil 1: Beitrag zu Bildung, Kompetenzerwerb und Demokratieerziehung. *Schulverwaltung Niedersachsen*, 26/5, S. 141-143
- Hedtke, R. & Gökbudak, M. (2017). 17 Minuten Politik, 20 Sekunden Redezeit – Daten zum Politikunterricht in der Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen. *Working Paper No. 6*.
- Himmelman, G. (2004). *Demokratie-Lernen: Was? Warum? Wozu?* In W. Edelstein und P. Fauser (Hrsg.), *Beiträge zur Demokratiepädagogik – Eine Schriftenreihe des BLK-Programms*

- „Demokratie lernen & leben“. Verfügbar unter <http://www.klassenrat.org/fileadmin/public/dokumente/Himmelman.pdf> [27.02.2018].
- Himmelman, G. (2007). *Demokratische Handlungskompetenz. „Standards für Mündigkeit“*. In W. Beutel & P. Fauser (Hrsg.), *Demokratiepädagogik. Lernen für die Zivilgesellschaft* (S. 42-70). Schwalbach: Wochenschau.
- Hogh, E. (2006). Eine Klassen- und Schulzeitung selbst schreiben. *Grundschule Deutsch*, 12, 12-15.
- Höh, A. & Fritz, J. (2003). Pädagogische Identität im Spiegel einer Schulzeitschrift. *Praxis Schule 5-10*, 2, 14-19.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1975 // 1999). *Learning together and alone. Cooperative, competitive, and individualistic learning*. (5. Aufl.). Boston: Allyn and Bacon.
- KMK (Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung*. Verfügbar unter http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_03_10-FS-Emotionale-soziale-Entw.pdf [16.01.2018].
- KMK (Kultusministerkonferenz) (2012). *Medienbildung in der Schule*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf [27.02.2018].
- Kultusministerium (1981). *Schülerzeitung – Runderlass*. In Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). (2017). BASS 2017/2018. Bereinigte Amtliche Sammlung der Schulvorschriften des Landes Nordrhein-Westfalen (32. Ausgabe) (Kapitel 17-52 Nr. 1). Erfstadt: Ritterbach.
- Krohn, T. (2007). *SZ-Tipps. Reader für die Schülerzeitungsarbeit*. Frankfurt am Main: Thomas Krohn.
- Liening-Konietzko, A. (2017). *Schülerpartizipation ermöglichen – Erfahrungen von Lehrerinnen und Lehrern an Gemeinschaftsschulen*. Opladen: Barbara Budrich.
- Mauermann, L. (1981). *Wertklärung und Wertorientierung durch Projektarbeit*. In L. Mauermann, G. Nickmann & H. Stadler (Hrsg.), *Wertklärung und Wertorientierung. Materialien zur Praxis eines erziehungswirksamen Unterrichts in der Hauptschule* (S. 177-182). Donauwörth: Ludwig Auer.
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2011). *Kernlehrplan für die Hauptschule in Nordrhein-Westfalen – Deutsch*. Verfügbar unter https://www.schulentwicklung.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/hauptschule/Deutsch_HS_KLP_Endfassung.pdf [16.01.2018]
- MSW NRW (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen) (2016a). *Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen*. Erfstadt: Ritterbach.
- Myschker, N. & Stein, R. (2014). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen* (7., überarb. und erw. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Panesar, R. (2015). *Demokratische Schulentwicklung durch gleiche Teilhabechancen. Der Anti-Bias-Ansatz für vorurteilsbewusste Erziehung und Bildung*. In S. Hahn, J. Asdonk, D. Pauli & C.T. Zenke (Hrsg.), *Differenz erleben - Gesellschaft gestalten. Demokratiepädagogik in der Schule* (S. 67-82). Schwalbach: Wochenschau Verlag.
- Petermann, F. & Wiedebusch, S. (2003). *Emotionale Kompetenz bei Kindern*. Göttingen: Hogrefe.
- Pfeffer, S. (2017). *Sozial-emotionale Entwicklung fördern. Wie Kinder in der Gemeinschaft stark werden*. Freiburg: Herder Verlag.
- Popp, U. (2009). Soziales Lernen als Herausforderung in der Ganztagschule. *Die Ganztagschule*, 49, 5-23.
- Rainthel, J. (2008). *Quantitative Forschung – Ein Praxiskurs* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer VS.
- Rendtel, F. (1971). *Zur Schülerpresse in der Bundesrepublik*. Hannover: Hermann Schroedel.
- Rieth, N. (2015). Schülerzeitungen. Ein wesentliches Element demokratischer Schulkultur. *Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen*, 7-8, 199-201.
- Rubin, K.H. & Rose-Krasnor, L. (1992). *Interpersonal problem solving*. In V.B. Van Hassett & M. Hersen (Hrsg.), *Handbook of social development* (S. 283 – 323). New York: Plenum Press.

Saarni, Carolyn (2002). *Die Entwicklung von emotionaler Kompetenz in Beziehungen*. In M. v. Salisch (Hrsg.), *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend*. Stuttgart: Kohlhammer, S. 3–30.

Sander, W. (2009). *Was ist politische Bildung?* Verfügbar unter <http://www.bpb.de/gesellschaft/kultur/kulturelle-bildung/59935/politische-bildung?p=all> [20.01.2018].

Schaub, H. & Zenke, K. G. (2007). *Wörterbuch der Pädagogik*. München: dtv.

Schock, K.-H. (1971). *Schülerpresserecht. Zur Rechtslage der Schülerpresse in Nordrhein-Westfalen*. Essen: Neue Deutsche Schule.

Struck, P. (1980). *Sozialpädagogik der Schule und soziales Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.

Wertgen, A. (2014). *Antistigmatisierung psychisch kranker Kinder und Jugendlicher durch Schülerzeitungsarbeit*. In E. Flitner, F. Ostkämper, C. Scheid & A. Wertgen (Hrsg.), *Chronisch kranke Kinder in der Schule* (S. 196-211). Stuttgart: Kohlhammer.

Anna Venedey

Soziale und emotionale Entwicklung in Rehabilitation und Pädagogik

Fakultät für Rehabilitationswissenschaften

TU Dortmund

Emil-Figge-Straße 50

44227 Dortmund

anna.venedey@tu-dortmund.de

Marie Breiderhoff

Soziale und emotionale Entwicklung in Rehabilitation und Pädagogik

Fakultät für Rehabilitationswissenschaften

TU Dortmund

Emil-Figge-Straße 50

44227 Dortmund

marie.breiderhoff@tu-dortmund.de

Dr. Christine Schmalenbach

Soziale und emotionale Entwicklung in Rehabilitation und Pädagogik

Fakultät für Rehabilitationswissenschaften

TU Dortmund

Emil-Figge-Straße 50

44227 Dortmund

christine.schmalenbach@tu-dortmund.de

Prof. Dr. Christoph De Oliveira Käppler

Soziale und emotionale Entwicklung in Rehabilitation und Pädagogik

Fakultät für Rehabilitationswissenschaften

TU Dortmund

Emil-Figge-Straße 50

44227 Dortmund

christoph.kaeppler@tu-dortmund.de



Thorsten Burger



Alexandra Meßmer

Das Selbstwertgefühl von Jugendlichen mit einer Hörschädigung

Jugendliche, die ein Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum mit dem Förderschwerpunkt Hören besuchen, wurden zu ihrem Selbstwerterleben befragt. Hauptanliegen war die Identifizierung von Bedingungen und Faktoren, die für diesen zentralen Bereich psychischer Gesundheit bedeutsam sind bzw. Risikofaktoren darstellen.

148 Jugendliche im Alter von 12 bis 18 Jahren bearbeiteten eine adaptierte Version der Rosenberg Selbstwertskala (RSES) und zudem Fragen zur Hör- und kommunikativen Situation. Es zeigten sich keine Einschränkungen in deren Selbstwerterleben. Die Ausprägung der Hörschädigung oder der bevorzugte Kommunikationsmodus wiesen keinen Einfluss auf. Als bedeutsam allerdings wurde die kommunikative Passung von Jugendlichen und Umfeld festgestellt.

Mit ihren möglichen Auswirkungen auf die Kommunikation und die allgemeine Entwicklung ist die kindliche Hörschädigung ein herausforderndes Feld für Heil- und Sonderpädagogik (Leonhardt, 2010; Hintermair & Sarimski 2016). Hinsichtlich der Lokalisation wird zwischen den Schallleitungsschwerhörigkeiten und den Schallempfindungsschwerhörigkeiten unterschieden. Bei den Schallleitungsschwerhörigkeiten ist das äußere oder das Mittelohr betroffen. Sie sind zumeist kurativ behandelbar. Bei der Schallempfindungsschwerhörigkeit liegt eine Schädigung des Innenohrs vor. Je nach Schweregrad wird sie hörprothetisch behandelt: Leicht- bis mittelgradige und viele hochgradige Schwerhörigkeiten werden heute mit digitalen Hörgeräten, etliche hochgradige Hörschädigungen und vor allem die Resthörigkeit bzw. die „an Taubheit grenzende Schwerhörigkeit“ mit Cochlea Implantaten (CI) versorgt (Leonhardt, 2010). Unversorgt haben bereits leichtgradige Hörschädigungen Auswirkungen auf die Sprachentwicklung des Kindes, es kommt zu Verzögerungen und artikulatorischen Auffälligkeiten („verwaschene Sprache“). Bei einer hochgradigen Schwerhörigkeit bleibt ohne technische Versorgung in den allermeisten Fällen eine Lautsprachentwicklung aus (Clark, 2009).

In Deutschland ist seit 2009 das Neugeborenenhörscreening flächendeckend eingeführt (vgl. Bundesministeriums für Gesundheit, 2008). Somit ist eine frühe Diagnostik und damit auch adäquate Versorgung mit Hörgeräten oder CIs möglich. Unter den Bedingungen einer frühen und optimalen Versorgung können auch an Taubheit grenzend schwerhörige Kinder in die Lautsprache kommen. Ungünstige Rahmenbedingungen wie spätes Implantationsalter, mangelnde Förderung oder zusätzliche Entwicklungsdefizite können allerdings Gründe dafür sein, dass trotz der hochtechnisierten Versorgungsmöglichkeiten Kinder nicht in eine alltagstaugliche Lautsprachentwicklung kommen (Szagun, 2011). Grundsätzlich bedarf es zur störungsfreien Kommunikation auch bei optimalen Sprachentwicklungsverläufen eines angemessenen Sprachumfelds wie beispielsweise eine störlärmarme Umgebung.

Zusammenfassung

Zeitschrift für Heilpädagogik
69, 2018
Seite 481–493

In Deutschland werden Frühförderung und Schulbesuch von hörgeschädigten Kindern von den Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren gewährleistet und organisiert. Wie in anderen sonderpädagogischen Handlungsfeldern auch, haben inklusive Bildungssettings beim Schulbesuch von hörgeschädigten Kindern mit entsprechendem Förder- oder Unterstützungsbedarf zunehmend an Bedeutung gewonnen. So werden hörgeschädigte Kinder entweder in „Einzelinklusion“, in kooperativen Außenklassen oder direkt in den Bildungs- und Beratungszentren unterrichtet (Horsch & Bischoff, 2013).

Der in die Geschichtsbücher der Hörgeschädigtenpädagogik eingegangene Gebärdenstreit, in dem der Einsatz von Gebärden in der Schule und bei der sprachlichen Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Hörschädigung bzw. vor allem Gehörlosigkeit heftig und kontrovers diskutiert wurde (vgl. Leonhardt, 2010; Diller, 2012), gilt mittlerweile als beigelegt. So werden Schülerinnen und Schüler in der modernen Hörgeschädigtenpädagogik je nach sprachlicher Anforderung und auch sprachkulturellem Hintergrund in Deutscher Gebärdensprache (DGS), bimodal (Gebärde und Lautsprache), gebärdenunterstützt oder rein lautsprachlich unterrichtet und gefördert (BDH, 2011).

Psychosoziale Folgen der Hörschädigung

Menschen mit Hörschädigungen und gehörlose Menschen wurden und werden häufig relativ unreflektiert und ohne fundierte wissenschaftliche Grundlagen mit psychopathologischen Symptomen und Auffälligkeiten in Verbindung gebracht (Lane, 1994, zitiert in Hintermair, 2007a, S. 10 f.). Es liegen aber durchaus auch fundierte Forschungsarbeiten zur psychosozialen Situation von Kindern und Jugendlichen mit einer Hörschädigung vor. So untersuchten Hindley, Hill, McGuigan und Kitson (1994) 155 Schülerinnen und Schüler mit einer Hörschädigung zwischen elf und 16 Jahren anhand von standardisierten klinischen Interviews. Sie stellten fest, dass insgesamt die Hälfte der Kinder psychiatrisch relevante Störungsbilder aufwies. Dieser Befund korrespondiert mit einer neueren Arbeit von Theunissen, Rieffe, Kouwenberg, Soede, Briaire und Frijns (2011), die 83 hörgeschädigte Kinder untersuchten und deutlich häufiger depressive Symptome als bei einer gut-hörenden Vergleichsgruppe fanden.

Wiederum eine Forschergruppe um Theunissen (Theunissen, Rieffe, Kouwenberg, De Raeve, Soede, Briaire & Frijns, 2013) berichtet von einer Untersuchung, in der sie 132 Schülerinnen und Schüler mit Hörschädigung mit einer Kontrollgruppe hinsichtlich (schwerer) Verhaltensauffälligkeiten verglichen. Sie stellten fest, dass die Gruppe der hörgeschädigten Schülerinnen und Schüler deutlich häufiger Verhaltensauffälligkeiten aufwies. Dies galt in besonderem Maße für jene Schüler, die in hörschädigungsspezifischen Sondereinrichtungen unterrichtet wurden.

In Deutschland untersuchte Hintermair (2007b) 213 Kinder mit Hörschädigung, die im Mittel knapp zehn Jahre alt waren, mittels der deutschen Version des Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ-D) (Elternversion) (Woerner, Becker, & Rothenberger, 2004). Er fand eine über 2,5-fach erhöhte Prävalenzrate von Kindern mit psychischen Auffälligkeiten. Zusammenhänge mit dem Hörstatus wurden nicht festgestellt, allerdings durchaus mit den von der Lehrerin eingeschätzten kommunikativen Fähigkeiten.

In einer aktuellen Studie fanden Stevenson, Pimperton, Kreppner, Worsfold, Terlektis und Kennedy (2017) anhand des SDQ ebenfalls eine deutliche Erhöhung der psychischen Auffälligkeiten bei den untersuchten 76 Jugendlichen im durchschnittlichen Alter von 17 Jahren. Dies allerdings konnte lediglich über die Lehrer- und die Elterneinschätzung gefunden werden. In der Selbsteinschätzung der Jugendlichen fanden sich keine Auffälligkeiten. Als einen besonderen Risikofaktor benennen die Autoren das Vorliegen von zusätzlichen Beeinträchtigungen sowie Defizite im (Laut-)Sprachverständnis.

Ebenfalls Stevenson, Kreppner, Pimperton, Worsfold und Kennedy stellten 2015 eine große Metastudie mit 33 analysierten Forschungsarbeiten vor, die psychische Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern mit Hörschädigung untersucht hatten. Sie stellten insgesamt erhöhte Auf-

fälligkeitwerte fest, dies allerdings lediglich signifikant für Studien, die Fremdeinschätzungen (Lehrerinnen, Eltern) erfasst hatten, aber nicht für Studien, die Selbsteinschätzungen der Kinder und Jugendlichen untersucht hatten. Besonders auffallend seien die konstant kritischen Werte bezogen auf die „peer-problems“, die über eine Subskala des häufig eingesetzten SDQ gemessen werden. Als Risikofaktoren betonen sie das Vorliegen eines unterdurchschnittlichen Intelligenzquotienten und verminderte Lautsprachfähigkeiten (Stevenson et al., 2015).

In diese Richtung deuten auch die Befunde einer großen internationalen Forschungsarbeit (Huber, Burger, Illg, Kunze, Giourgas, Braun, Kröger, Nikisch, Rasp, Becker & Keilmann, 2015), in der psychische Auffälligkeiten von 140 CI-tragenden Jugendlichen (Durchschnittsalter 14,7) und einer Kontrollgruppe anhand des SDQ untersucht wurden. Bezogen auf das Gesamtergebnis fanden sich keine signifikanten Unterschiede. Auch hier erwies sich allerdings der Bereich der „peer-problems“ bei der Gruppe der hörgeschädigten Jugendlichen als auffällig. In dieser Studie zeigte sich ebenso, dass das Vorhandensein von zusätzlichen Behinderungen und Problemen im Lautsprachverständnis (hier operationalisiert als die Fähigkeit, im Störlärm hören zu können) als Risikofaktoren für die Genese psychischer Auffälligkeiten gesehen werden müssen.

Die Befundlage im Ganzen betrachtet ergibt kein eindeutiges Bild: Dies mag durchaus an den unterschiedlichen Studiendesigns mit unterschiedlichen Operationalisierungen psychischer Auffälligkeiten und psychischer Störungen, an der Unterschiedlichkeit der untersuchten Stichproben hinsichtlich ihres Alters, der Versorgungssituation, der Schulsituation, des Ausmaßes der Hörschädigung sowie den unterschiedlichen Perspektiven der Einschätzungen (Selbst vs. Lehrerin vs. Eltern) liegen. Dies allerdings zeigt wiederum, dass sicherlich nicht von einer „generellen psychischen Auffälligkeit“ von Kindern und Jugendlichen mit Hörschädigung ausgegangen werden kann, sondern dass diese wiederum sehr stark von äußeren und inneren Risikofaktoren abhängt. Diese scheinen das Vorliegen von zusätzlichen (vor allem kognitiven) Beeinträchtigungen und zum Teil damit verbundenen kommunikativen Einschränkungen zu sein.

Selbstwertgefühl

Neben dieser pathologieorientierten Sicht in den Untersuchungen zu der psychosozialen Situation hörgeschädigter Jugendlicher mit dem Blick auf psychische Auffälligkeiten oder Symptome lohnt ein Blick auf weitere Bereiche der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Hierzu soll im Rahmen der vorliegenden Untersuchung das Selbstwertgefühl in den Fokus gerückt werden. Zum Konstrukt des Selbstkonzepts gibt es je nach theoretischer Ausrichtung zahlreiche Konzepte, die allerdings über zentrale Übereinstimmungen verfügen, sich ergänzen und nicht grundlegend unterscheiden. Übereinstimmend kann das Selbstkonzept als innere Repräsentation von individuellen Merkmalen, Fähigkeiten und Überzeugungen aufgefasst werden (Elsner & Pauen, 2012, S. 180). Im Verständnis der Humanistischen Psychologie ist die Repräsentation des Selbst, das Selbstbild, nicht statisch festgelegt sondern entwickelt sich dynamisch, wächst und verändert sich mit gemachten (Beziehungs-)Erfahrungen (Weinberger, 2013, S. 25f.). Demnach ist die Entwicklung eines positiven Selbstkonzepts ganz entscheidend mit wertschätzenden und empathischen zwischenmenschlichen Beziehungen verknüpft.

Der Selbstwert wiederum resultiert aus der Bewertung dieser Repräsentation von sich selbst (Elsner & Pauen, 2012, S. 180). Das Selbstwertgefühl schließlich ist der affektive Anteil davon.

Es ist evident und empirisch nachgewiesen, dass sich ein positives Selbstwertgefühl positiv auf die Gesundheit und insbesondere auf das psychische Wohlbefinden auswirkt (Hannover & Greve, 2012; S. 554ff.). Entsprechend sind die meisten psychischen Erkrankungen und Störungen mit einem verminderten Selbstwertgefühl assoziiert (vgl. Jünemann, 2016). Im Vergleich zu empirischen Arbeiten zu psychischen Auffälligkeiten im Kontext von (kindlichen) Hörschädigungen sind Studien zum Selbstwerterleben in diesem Bereich seltener. Hintermair (2007a) untersuchte psychosoziales Wohlbefinden anhand von Lebenszufriedenheit und Selbstwertgefühl bei Erwachsenen mit einer Hörschädigung in Zusammenhang mit deren kultureller Orientierung.

Psychische Ressourcen wie Kohärenzgefühl, Optimismus und kulturelles Zugehörigkeitsgefühl hingen eng mit psychischem Wohlbefinden zusammen. Hintermair und Sandweg (2013) untersuchten 65 CI-tragende Kinder/Jugendliche im Alter zwischen zehn und 15 Jahren. Es konnte gezeigt werden, dass die Kinder, die in den „Sonderschulen“ unterrichtet werden und die Kinder, die vornehmlich über Gebärden kommunizieren, über ein niedrigeres Selbstwertgefühl verfügen als die anderen hörgeschädigten Kinder. Zudem konnte in dieser Studie der oben benannte enge Zusammenhang von vermindertem Selbstwertgefühl und Verhaltensauffälligkeiten nachgewiesen werden.

Warner-Czyz, Loy, Evans, Wetsel und Tobey (2015), die das Selbstwertgefühl von 50 Kindern und Jugendlichen mit einer Hörschädigung untersuchten, stellten keine generelle Einschränkung fest und fanden keine Zusammenhänge mit kommunikativen Fähigkeiten. Diese erhoben sie allerdings mit lediglich einer einzelnen Frage. Dagegen fand eine Arbeitsgruppe um Theunissen (2014) bei einer niederländischen Stichprobe hörgeschädigter Kinder deutlich niedrigere Werte im Selbstwelterleben im Vergleich zu einer Gruppe gut hörender Kinder. Die höchsten Werte in dieser Studie gaben frühversorgte CI-tragende Kinder an (Theunissen, Netten, Rieffe, Briaire, Soede, Kouwenber & Frijns, 2014).

Resümierend kann festgehalten werden, dass auch diesen wichtigen Aspekt psychischer Gesundheit (bzw. bei geringer Ausprägung: Psychischer Belastung) betrachtet, keine eindeutige Befundlage vorliegt. Vermutlich sind auch hier über die einzelnen Studien gesehen die Stichproben „Kinder und Jugendlicher mit Hörschädigung“ zu heterogen und die medizinische, pädagogische und psychosoziale Versorgungs- und Unterstützungssituation jeweils schwer vergleichbar.

Fragestellung

Anliegen der vorliegenden Untersuchung war es, eine hinsichtlich wichtiger Merkmale möglichst homogene Teilgruppe von Schülerinnen und Schülern mit einer Hörschädigung zu untersuchen: Bezogen auf das Alter ist das die Zielgruppe Jugendlicher. Denn gerade das Jugendlichenalter mit seinen großen (allein schon körperlichen) Veränderungen stellt eine besondere Herausforderung für die Entwicklung des Selbstkonzepts dar (Holodynski & Oerter, 2012, S. 513; Hannover & Greve, 2012, S. 554).

Zudem sollten ausschließlich Jugendliche untersucht werden, die in einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum unterrichtet werden. Hypothetische Hintergrundüberlegungen hierzu sind, dass sie eine besondere Subgruppe darstellen: In Zeiten der breiten Etablierung inklusiver Organisationsformen könnte dies als ein Makel und damit stigmatisierend erlebt werden, andererseits finden die Schüler dort an ihre besonderen (Kommunikations-) Bedürfnisse optimal angepasste Bedingungen vor und sind nicht täglich mit gut hörenden Schülern und damit ihrem „Anderssein“ konfrontiert.

Entsprechend der oben dargestellten Überlegungen und vorgestellten Befunde werden folgende Fragestellungen untersucht:

- Zunächst wird übergeordnet überprüft, ob sich das Selbstwertgefühl von in einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum „Förderschwerpunkt Hören“ unterrichteten Schülerinnen und Schülern von der Norm unterscheidet.
- Die zweite Fragestellung bezieht sich auf die Unterbringung der Schülerinnen und Schüler: Es wird untersucht, ob sich jene, die im Internat untergebracht sind, hinsichtlich ihres Selbstwertgefühls von denen unterscheiden, die zwar ebenfalls in einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum lernen, aber zu Hause bei den Eltern leben.
- In den meisten Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren werden unterschiedliche Schulformen angeboten. Es wird untersucht, ob sich Schülerinnen und Schüler in Abhängigkeit der verwirklichten Schulform (Haupt-/Werkrealschul-, Gymnasialzweig und Schüler, die nach dem Bildungsplan „Förderschwerpunkt Lernen“ unterrichtet werden) hinsichtlich Ihres Selbstwertgefühls unterscheiden.

- Die vierte Hauptfragestellung bezieht sich auf hör- und versorgungsspezifische Variablen und untergliedert sich in folgende Unterfragen: Unterscheiden sich Schülerinnen und Schüler hinsichtlich des Selbstwertgefühls in Abhängigkeit des diagnostizierten Hörstatus? Unterscheiden sie sich in Abhängigkeit ihrer hörprothetischen Versorgung (CI vs. Hörgeräte vs. keine Versorgung)? Unterscheiden sie sich in Abhängigkeit ihres bevorzugten Kommunikationssystems (Gebärde vs. Lautsprache)?
- Zusätzlich zu den Sprachsystemen wird untersucht, inwiefern die sprachliche Passung der Schülerin und des Schülers mit seinem Umfeld, also das subjektive Gefühl „verstanden zu werden“, mit ihrem bzw. seinem Selbstwertgefühl zusammenhängt.

In einem letzten Schritt wird überprüft, wie groß der aufklärbare Varianzanteil der untersuchten und einbezogenen Variablen am subjektiv erlebten Selbstwertgefühl ist.

Datenerhebung

Zielgruppe waren Schülerinnen und Schüler im Alter von 14 bis 18 Jahren, die an einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum mit dem Förderschwerpunkt Hören unterrichtet werden. Teilnahmebedingung war ein zur Bearbeitung der Fragebögen ausreichendes Lese-Sinn-Verständnis, welches von einer Lehrkraft eingeschätzt wurde.

Ziel war es, eine möglichst große und repräsentative Stichprobe eines Bundeslands zu erheben. So wurden sämtliche entsprechenden Zentren Baden-Württembergs über E-Mail angeschrieben und zur Studie vorinformiert. Von diesen 14 Schulen waren sechs an einer Teilnahme interessiert, nach Kontaktaufnahme und genaueren Absprachen erwies sich, dass zwei davon keine Kinder der Zielgruppe unterrichten. So verblieben vier Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren in Baden-Württemberg, die bereit waren, an der Erhebung teilzunehmen.

Nach der Aushändigung der Informationsschreiben an Schüler und Eltern und zusätzlicher Erörterung zur Studie durch die Lehrkraft wurden den Schülerinnen und Schülern, für die eine eigene und elterliche Einverständniserklärung vorlagen, die Fragebogenpakete ausgeteilt. Diese konnten ausgefüllt und anonymisiert und in einem verschlossenen Umschlag zurückgegeben werden. Die Koordination der Durchführung vor Ort übernahmen die entsprechenden Schulen und die unterrichtenden Lehrerinnen.

Stichprobe

Bei den vier teilnehmenden Schulen entsprachen 250 Schülerinnen und Schüler den Zielkriterien. Davon wurden 153 Fragebögen ausgefüllt zurückgesendet (61%). Für die anderen lag keine Einverständniserklärung vor. Von diesen 153 Fragebögen mussten fünf für die Auswertung ausgeschlossen werden, da nach einer Plausibilitätsprüfung vermutet werden musste, dass offenbar die Instruktionen bzw. Fragen nicht verstanden worden waren oder weil zur zuverlässigen Auswertung des Kernerhebungsinstruments nicht genügend Einzelitems beantwortet worden waren. In die Untersuchung konnten somit 148 ausgefüllte und auswertbare Fragebögen eingeschlossen werden (Responderquote: 59%). In Tabelle 1 sind Merkmale der untersuchten Schülergruppe dargestellt.

Erhebungsinstrumente

Zur Erfassung des Konstrukts „Selbstwertgefühl“ wurde eine übersetzte und adaptierte Version der „Rosenberg-Self-Esteem-Scale (RSES)“ verwendet (Rosenberg, 1965). Der Fragebogen besteht aus zehn Items, die vierstufig zu beantworten sind. Durch Aufsummieren der Einzelwerte ergibt sich ein zu erreichender Maximalwert von 40. Dank der geringen Itemzahl handelt es sich um ein sehr zeitökonomisches Instrument. Ferring und Filipp (1996) übersetzten den Fragebogen und überprüften seine psychometrischen Eigenschaften. Sie fanden, dass die Befunde zur kriterialen und konvergenten Validität die Skala als valide qualifizieren (ebd., S. 284), ebenfalls zufriedenstellend sei die Reliabilität. Collani und Herzberg (2003) überprüften das Instrument erneut hinsichtlich seiner psychometrischen Eigenschaften. Sie konnten die Befunde von Fer-

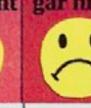
Methode

*Tabelle 1:
Stichprobenbeschreibung
(Ngesamt = 148; Abweichungen
in den einzelnen Zeilen aufgrund
von nicht komplett ausgefüllten
Fragebögen)*

		N	%
Geschlecht	Weiblich	57	39
	Männlich	90	61
Hörstatus	Gehörlos / an Taubheit grenzend schwerhörig	21	14
	Schwerhörig (leicht – hochgradig)	97	66
	Gut-hörend (AVWS)	28	19
Versorgung	Lediglich Hörgeräte	74	53
	CI oder CI und Hörgerät	34	24
	Keine hörprothetische Versorgung	32	23
Schulform	Unterrichtet nach Bildungsplan „Förderschwerpunkt Lernen“	9	6
	Werk-Realschule/Realschule	119	83
	Gymnasium	15	11
Internat/ vs. Elternhaus	Lebt im Internat	45	31
	Lebt im Elternhaus	98	67
	Sonstige Wohnform	3	2
Sprachmodus	Lautsprachorientiert	121	85
	Gebärdenorientiert	22	15
Alter	Mittelwert (Jahre; Monate)	15;3	
	Standardabweichung (Jahre; Monate)	1;4	
	Min – Max (Jahre)	12 – 18	

ring und Filipp (1996) bestätigen, schlagen allerdings eine Neuübersetzung eines Items zur Erhöhung der Qualität des Fragebogens vor. Schmitt und Allik (2005) untersuchten im Rahmen eines umfangreichen internationalen Forschungsprojekts das Selbstwertgefühl von Menschen in unterschiedlichen Ländern und setzten dabei die jeweilige Übersetzung der RSES ein. Für Deutschland fanden sie einen Mittelwert von 30,7 (N = 782). Dieser Wert dient als Vergleichswert für die im Rahmen dieser Studie untersuchte Schülergruppe (Forschungsfrage 1). Schmitt und Allik (2005) benennen einen Wert von 25 als kritischen Wert für negatives Selbstwertgefühl. Für die geplante Untersuchung mit hörgeschädigten Jugendlichen wurden die zehn Einzelitems sprachlich vereinfacht. Dabei wurden für einzelne Begriffe gebräuchlichere Synonyme verwendet. Zudem wurden kompliziertere Satzstrukturen verständlicher gestaltet: Ein Beispiel ist das Item 9: „Alles in allem neige ich dazu, mich für einen Versager zu halten“ wurde in „Oft denke ich, dass ich ein Versager bin.“ umformuliert. Zudem wurden die Antwortkategorien farblich und durch „Smileys“ verbildlicht (s. Abb. 1).

*Abbildung 1:
Übersetzte und adaptierte Version
der Rosenberg-Self-Esteem-Scale*

	Stimmt voll 	Stimmt etwas 	Stimmt eher nicht 	Stimmt gar nicht 
Ich bin mit mir selbst zufrieden	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manchmal denke ich, dass ich gar nichts kann	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich habe viele gute Eigenschaften	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich kann das gleiche, wie auch viele andere Menschen	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es gibt nicht viel, worauf ich stolz bin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Manchmal fühle ich mich nutzlos	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich bin ein wertvoller Mensch und gleich viel wert, wie andere Menschen auch	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich möchte mich gerne mehr achten können	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Oft denke ich, dass ich ein Versager bin	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich finde mich gut und mag mich so, wie ich bin	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Zusätzlich zur adaptierten Version der RSES wurden soziodemographische Daten, Daten zur Hörschädigung und deren Versorgung und Fragen zu präferiertem Sprachmodus in unterschiedlichen Settings gestellt. Die „Passung“ (s. Forschungsfrage 5) des individuellen Sprachsystems mit der jeweiligen Umwelt wurde über den zu bewertenden Aussagesatz „In der Schule (resp. zu Hause; bei meinen Freunden) fühle ich mich verstanden“ erfragt.

Schließlich wurde der gesamte Fragebogen von zwei Hörgeschädigtenpädagogen hinsichtlich seiner Verständlichkeit für die geplante Zielgruppe beurteilt und für einsetzbar befunden.

Datenauswertung

Die statistische Auswertung der Daten erfolgte mittels der SPSS Version 24. Die Forschungsfragen 1 bis 5 wurden je nach Anzahl der Stufen der unabhängigen Variablen mittels t-Tests und Varianzanalysen untersucht, die post-hoc-Vergleiche der Untergruppen mit dem Scheffé-Test. Die zusammenfassende Untersuchung zu möglichen Prädiktoren für die Ausprägung des Selbstwertgefühls wurde mit Hilfe einer Multiplen Regressionsanalyse mit schrittweisem Vorgehen durchgeführt.

Die Ergebnisse zur ersten Forschungsfrage nach einer generellen Einschätzung des Selbstwertgefühls der in einem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum lernenden Schüler sind in Tabelle 2 dargestellt. Es zeigt sich, dass das Selbstwertgefühl der untersuchten Schüler nicht signifikant von der Vergleichsgruppe abweicht und deskriptiv betrachtet leicht höher ausfällt.

Ergebnisse

	MW (SD)	Prüfstatistik
Untersuchungsgruppe Schüler N = 148	32,1 (5,3)	t= 0,98 (147); p = 0,33 (n.s.)
Vergleichsgruppe (Schmitt und Allik, 2005)	31,7 (4,7)	

*Tabelle 2:
Selbstwertgefühl der untersuchten
hörgeschädigten Schüler und der
Vergleichsgruppe.*

Die Ergebnisse zu den Forschungsfragen 2 bis 5 sind der Tabelle 3 zu entnehmen. Es finden sich keine Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern, die im Internat leben und denen, die von zu Hause aus das Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentrum Förderschwerpunkt Hören besuchen (Forschungsfrage 2). Statistisch signifikante Unterschiede dagegen finden sich hinsichtlich der besuchten Schulform: Schülerinnen und Schüler des (Werk-)Realschulzweigs verfügen über ein höheres Selbstwertgefühl als diejenigen, die gemäß dem Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet werden oder den Gymnasialzweig besuchen (Forschungsfrage 3). Der post-hoc-Gruppenvergleich zeigt, dass der signifikante Unterschied auf die Unterschiedlichkeit der (Werk-)Realschüler und der Gymnasiasten zurückzuführen ist.

Heterogen fallen die Ergebnisse zur vierten Forschungsfrage aus: Die Schülerinnen und Schüler, die angeben, keine diagnostizierte periphere Hörschädigung zu haben, weisen das signifikant höchste Selbstwertgefühl auf. Die Höhe des Selbstwertgefühls der Schülerinnen und Schüler mit Resthörigkeit/Gehörlosigkeit und derjenigen mit einer Schwerhörigkeit bewegt sich auf vergleichbarem Niveau. Angemerkt sei, dass sich dieses deskriptiv betrachtet im Bereich des Werts der Vergleichsgruppe bewegt. Hinsichtlich der Art der hörprothetischen Versorgung (CI – Hörgerät – keine) liegen keine signifikanten Unterschiede vor. Erklärend kann an dieser Stelle berichtet werden, dass auch einige der Schülerinnen und Schüler mit leichtgradigen Hörschädigungen angeben, keine Hörhilfe zu benutzen.

Forschungsfrage 5 beschäftigt sich mit der kommunikativen/emotionalen Passung von Schüler und jeweiligem Umfeld: die 12% der Schülerinnen und Schüler, die äußern, sich im häuslichen Umfeld nicht verstanden zu fühlen, weisen ein signifikant niedrigeres Selbstwertgefühl auf als jene, die sich verstanden fühlen. Das gleiche gilt für die 14% der Befragten, die angeben, sich in ihrem Freundeskreis nicht verstanden zu fühlen. Keine Gruppenunterschiede finden sich dagegen bezogen auf das „Umfeld Schule“: Das Selbstwertgefühl derjenigen, die sich nicht verstanden fühlen (32%) liegt nicht statistisch bedeutsam unterhalb der Gruppe, die sich in der Schule verstanden fühlt.

*Tabelle 3:
Ausprägung des Selbstwertgefühls
hörgeschädigter Schüler nach
Untersuchungs-Subgruppen.
n.s.: nicht signifikanter Unterschied;
: signifikanter Unterschied

		N	MW (SD)	Prüfstatistik	
Wohnform	Bei den Eltern	98	32,7 (4,8)	t = 1,9 (141)	
	Im Internat	45	30,9 (6,1)	p = 0,06 n.s.	
Schulzweig	Unterrichtet nach Bildungsplan „Förderschwerpunkt Lernen“	9	29,8 (3,8)	F = 6,2 (2)	
	Werk-/Realschule	119	32,9 (4,8)	p < 0,01*	
	Gymnasium	15	28,5 (7,6)		
Hörstatus	Gehörlos/resthörig	21	31,8 (4,4)		
	Schwerhörig (leichtgradig bis hochgradig)	97	31,5 (5,7)	F = 4,3 (2) p = 0,02*	
	Guthörend (Schüler mit AVWS)	28	35,7 (5,2)		
Hörprothetische Versorgung	HG	74	31,4 (5,6)	F = 1,0 (2)	
	CI (plus HG)	34	34,4 (4,2)	p = 0,38 n.s.	
	Keine	32	32,9 (5,7)		
Bevorzugter Sprachmodus	Gebärdensprache	22	32,4 (4,5)	t = 0,3 (141)	
	Lautsprache	121	32,1 (5,4)	p = 0,78 n.s.	
Subjektives Gefühl „verstanden zu werden“	In der Familie	Ja	127	32,8 (4,8)	t = - 4,2 (143)
		Nein	18	27,6 (6,3)	p < 0,01*
	In der Schule	Ja	97	32,7 (5,5)	t = -1,7 (140)
		Nein	45	31,0 (4,7)	p = 0,1 n.s.
	Bei den Freunden	Ja	124	32,8 (4,9)	t = - 3,2 (142)
		Nein	20	28,8 (6,4)	p < 0,01*

In einem abschließenden Analyseschritt wurde eine Multiple Regressionsanalyse gerechnet. Abhängige Variable (Kriteriumsvariable) ist das Selbstwertgefühl der Schüler, also der Gesamtwert der adaptierten Form der RSES. Als potenzielle Prädiktorvariablen wurden diejenigen Variablen untersucht, die in den ersten Analyseschritten statistisch signifikante und tendenzielle (p < 0,1) Zusammenhänge mit dem Selbstwertgefühl aufwiesen. Als Methode wurde der schrittweise Einschluss gewählt.

In Tabelle 4 sind die Ergebnisse aufgeführt.

*Tabelle 4:
Ergebnisse der multiplen Regressions-
analyse zur Vorhersage des Selbstwert-
gefühls hörgeschädigter Schüler mit
den signifikanten Prädiktorvariablen*

Abhängige Variable: Selbstwertgefühl (RSES-gesamt)				
R = 0,48; R² = 0,23				
Signifikante Prädiktoren	Änderung in R²	Änderung in F	p	Beta (t; p)
Von der Familie verstanden werden (vs. nicht)	0,11	17,9	< 0,01	0,33 (t = 4,39; p < .01)
Besuch der (Werk-) Realschule (vs. Förderschule oder Gymnasium)	0,09	16,1	< 0,01	0,28 (t = 3,70; p < .01)
Keine Hörschädigung (sondern eine Auditive Verarbeitungs- und Wahrnehmungsstörung)	0,03	5,0	< 0,01	0,17 (t = 2,24; p = 0,03)

In der regressionsanalytischen Untersuchung zeigen sich drei signifikante Prädiktoren für das Selbstwertgefühl der hörgeschädigten Schüler: Den größten Anteil an Varianzaufklärung liefert die Variable „zu Hause verstanden zu werden“. Die Tatsache, innerhalb der Hörgeschädigten-einrichtung den mittleren Bildungsgang und weder Förderschule noch Gymnasium zu besuchen, zeigt sich ebenfalls als signifikanter Prädiktor. Ebenfalls in positivem Zusammenhang mit dem Selbstwerterleben steht, ohne periphere Hörschädigung eine Schule für Hörgeschädigte zu besuchen. Mit diesen drei Prädiktorvariablen können 23 % der Varianz aufgeklärt werden.

Diskussion

Zur Einordnung und Interpretation der Ergebnisse müssen zunächst einige einschränkende Faktoren benannt und diskutiert werden. Sicherlich liegt mit N = 148 Schülern eine in diesem Forschungsfeld vergleichsweise große Stichprobe vor. Ziel war es, in einem Bundes-

land das Selbstwertgefühl der Schülerinnen und Schüler möglichst breit zu erfassen. Gerade aber bezogen auf die schulischen Bedingungen unterscheiden sich die deutschen Bundesländer (Bildungspläne, Stand des Ausbaus inklusiver Beschulungssettings), was bei möglichen Verallgemeinerungen der Ergebnisse bedacht werden muss. Allerdings schränkt das Auswahlkriterien, Schüler lediglich mit pädagogisch vor-eingeschätztem ausreichendem Lesesinn-Verständnis zur Teilnahme zu bitten, die Repräsentativität stärker ein. Auch wenn in der vorliegenden Studie durchaus schulleistungsschwächere Schülerinnen und Schüler (die Gruppe der Schüler, die nach dem Bildungsplan Förderschwerpunkt Lernen unterrichtet werden) aufgenommen wurden, können keine Aussagen zur besonderen Gruppe von Kindern und Jugendlichen mit zusätzlichen deutlichen kognitiven Beeinträchtigungen getroffen werden, die allerdings eine besondere Risikogruppe darstellt (vgl. Huber et al., 2015).

Hinsichtlich des eingesetzten Erhebungsinstruments, der deutschen Fassung der RSES wurde durch die Adaption des sprachlichen Niveaus auf die Zielgruppe zwar eine höhere Verständlichkeit erzielt und somit möglichen Einbußen der Validität durch Nicht- oder Falschverstehen Vorsorge getragen, allerdings können dadurch die nachgewiesenen Gütekriterien (Collani & Herzberg, 2003; Ferring & Filipp, 1996) lediglich als ein Hinweis auf die Güte des Instruments betrachtet werden.

Der wichtige Untersuchungsaspekt des „sprachlichen Verstanden-Werdens“ wurde mit jeweils einer Frage pro ausgewähltem Lebensbereich (z.B. „Ich fühle mich zu Hause verstanden“) erfasst. Kritisch betrachtet ist dieses Konstrukt durch den zu bewertenden Aussagesatz zu unspezifisch und die Konstruktvalidität eingeschränkt: Denn damit kann zum einen tatsächlich ein „sprachliches Verstanden-Werden“ gemeint sein, allerdings impliziert es auch ein emotionales Verstanden-Werden im Sinne eines „sich Aufgehoben-Fühlens“. Allerdings sind dies sehr eng verwobene und kaum unabhängig voneinander zu betrachtende Konstrukte. Eine Varianzauflklärung von 23 % verdeutlicht, wie umfassend und breit ein Merkmal wie „Selbstwertgefühl“ ist und dass mit den untersuchten möglichen Einflussfaktoren lediglich ein kleiner Teil davon erklärbar ist. Dies verweist auf die Begrenzungen quantitativer Forschungsansätze, vor allem dann, wenn hoch komplexe Konstrukte und Zusammenhänge verstanden werden wollen. Sicherlich können auch in diesem Feld weitere Forschungsarbeiten mit qualitativem Zugang wichtige Verständnisbeiträge leisten.

**Bei Jugendlichen,
die in Sondereinrichtungen lernen,
konnte keine generelle Einschränkung des
Selbstwertgefühls gefunden werden.**

Trotz dieser Einschränkungen kann festgestellt werden, dass bei Jugendlichen, die in Sondereinrichtungen lernen, keine generelle Einschränkung des Selbstwertgefühls gefunden werden konnte. Dieser Befund kontrastiert mit den Ergebnissen von Theunissen et al. (2014), bestätigt allerdings jenen von Warner-Czych und Kollegen (2015). Die Besonderheit des vorliegenden Ergebnisses allerdings ist, dass, entgegen unserer Erwartungen und Befunden von Hintermair und Sandweg (2013), das unauffällige und „gesunde“ Selbstwertgefühl auch für die besondere Gruppe der in einer Sondereinrichtung und damit potenziell „stigmatisierten“ Schüler zutrifft. Auch bei Theunissen et al. (2013) zeigte sich in der Untersuchung psychischer Auffälligkeiten diese Gruppe als eine besonders gefährdete. Es kann angenommen werden, dass es unter dieser Schulform Faktoren gibt, welche die vermuteten Selbstwert-destabilisierenden Faktoren einer Selbstwahrnehmung als „Sonderschüler“ aufwiegen. Diese könnten in einer optimal auf die Behinderungsform und deren Bedürfnisse angepasste Lernumgebung liegen.

Die Ergebnisse erlauben, besondere Subgruppen genauer zu betrachten. Bemerkenswert ist, dass es unter den untersuchten Schülerinnen und Schülern keine Zusammenhänge zwischen dem Selbstwertgefühl und dem Hörstatus, der hörprothetischen Versorgung oder dem Kommunikationsmodus (Gebärde vs. Lautsprache) gibt. Vor dem Hintergrund der in der Einleitung dargestellten Befundlage zu psychischen Auffälligkeiten und zum Selbstwertgefühl sind diese

Ergebnisse überraschend. Mögliche Erklärungen könnten wiederum im Besuch des Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrums mit dem Förderschwerpunkt Hören liegen: Hier kann (im Idealfall) auf das jeweils individuelle Hör- und Kommunikationsbedürfnis eingegangen werden. Zusätzlich finden im Kontext Schule soziale Vergleichsprozesse in einer Gruppe von Jugendlichen mit ähnlichem behinderungsspezifischem Erfahrungshintergrund statt.

Eine besondere Subgruppe bilden die Jugendlichen ohne periphere (sondern einer zentralen) Höreinschränkung. Ihr auffallend hohes Selbstwertgefühl könnte ebenfalls durch den Vergleich mit den Mitschülern und der Offensichtlichkeit (Hörgeräte und CI) derer Behinderung mitbedingt sein. Vielleicht auch durch das Erleben des Kontrasts unterschiedlicher Schulsettings: Sehr viele Kinder und Jugendliche mit einer zentralen Hörbeeinträchtigung haben eine Geschichte des „Scheiterns“ an Allgemeinen Schulen hinter sich und erleben im Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum eine auf ihre Bedürfnisse angepasste Hörumwelt.

Eine besondere Bedeutung scheint der besuchte Schulzweig innerhalb eines Bildungszentrums zu haben. Diese Variable fand auch signifikanten Eingang in das regressionsanalytische Modell. Hierzu allerdings gibt es bislang wenige Vergleichsdaten anderer Studien. Arbeiten zu psychosozialen Auffälligkeiten, wie diejenige von Stevenson et al. (2017) oder Huber et al. (2015), legen nahe, dass im Vergleich zur Norm verminderte kognitive Fähigkeiten zusätzlich belastend wirken und damit die Wahrscheinlichkeit für psychische Auffälligkeiten erhöhen. Das vorliegende Ergebnis des verminderten Selbstwelterlebens der nach dem Bildungsplan „Förderschwerpunkt Lernen“ unterrichteten Schülerinnen und Schüler innerhalb der Bildungszentren für Hörgeschädigte weist ebenfalls in diese Richtung und unterstreicht den Risikofaktor verminderter kognitiver Fähigkeiten. Allerdings sei an dieser Stelle explizit auf die geringe Subgruppengröße und damit die eingeschränkte Aussagekraft hingewiesen. Diese forschungsmethodische Einschränkung gilt ebenso für die Subgruppe der Gymnasiasten. Der Zusammenhang von Leistungsdruck und psychischem Wohlbefinden gilt als nachgewiesen (Maag Merki, 2006; Pekrun & Fend, 1991). Ob erhöhter Leistungsdruck allerdings spezifisch auf diese Schulform zutrifft, bleibt Spekulation.

Fazit

Zusammenhänge psychischer Auffälligkeiten und kommunikativer Fähigkeiten wurden im Kontext der Hörschädigung bei Kindern, wie einleitend dargestellt, bereits untersucht. Aufgrund der Heterogenität der Befundlage sollte im Rahmen der vorliegenden Studie ein erweiterter Blick darauf geworfen werden und die Passung individueller kommunikativer Bedürfnisse und kommunikativer Umwelt als Hinweis für ein kommunikatives Verstandenwerden (Burger, 2015) untersucht werden.

Dabei zeigten sich zwei signifikante Ergebnisse und damit besondere Risikogruppen: Hörgeschädigte Schüler, die angeben, sich zu Hause und / oder von den Freunden „nicht verstanden“ zu fühlen, wiesen deutlich niedrigere Ausprägungen in Ihrem Selbstwertempfinden auf als jene, die „sich verstanden fühlen“. Die Einschätzung, zu Hause verstanden zu werden, zeigte sich schließlich auch als der stärkste Prädiktor für das Selbstwertgefühl der jugendlichen Schüler überhaupt. Die Bedeutung des Selbstwertgefühls für psychische Gesundheit und damit auch geringerer Anfälligkeit für das Ausbilden psychischer Auffälligkeiten oder gar Störungen von Krankheitswert vor Augen wird die Wichtigkeit des Vorhandenseins einer „verstehenden Umgebung“ für (hier:) Jugendliche mit einer Hörschädigung deutlich.

Wird der vergleichsweise hohe Anteil an psychischen Auffälligkeiten bei Kindern mit einer Hörschädigung (Hindley et al. 1994; Hintermair, 2007b) in älteren Studien betrachtet, so kann das vorliegende Hauptergebnis, dass die untersuchten Jugendlichen über eine unauffällige Entwicklung des Selbstwertgefühls verfügen, als überraschend und erfreulich gewertet werden.

2009 wurde die UN-Behindertenrechtskonvention von der Bundesrepublik Deutschland ratifiziert, ein Paradigmenwechsel in der Sicht auf und den Umgang mit Behinderung wurde einge-

leitet: Der Mensch mit Behinderung soll sich, um integriert zu sein, nicht einer gesellschaftlichen Norm anpassen, oberes Ziel ist die Möglichkeit einer barrierefreien Teilhabe. In Artikel 2 wird explizit die kommunikative Barrierefreiheit benannt (Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen, 2017). Eine optimistische Lesart der vorliegenden Studienbefunde wäre demnach, dass Jugendliche mit einer Hörschädigung heute in einer Gesellschaft heranwachsen, die zumindest die Rahmenbedingungen für die Entwicklung eines gesunden Selbstwertgefühls bietet.

Neben diesen gesellschaftlichen Bedingungen werden weiterhin eine professionelle und frühe Diagnostik und eine optimale hörprothetische Versorgung bedeutsam sein. Dies ist Voraussetzung für den möglichst breiten Aufbau kommunikativer Kompetenzen, welche eng mit kommunikativer Teilhabe korrespondieren.

Eine Öffnung der Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren mit dem Förderschwerpunkt Hören für den Einsatz von Gebärdensprache, wo dies zur Kommunikationsförderung hilfreich ist oder von den Eltern aus kulturellen Gründen (Stichwort „deaf culture“) gewünscht wird, und der Betonung einer Haltung eines dialogischen Umgangs zwischen Schülern und Lehrerinnen (Stecher, 2011) mag sicherlich bedeutsam für die Entwicklung eines stabilen Selbstwertgefühls von Schülerinnen und Schülern mit einer Hörschädigung sein.

Schlüsselwörter

Hörschädigung, Jugendliche, Selbstwertgefühl, Kommunikation, psychische Belastung, Schule,

Abstract

Adolescents, who attend a Special Education and Counselling Centre with the main focus of support on hearing abilities, were interviewed concerning their self-esteem experiences. The primary object of the investigation was to identify terms and conditions as well as factors that prove to be beneficial or unfavourable in the context of mental health. A sample size of 148 adolescents, age 12 to 18, took part in the study and completed an adapted version of the Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES). Furthermore, subjects answered questions regarding the hearing and communicative situation. Outcomes did not show any limitations in the subjects' experience of self-esteem. The level of hearing impairment or the individually preferred modus of communication did not affect the results. Yet, the matching in terms of communication between adolescent and environment proved to be significant.

Keywords

hearing impairment, Adolescents, Self-Esteem, Communication, Psychological distress, school, education

BDH (2011). *Schulen für Hörgeschädigte in Baden-Württemberg 2011 – Standpunkte, Perspektiven, Entwicklungen*. Verfügbar unter http://www.bdh-bw.de/pdf/positionspapiere/Positionspapier_2011.pdf [03.02.2018]

Beauftragte der Bundesregierung für die Belange von Menschen mit Behinderungen (2017). *Die UN-Behindertenrechtskonvention – Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderung*. Verfügbar unter https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Publikationen/UN_Konvention_deutsch.pdf?__blob=publicationFile&v=2 [14.01.2018]

Bundesministerium für Gesundheit (2008). *Bekanntmachung eines Beschlusses des Gemeinsamen Bundesausschusses über eine Änderung der Kinder-Richtlinien: Einführung eines Neugeborenen-Hörscreenings*. Verfügbar unter https://www.g-ba.de/downloads/39-261-681/2008-06-19-Kinder-H%C3%B6rscreening_Banz.pdf [14.02.2018]

Burger, T. (2015). Editorial: Möglichkeiten eines kommunikativen Eingebundenseins – Psychische Aspekte einer kindlichen Hörschädigung. *HörPäd*, 69, 1.

Clark, M. (2009). *Interaktion mit hörgeschädigten Kindern*. München: Reinhardt.

Collani, G. & Herzberg, P. (2003). Eine revidierte Fassung der deutschsprachigen Skala zum Selbstwertgefühl von Rosenberg – Zur internen Struktur des globalen Selbstwertgefühls nach Rosenberg. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 24 (1), 9-22.

Diller, G. (2012). Gebärde – Lautsprache – a never ending story. *Hörgeschädigtenpädagogik*, 6, 232-243

Elsner, B. & Pauen, S. (2012). *Vorgeburtliche Entwicklung und früheste Kindheit*. In Schneider, W. & Lindenberger, U. *Entwicklungspsychologie* (S. 159 – 209). Weinheim: Beltz.

Ferring, D. & Filipp, S.-H. (1996). Messung des Selbstwertgefühls: Befunde zu Reliabilität, Validität und Stabilität der Rosenberg-Skala. *Diagnostica*, 42, 284-292.

Hannover, B. & Greve, W. (2012). *Selbst und Persönlichkeit*. In Schneider, W. & Lindenberger, U., *Entwicklungspsychologie* (S.543 - 578). Weinheim: Beltz.

Hindley, P. A., Hill, P. D., McGuigan, S. & Kitson, N. (1994). Psychiatric disorder in deaf and hearing impaired children and young people: a prevalence study. *J. Child. Psychol. Psychiatry* 35, 917-934

Literatur

- Hintermair, M. & Sandweg, J. (2013). Selbstwertgefühl von cochlea-implantierten Kindern. *Z Audiol* 2013, 52 (2), 52-60.
- Hintermair, M. & Sarimski, K. (2016). *Entwicklung hörgeschädigter Kinder im Vorschulalter. Stand der Forschung, empirische Analysen und pädagogische Empfehlungen*. Heidelberg: Median.
- Hintermair, M. (2007a). *Psychosoziales Wohlbefinden hörgeschädigter Menschen*. Seedorf: Signum.
- Hintermair, M. (2007b). Prevalence of Socioemotional Problems in Deaf and Hard of Hearing Children in Germany. *American Annals of the Deaf*. Volume, 152 (3), 320-330.
- Holodynski, M. & Oerter, R. (2012). *Emotionen*. In Schneider, W. & Lindenberger, U., *Entwicklungspsychologie* (S. 497 – 520). Weinheim: Beltz.
- Horsch, U. & Bischoff, S. (2013). *Inklusion konkret. Wissen aus Forschung und Praxis*. Heidelberg: Median.
- Huber, M., Burger, T., Illg, A., Kunze, S., Giourgas, A., Braun, L., Kröger, S., Nikisch, A., Rasp, G., Becker, A., Keilmann, A. (2015). Mental health problems in adolescents with cochlear implants: peer problems persist after controlling for additional handicaps. *Frontiers in Psychology*, 6, 953.
- Jünemann, A.-K. (2016). *Selbstwert und Selbstvertrauen*. In Frey, D. (Hrsg.). *Psychologie der Werte. Von Achtsamkeit bis Zivilcourage – Basiswissen aus Psychologie und Philosophie* (S. 187-199). Berlin, Heidelberg: Springer.
- Leonhardt, A. (2010). *Einführung in die Hörgeschädigtenpädagogik*. 3. Auflage. München: Ernst Reinhardt.
- Maag Merki, K. (2006). *Die Entwicklung des Selbstwertes im Gymnasium*. In H.-C. Steinhäuser (Hrsg.). *Schule und psychische Störungen* (S. 86-101). Stuttgart: Kohlhammer.
- Pekrun, R., & Fend, H. (Eds.). (1991) *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Längsschnittforschung* [Schools and personality development: A résumé of longitudinal research]. Stuttgart: Enke.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Schmitt, D.P. & Allik, J. (2005). Simultaneous Administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 Nations: Exploring the Universal and Culture-Specific Features of Global Self-Esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89 (4), 623-642.
- Stecher, M. (2011). *Guter Unterricht bei Schülern mit einer Hörschädigung*. Heidelberg: Median.
- Stevenson, J., Pimperton, H., Kreppner, J., Worsfold, S., Terleksi, E. & Kennedy, C. (2017). Emotional and behaviour difficulties in teenagers with permanent childhood hearing loss. *Int. J. Pediatr. Otorhinolaryngol.*, 101, 186-195.
- Stevenson, J., Kreppner, J., Pimperton, H., Worsfold, S. & Kennedy, C. (2015). Emotional and behavioural difficulties in children and adolescents with hearing impairment: a systematic review and meta-analysis. *Eur. Child. Adolesc. Psychiatry*, 24 (5), 477–496.
- Szagun, G. (2011). *Lautsprecherwerb bei Kindern mit Cochlea-Implantat*. In Hermann, B., *Mein Kind – Ein Ratgeber für Eltern mit einem hörbehinderten Kind* (S. 40-43). Berlin: Deutscher Gehörlosen-Bund e.V.
- Theunissen, S. C. P. M., Netten, A. P., Rieffe, C., Briaire, J.J., Soede, W., Kouwenberg, M. & Frijns, J. H. M. (2014). Self-Esteem in Hearing-Impaired Children: The Influence of Communication, Education, and Audiological Characteristics. *PLOS ONE*, 9 (4), 1-8.
- Theunissen, S. C., Rieffe, C., Kouwenberg, M., De Raeve, L. J., Soede, W., Briaire, J. J., & Frijns, J. H. (2013). Behavioral problems in school-aged hearing-impaired children: the influence of sociodemographic, linguistic, and medical factors. *Eur. Child. Adolesc. Psychiatry* 23, 187–196.
- Theunissen, S. C., Rieffe, C., Kouwenberg, M., Soede, W., Briaire, J. J., Frijns, J. H. (2011). Depression in hearing-impaired children. *Int. J. Pediatr. Otorhinolaryngol.* 75, 1313–1317.
- Warner-Czyz, A. D., Loy, B. A., Evans, C., Wetsel, A. & Tobey, E. A. (2015). Self-Esteem in Children and Adolescents With Hearing Loss. *Trends in Hearing*, 19, 1-12.

- Weinberger, S. (2013). *Klientenzentrierte Gesprächsführung – Ein Lern- und Praxisbuch für psychosoziale Berufe*. 14. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa
- Woerner, W., Becker, A. & Rothenberger, A. (2004). Normative data and scale properties of the German parent SDQ. *Eur. Child. Adolesc. Psychiatry, 13* (Suppl. 2).

Prof. Dr. Dipl.-Psych. Thorsten Burger
Studiengang Heilpädagogik/Inclusive Education
Katholische Hochschule Freiburg
Karlstraße 63
79104 Freiburg
Tel. +49 761 200-1426
thorsten.burger@kh-freiburg.de
www.kh-freiburg.de

Alexandra Meßmer, Heilpädagogin (B.A.)
Katholische Hochschule Freiburg
Karlstraße 63
79104 Freiburg
messmeralexandra@web.de



Dieser Artikel ist im Peer-Review-Verfahren erschienen.

„Hau ab! Ich brauche dich! Verbundenheit in pädagogischen Beziehungen herstellen und (aus)halten“: Fachkongresse emotionale und soziale Entwicklung des Verbands Sonderpädagogik

Stabile Beziehungen und zuverlässige Bezugspersonen sind eine wichtige Voraussetzung für die emotionale und soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Wo diese Bedingungen fehlen, treten häufig massive Probleme im Sozialverhalten auf: Für Schulen eine zunehmende Herausforderung. Während zweier Bundesfachkongresse des Verbands Sonderpädagogik diskutierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, wie pädagogische Beziehungen und schulische Unterstützungsmaßnahmen bestmöglich gestaltet werden können.

Dass es, entgegen der ursprünglichen Planung, zwei Bundesfachkongresse emotionale und soziale Entwicklung gab – und das mit identischem Titel und Programm – ist dem starken Interesse und der hohen Nachfrage geschuldet: Keine zwei Wochen nach Beginn der Anmeldephase für den Kongress in Bielefeld (4.-5. Mai) war dieser ausgebucht, die Warteliste umfasste schon 70 Personen. Daher wurde eine Wiederholung vom 22.-23. Juni angesetzt. Professor Dr. Franz B. Wember von der TU Dortmund konnte dankenswerterweise sehr kurzfristig entsprechende Räumlichkeiten zur Verfügung stellen. Auch dieser zweite Termin war vor dem Anmeldeschluss ausgebucht.

Die hohe Nachfrage zeigt, dass Probleme in der emotionalen und sozialen Entwicklung als eine große Herausforderung für betroffene Kinder, Eltern und Lehrkräfte erlebt werden. Die Faktenlage ist dabei klar: Störungen des emotionalen Erlebens und des sozialen Verhaltens bei Kindern und Jugendlichen sind entscheidende Faktoren bei frühzeitigen Schulabbrüchen, werden als bedrohlich für die Unterrichtsqualität erlebt und können herausfordernde pädagogische Grenzsituationen bedingen. Umso wichtiger ist es, dass Schulen in die Lage versetzt werden, Kindern, Jugendlichen und Eltern in diesem Zusammenhang wirksame Unterstützung zu bieten. Entscheidend, so Fachexperten aus der Sonderpädagogik, ist dabei vor allem ein verlässlicher Rahmen für Erziehungshandeln und Bildung in gesicherter Beziehung.

Um die damit verbundenen Fragen zu diskutieren und sich im gemeinsamen multiprofessionellen Austausch gegenseitig fortzubilden, fanden sich an beiden Kongresswochenenden insgesamt über 500 Experten aus Schulen, Wissenschaft und Schulverwaltung zum Bundesfachkongress des vds für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung zusammen.

Die Kongresse leitete Professorin Dr. Annedore Prengel, emeritierte Erziehungswissenschaftlerin der Universität Potsdam, mit ihrem Vortrag ein, in dem sie herausarbeitete, wie sich pädagogische Beziehungen immer zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz bewegen und welche Herausforderungen sich daraus für die Beziehungsgestaltung in der Bildungs- und Erziehungsarbeit ergeben.

Der erste Kongresstag endete jeweils mit einem Kaminesgespräch, an dem neben der Hauptreferentin Prof. em. Dr. Annedore Prengel unter anderem auch die Bundesvorsitzende Dr. Angela Ehlers, die Bundesreferentin für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung Christiane Mettlau und der nordrhein-westfälische Landesvorsitzende René Schroeder als Podiumsgäste teilnahmen. In diesem gelockerten Rahmen entwickelten sich zwischen Teilnehmerinnen und Teilnehmern sowie den Podiumsgästen angeregte fachliche Diskussionen, in denen sich Perspektiven aus Wissenschaft und Praxis gewinnbringend verzahnten.

In einem zweiten Hauptvortrag stellte Professor Dr. Clemens Hillenbrand, Direktor des Instituts für Sonder- und Rehabilitationspädagogik an der Universität Oldenburg, vor, welche Förder- und Unterstützungsmaßnahmen sich an Schulen als tatsächlich wirksam für Schüler mit emotionalen und sozialen Problemen erweisen.

Gegenseitiger Austausch und praxisnahe Fortbildung wurden durch eine Vielzahl an Seminaren und Workshops ermöglicht, in denen sich die Teilnehmenden mit grundsätzlichen Fragen zur Unterstützung auffälliger Kinder und Jugendlicher sowie mit konkreten Konzepten und Ansätzen für den Schulalltag auseinandersetzten.

Worin die Fachexperten im Rahmen des Kongresses immer wieder Einigkeit zeigten: Bei allen Bedarfen an pädagogischer und therapeutischer Unterstützung darf der Aspekt der zuverlässigen und verantwortungsvollen Bindung und Beziehung nicht zu kurz kommen – doch Beziehung braucht Rahmenbedingungen, die in der Verantwortung der Bildungspolitik liegen: Wer möchte, dass Schulen Orte des Lernens und Lebens sind, darf Bildungspolitik nicht als Sparpolitik mit möglichst wenig Personal betreiben.

Hauptvortrag I: „Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz“

Im ersten Hauptvortrag stellte Professorin Annedore Prengel an ausgewählten Beispielen plastisch dar, wie sich Beziehungsgestaltung im Unterricht stets in einer Ambivalenz zwischen Anerkennung und Verletzung bewegt und wie anerkennende Handlungsmuster Lernen unterstützen und verletzende Handlungsmuster dieses auf der anderen Seite hemmen.

Grundlage des Vortrags war die Annahme, dass Anerkennung die Grundnahrung für menschliche Entwicklung ist, und dass die Gemeinsamkeit aller Menschen, verletzlich und anerkennungsbedürftig zu sein, der Ausgangspunkt für Bildung sein muss. Theoretisch und empirisch fundierte Professorin Prengel diese Annahme anhand vielerlei Bezugspunkte:

- In der Soziologie zeigt sich die Relationalität menschlichen Zusammenlebens beispielhaft bei Bordieu („Das Reelle ist relational“), Elias (Beziehungen als „dynamische Menschengeflechte“) oder Nussbaum (keine Gesellschaft könne es sich leisten, Gefühle von Liebe und Sympathie nicht zu kultivieren).
- Prozesse von Beziehung und Lernen sind untrennbar miteinander verknüpft, wie sich in didaktischen Modellen (exemplarisch vor allem in der themenzentrierten Interaktion) zeigt.
- Störungen des Erlebens und Verhaltens stellen ein Beziehungsproblem auf zwei Ebenen dar: Schülerinnen und Schüler, deren Entwicklung von Beziehungsbrüchen, Gewalt, Verletzung und Erniedrigung geprägt ist, verstricken sich selbst wiederum in problematische Beziehungsmuster, die zu Ablehnung durch Peers und Lehrkräfte führen.
- Die Bedeutung von Beziehung, Anerkennung, liebevoller Zuwendung wird mit je unterschiedlichen Begriffen in den verschiedensten Forschungsrichtungen deutlich. Exemplarisch nannte Prengel hier unter anderem die Bindungsforschung, die Motivationsforschung (Selbstbestimmungstheorie nach Deci & Ryan, 1985), Humanistischer Psychologie oder auch der Führungsforschung (demokratische und integrative Führung).

Ergänzend stellte Prengel dann Befunde aus dem INTAKT-Projekt vor, in dem sie mit Kolleginnen und Kollegen anerkennende und verletzende Handlungsmuster von Lehrkräften untersucht. Dabei zeigt sich zusammenfassend (für Details: Prengel, 2013):

- Ca. 75 % der dokumentierten Handlungsmuster erweisen sich als entweder anerkennend oder neutral, ca. 25 % als verletzend (6 % stark verletzend).
- Die Reaktionen der Schülerinnen und Schüler sowohl auf Anerkennung als auch auf Verletzung sind körperlich deutlich sichtbar.
- Verletzende Handlungsmuster werden von Lehrkräften häufig seriell gegenüber den selben Schülern gezeigt.
- Die von Lehrkräften gezeigten Handlungsmuster gegenüber den einzelnen Schülerinnen und Schülern werden von deren Peers übernommen.
- Verletzende Handlungsmuster verstärken die Probleme im Verhalten.
- Unter gleichen institutionellen Rahmenbedingungen sind in verschiedenen Klassenräumen sowohl anerkennende als auch verletzende Handlungsmuster zu erkennen.

Die von Professorin Prengel jeweils ausgeführten Beispiele sind teilweise drastisch, doch einen besonderen Blick, so wird deutlich, verdienen gerade die subtilen Verletzungen, die vielleicht weder sofort sichtbar, noch als verletzend intendiert sind.

Ausgehend von diesen Grundlagen und Erkenntnissen leitete Professorin Prengel mit einem Exkurs über die ersten philanthropischen Schulmodelle des 18. Jahrhunderts, bei denen die Reckahnsche Schule eine Vorreiterrolle einnimmt, über zu den Reckahner Reflexionen zur Ethik in pädagogischen Beziehungen (<http://paedagogische-beziehungen.eu/>), zu deren Unterzeichnerinnen und Unterzeichnern auch der Verband Sonderpädagogik gehört. Als wichtigste der Leitlinien benennt Prengel:

- Kinder und Jugendliche werden wertschätzend angesprochen und behandelt.
- Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.
- Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.

Hieraus resultierend stellt Professorin Prengel Leitlinien für inklusives Handeln bei Verhaltensstörungen zur Diskussion (nachzulesen in Becker & Prengel, 2016): Als grundlegend wird hier eine gemeinsame Haltung von Anerkennung, Zuwendung, Ressourcenorientierung und Verantwortung gesehen, ebenso wie eine demokratische Schul- oder KiTa-Ordnung, in deren Mittelpunkt für alle beteiligten Menschen die Stärkung von Selbstachtung und von Anerkennung der Anderen steht.



Prof. Dr. Annedore Prengel

Hauptvortrag II: „Wirksam fördern: Sozial-emotionale Unterstützung in der Schule“

Den logischen Spannungsbogen des Kongresses fortführend, baute Professor Dr. Clemens Hillenbrand auf dem Fundament des ersten Hauptvortrags auf. Mit dem Bild des Basketballspiels veranschaulichte er, wie eine Mannschaft nur mit einer guten Taktik und guter Technik das Spiel gewinnen kann: Als Vergleich benutzte Hillenbrand die Technik des Sternschritts, bei dem eine Basketballspielerin oder ein Basketballspieler, stehend auf einem Standbein, mit seinem Spielbein beliebige Spielzüge ausführen darf. Als Standbein bezeichnete Hillenbrand in der Übertragung des Beispiels auf die Schule die positive pädagogische Beziehung, zu der er ausführte:

- Beziehung ist die Grundlage für die Profession der Lehrkraft bzw. aller Pädagoginnen und Pädagogen.
- Diese Grundlage, das Standbein der Pädagogik, ist in der Geschichte der Erziehung lange bekannt: Beispiele finden sich unter anderem bei Pestalozzi, Buber oder Bernfeld.
- Die Hattie-Studie (Hattie, 2009) zeigt, dass die positive Lehrer-Schüler-Beziehung eine sehr hohe Auswirkung hat, und zwar auf akademisches Lernen und auf die Einstellung der Lernenden zum Lernen.
- Auch die Arbeit von Cornelius-White (2007) zeigt starke Wirkungen positiver pädagogischer Beziehungen auf akademisches Lernen sowie auf die soziale und emotionale Entwicklung.

Als Merkmale einer personenzentrierten Lehrerpersönlichkeit, die sich positiv auf die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirkt, nannte Professor Hillenbrand zusammenfassend unter anderem einen non-direktiven Kommunikationsstil, Empathie, Wärme und Ermutigung zum Denken.

Auf dieser Grundlage aufbauend erläuterte Professor Hillenbrand dann, wie die Spielerinnen und Spieler ihre Spieltechnik nur innerhalb einer gemeinsamen Mannschaftstaktik einbringen können. Auf die Schule übertragen: Es braucht einen Rahmen, innerhalb dessen Lehrkräfte Beziehung gestalten und Schülerinnen und Schüler wirksam unterstützen können. Als bestmöglichen Rahmen führte er den Ansatz der Mehrebenenprävention aus, der sich unter anderem im Response-To-Intervention-Modell (vgl. Huber & Grosche, 2012) oder im Schoolwide Positive Behavior Support (vgl. Hintz et al., im Druck) findet, und der sehr hohe Wirkungen in Bezug auf schulisches Lernen zeigt (vgl. Hattie, 2012).

Dieser Rahmen als „gemeinsame Taktik“ (à schulweites Konzept zur Mehrebenenprävention), wie Hillenbrand es metaphorisch beschreibt, bildet zusammen mit dem „Standbein“ (à positive pädagogische Beziehungsgestaltung) die Basis für den Einsatz unterschiedlicher „Spielzüge“ (à pädagogische Maßnahmen).

Als Beispiele für geeignete Maßnahmen, die ihr Wirksamkeitspotenzial bereits erfolgreich unter Beweis gestellt haben, führte er exemplarisch unter anderem die folgenden aus:

- Maßnahmen aus dem Positive-Behavior-Support, beispielsweise Check-In Check-Out (CICO; z.B. Paal et al., 2017)
- Strategien zum Aufbau der Fähigkeit zum Selbst-Monitoring (z.B. Rafferty, 2010)
- Trainings zum Unterstützung der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (z.B. Lubo aus dem All; Hillenbrand et al., 2015)

Vorsitzende Dr. Eblers und
Prof. Dr. Hillenbrand



Um im Rahmen der Taktik namens Mehrebenenprävention die Maßnahmen (Spielzüge) adäquat an die Situation und die Bedarfe der Schülerinnen und Schüler angepasst einzusetzen, sind ferner stetige Diagnose und Evaluation notwendig. Hier benannte Professor Hillenbrand zwei wesentliche Zugänge:

Die Verhaltensbeurteilung mittels Ratingskalen, beispielsweise der Stärken- und Schwächenfragebogen (SDQ; Goodman, 1999), der kostenfrei auf unterschiedlichen Sprachen unter <http://www.sdqinfo.org> verfügbar ist, oder der Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL; Petermann & Petermann, 2013).

Verlaufsdiagnostik/Evaluation mittels Direkter Verhaltensbeurteilung (Casale et al., 2015), bei der in sehr kurzen Abständen nach jeweils eingegrenzten Beurteilungszeiträumen (z.B. dreimal pro Woche eine Schulstunde) bestimmte Verhaltensweisen auf einer Skala eingeschätzt werden. Die zu beobachtenden Verhaltensweisen können beispielsweise aus dem SDQ oder der LSL stammen.

Dass eine gut gestaltete Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen nicht nur für den Bereich des Verhaltens und Erlebens positive Wirkungen hat, belegte Professor Hillenbrand anhand der Meta-Analyse von Durlak et al. (2011): Hier zeigte sich, dass die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen im Durchschnitt ca. 10–15 % Verbesserungen im Bereich des Verhaltens bewirkt, aber ebenso auch ca. 11 % Verbesserungen der Schulleistungen – als Zuhörer ergibt sich da die Schlussfolgerung: Zu gutem Unterricht gehört also zwingend der Einbezug sozial-emotionaler Förderung!

Diesen Abschnitt des Vortrags rundete Professor Hillenbrand sodann mit einem Praxisbeispiel aus dem Raum Köln ab, wo mit Hilfe eines Mehrebenenmodells von Prävention an einer Schule im sozialen Brennpunkt das Auftreten von schweren Problemen im Verhalten und Erleben sowie damit verbundene Maßnahmen der Erziehungs- bzw. Jugendhilfe stark reduziert werden konnten.

Den Vortrag abschließend, ging Professor Hillenbrand noch auf Gelingensbedingungen für die Kooperation von Lehrkräften nach Mutzeck et al. (2006) ein.

Die beiden Hauptvorträge haben dem Kongress einen stringent aufeinander aufbauenden inhaltlichen Spannungsbogen gegeben und zeigten wesentliche Impulse für die schulische Praxis auf. Der Kongress hat ein wichtiges und aktuelles Thema aufgegriffen und dazu geführt, dass Pädagoginnen und Pädagogen aus unterschiedlichsten Arbeitsfeldern in den Vorträgen, Seminaren und im regen Gespräch während der Pausen intensiv miteinander in den Austausch kommen konnten. Die vielen positiven Rückmeldungen der Teilnehmenden bestätigen den Erfolg des Kongresses.

Fazit

Becker, U. & Prengel, A. (2016). *Pädagogische Beziehungen mit emotional-sozial beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen – Ein Beitrag zur Inklusion bei Angst und Aggression*. In M. Meyer & D. Zimmermann (Hrsg.), *Ausgrenzung und Teilhabe* (S. 94–104). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Casale, G., Hennemann, T., & Grosche, M. (2015). Zum Beitrag der Verlaufsdagnostik für eine evidenzbasierte sonderpädagogische Praxis am Beispiel des Förderschwerpunkts der emotionalen und sozialen Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 66(7), 325–334.

Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered Teacher-Student Relationships Are Effective: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113–143.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.

Goodman, R. (1999). The extended version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a guide to child psychiatric caseness and consequent burden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 791–801.

Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Oxford, UK: Routledge.

Hattie, J. A. C. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on achievement*. Oxford, UK: Routledge.

Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S., & Hövel, D. (2015). „Lubo aus dem All!“ – 1. und 2. Klasse: *Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen*. München: Reinhardt.

Hintz, A. M., Paal, M., Krull, J., Casale, G. & Burke, M.D. (in press) *Inclusionary reform and Positive Behavior Support: Implications for the German school system*. In S.L. Goei & R.L. de Pry (Eds.), *School Wide Positive Behavior Interventions and Supports in Europe: Developments, Concepts, Research, and Practices*. London: Taylor & Francis.

Huber, C., & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 63(8), 312–322.

Paal, M., Hintz, A. M. & Krull, J. (2017). CICO - für ein gelungeneres Zusammenspiel. *Die Grundschule*, 9, 24–29.

Petermann, U., & Petermann, F. (2013). *Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL)*. Göttingen: Hogrefe.

Prengel, A. (2013). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung, Verletzung und Ambivalenz*. Leverkusen und Berlin: Barbara Budrich.

Rafferty, L. A. (2010). Step-by-Step: Teaching Students to Self-Monitor. *TEACHING Exceptional Children*, 43(2), 50–58.

David Scheer

Literatur



Nachruf

Günter Scharff

Der langjährige vds-Bundesreferent für Berufliche Bildung Günter Scharff ist am 24. August 2018 im Alter von 79 Jahren verstorben.

Nach dem Studium in Nürnberg und München war Günter Scharff als Sonderschullehrer, Seminarleiter, Sonderschulrektor und Schulaufsichtsbeamter tätig. Bis zu seinem Ruhestand 2004 hatte Günter Scharff die Schulabteilung für Allgemeinbildende und Berufliche Schulen im Regierungsbezirk Mittelfranken geleitet.

Im vds begann er 1969 als Bezirksvorsitzender und hat sich dann mit höchstem Engagement im Landesverband Bayern und Bundesverband um die berufliche Eingliederung von jungen Menschen mit Behinderung verdient gemacht.

Sein bundesweites Wirken im vds und als Vertreter des vds in Institutionen wie Kultusministerkonferenz, Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, Bundesagentur für Arbeit, Bundesinstitut für Berufliche Bildung, BAG-BBW, BAG-WBR, Handwerks- und Industriekammern u.v.a.m. hatte dabei vor allem tragfähige Übergänge von der Schule hin zur Eingliederung auf dem ersten Arbeitsmarkt zum Ziel.

„Berufswahlvorbereitendes Funktionstraining in der Schule für Lernbehinderte“ lautete schon 1987 sein Beitrag auf dem Sonderpädagogischen Kongress in Paderborn. Darin enthalten waren die ersten Bausteine für die aktuellen „Qualitätsstandards für den Übergang Schule–Beruf für junge Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ des vds. Diese sind von Günter Scharff mitgeprägt worden und zeigen ein umfassendes Maßnahmenpaket unabhängig vom Lernort auf.

Ein ‚Meisterstück‘ von Günter Scharff war die Konzeption des Berufsausbildungswerks Mittelfranken (BAW) in Nürnberg als eine Ergänzung zu Berufsbildungswerken. Dieses Modell zur Berufsausbildung ist auch mit dem Theodor-Heuss-Preis ausgezeichnet worden.

Bis heute wird dort Jugendlichen mit Lernproblemen eine Ausbildung in ihrer Region ermöglicht: Wohnortnah und mit individuell angepassten ambulanten wie auch mobilen Unterstützungsmaßnahmen. Als Erweiterung ist das Projekt „Berufsausbildung inklusiv“ geschaffen worden, um einen möglichst frühzeitigen betriebsnahen beruflichen Rehabilitationsprozess für Jugendliche mit unterschiedlich hohem Förderbedarf zu erproben. Geblieben sind die überzeugenden Grundgedanken von Günter Scharff, dass die Berufsausbildung dabei nicht in einem geschützten Raum, sondern in der freien Wirtschaft stattfindet. Bis heute sind über 6.000 Jugendliche in über 600 Betrieben diesen Weg gegangen: 90 Prozent mit erfolgreichem Abschluss und davon 60 Prozent mit einem anschließenden Arbeitsvertrag.

Und wer Günter Scharff auf Konferenzen und Tagungen erlebt hat, wird einen Pädagogen in Erinnerung behalten, der mit Herzblut, oftmals sehr deutlichen Worten und leidenschaftlichen Appellen für junge Menschen mit Behinderung gewirkt hat. Für sein ehrenamtliches Engagement ist er 2008 mit dem Bundesverdienstkreuz geehrt worden.

Franz Rumpler

Professioneller Umgang mit psychisch kranken Schülerinnen und Schülern

Verstehen und sensibel handeln

Statistisch gesehen kämpft jeder fünfte Schüler mit einer psychischen Störung. Häufig haben psychische Erkrankungen Auswirkungen auf Verhalten, Leistungsvermögen und soziale Integration.

Für Lehrkräfte ist es oftmals schwierig, die speziellen Problemlagen zu erkennen und im Unterricht auf die Bedürfnisse der betroffenen Schülerinnen und Schüler einzugehen.

In diesem Seminar beschäftigen wir uns aus pädagogischer Perspektive mit den häufigsten psychischen Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter. Dabei geht es nicht um therapeutische Intervention, sondern darum, die Auswirkungen bestimmter Störungen auf den Schulalltag zu verstehen, für dieses Tabu-Thema zu sensibilisieren und Lehrkräften Handlungsmöglichkeiten zu eröffnen.

Samstag, 8.12.2018, 10:00 bis 17:00 Uhr, Schule Elfenwiese, Hamburg
Referentin: Agnes Filipiak, Paderborn

Näheres und Online-Anmeldung: www.vds-bildungsakademie.de

vds-Bildungsakademie · Ohmstraße 7 · 97076 Würzburg · 0931 20082390 · post@vds-bildungsakademie.de

Impressum

Die **Zeitschrift für Heilpädagogik** erscheint zwölfmal jährlich jeweils zum Monatsanfang.

Herausgeber:

Verband Sonderpädagogik e.V., Würzburg
 Ohmstraße 7, 97076 Würzburg
 Tel. 0931 24020, Fax 0931 24023
post@verband-sonderpaedagogik.de

Auflage: 9000 Exemplare

Anzeigenverwaltung:

Marianne Schardt
 Kornblumenweg 16
 52477 Alsdorf
marianne.schardt@verband-sonderpaedagogik.de

Chiffre-Anzeigen bitte direkt an die vds-Bundesgeschäftsstelle in Würzburg

Titelfoto:
 KatsiarynaKa2, shutterstock

Satz und Layout:

vieth-gestaltung - Karl-Heinz Vieth
 Töpferstraße 50, 49078 Osnabrück

Druck:

Strube Druck & Medien OHG
 Stimmerswiesen 3
 34587 Felsberg

Preis für Einzelbezug:

9,50 Euro (inkl. MwSt., zzgl. Versandkosten)

Für Mitglieder des Verbands Sonderpädagogik e.V. ist der Bezugspreis im Mitgliedsbeitrag enthalten. Anträge auf Mitgliedschaft können an die Bundesgeschäftsstelle gerichtet werden. Studierende und Lehramtsanwärter erhalten ermäßigte Mitgliedsbeiträge.

Manuskripte werden an einen der beiden Schriftleiter erbeten. Gekennzeichnete Beiträge geben nicht unbedingt die Meinung der Schriftleitung und des Verbands Sonderpädagogik e.V. wieder.

Für unverlangt eingesandte Buchbesprechungsexemplare wird keine Verantwortung übernommen. Grundsätzlich erscheinen in der Zeitschrift für Heilpädagogik nur Erstveröffentlichungen.

Weitere Informationen für Autoren mit den Richtlinien zur Einreichung der Manuskripte auf Anforderung per Post oder unter www.verband-sonderpaedagogik.de

Die **Zeitschrift für Heilpädagogik** wird laufend im Fachinformationssystem Bildung bibliografisch nachgewiesen. Sie wird regelmäßig für die Literaturdatenbank PSYINDEX und den Referatedienst Psychologischer Index der Universität Trier (ZPID) ausgewiesen. Die **Zeitschrift für Heilpädagogik** wird im European Reference Index for the Humanities (ERIH) geführt.

Alle Anfragen und Reklamationen bitte direkt an die Bundesgeschäftsstelle!

vds-Versandstelle, Ohmstraße 7, 97076 Würzburg
Postvertriebsstück, DPAG, Entgelt bezahlt

Verband Sonderpädagogik e.V.



Ankündigung und Einladung zur Mitwirkung

Sonderpädagogischer Kongress 2019

Diagnostik - Didaktik - Digitalisierung
Herausforderungen der zweiten Dekade der UN-BRK



Weimar
9. bis 11. Mai 2019



Im Jahr 2009 hat Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention ratifiziert. Welches sind nun die Herausforderungen der vor uns liegenden 2. Dekade? Dieser Frage widmet sich der Verband Sonderpädagogik mit seinem Kongressthema. Denn eine inklusive Bildung, die angemessene Vorkehrungen für eine Bildungsteilhabe aller Schülerinnen und

Schüler sicherstellt, benötigt eindeutige Standards für eine prozessbegleitende Diagnostik und gute fachdidaktische Konzepte. Zudem muss sie sich der Herausforderung der Digitalisierung stellen und deren Möglichkeiten für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf angemessen nutzen.

Neben einem Einführungsreferat sollen ca. 50 Workshops Impulse und Anregungen zur Diskussion und Umsetzung geben.

Unverbindliche Anmeldung von Beiträgen zum Sonderpädagogischen Kongress mit prägnanter Überschrift und kurzem Abstract bitte baldmöglichst, spätestens jedoch bis zum **12. Oktober 2018**, an:

Verband Sonderpädagogik e.V.

Ohmstraße 7 · 97076 Würzburg · Tel. 0931 24020 · Fax 0931 24023 · E-Mail: post@verband-sonderpaedagogik.de