1 2026 77. Jahrgang

K 7585 E
€ 9,50 Einzelbezug
ISSN 0513-9066

Verband Sonderpädagogik e.V.

Zeitschrift für Heilpädagogik



THEMEN IN DIESEM HEFT

Schulische Intensivpädagogik im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Aktuelle Herausforderungen in der schulischen Eingangsphase im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Schulische Intensivpädagogik im Netzwerk komplexer Hilfesysteme

Reintegration im Kontext schulischer Intensivpädagogik

TITELBILD Einen erläuternden Text zum Titelbild finden Sie in dieser Ausgabe auf Seite 45.

Verband Sonderpädagogik e.V.
Bildungsakademie

Aktuelle Angebote der vds-Bildungsakademie

Diklusiv Lernen mit ChatGPT von Anfang an

Barrieren, Bildungschancen und didaktische Gestaltung

Leitung: **Dr. Lea Schulz**
Termin: **Montag, 13. 01. 2026, 18:00 Uhr bis 20:15 Uhr**

In einem praxisorientierten Rahmen erfahren die Teilnehmenden, wie Sprachmodelle zur Förderung von Diversität, Mehrsprachigkeit und individuellen Lernprozessen eingesetzt werden können. Es sind keine Vorkenntnisse zu ChatGPT notwendig.

Nachteilsausgleich in der Allgemeinen Schule

Ein Beitrag zur Barrierefreiheit des Unterrichts – Seminar mit Grundlageninformationen

Leitung: **Dr. Angela Ehlers**
Termin: **Dienstag, 03. 03. 2026, 14:00 Uhr bis 17:00 Uhr**

In diesem Online-Seminar lernen Sie die Grundlagen des Nachteilsausgleichs kennen, erfahren Beispiele und Möglichkeiten für Nachteilsausgleiche und deren Übertragung auf die eigene Unterrichtspraxis.

Was lasse ich zu? Wo muss ich reagieren?

Leitung: **Cornelia König**
Termin: **Mittwoch, 27.1. 2026, 16:30 Uhr bis 18.00 Uhr**

Im Umgang mit herausforderndem Verhalten von Kindern und Jugendlichen entsteht häufig ein Spannungsfeld zwischen „Raum geben“ und „klare, verbindliche Grenzen setzen“.
Ziel dieses Fortbildungsangebots ist es, eine professionelle Herangehensweise mit dieser Problematik zu fördern.

Autismus-Spektrum-Störungen – Grundlagen, Problemfelder, Prävention - Basisseminar

Termin: **Samstag, 14. 03. 2026, 09:30 bis 12:30 Uhr**

Kinder und Jugendliche im Autismus-Spektrum - Schulischer Umgang und Nachteilsausgleich (Vertiefung)

Leitung: **Dr. Yannic Wiegold**
Termin: **Samstag, 25. 04. 2026, 09:30 bis 14:00 Uhr**

Weitere Angebote, Details und Anmeldung unter
www.verband-sonderpaedagogik.de/termine/

vds-Bildungsakademie
Hans-Sachs-Weg 18, 97082 Würzburg
0931 20082390 · post@vds-bildungsakademie.de

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

in vielen schulischen Kontexten – insbesondere im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung – nehmen die Komplexität der Problemlagen, die Intensität des Unterstützungsbedarfs und die Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Herausforderungen deutlich zu. Lehrkräfte berichten von Schülerinnen und Schülern, deren emotionale, soziale und häufig auch psychosoziale Belastungen pädagogische Handlungsspielräume an ihre Grenzen führen. Zugleich steigen die Erwartungen an Schule: Sie soll Ort von Bildung sein, Beziehungen gestalten, Prävention und Vernetzung mit weiteren Hilfesystemen umsetzen. Diese Spannungslage greift das Themenheft auf, das von Tatjana Leidig, Tijs Bolz und Thomas Hennemann moderiert wurde.

Die Beiträge dieser Ausgabe greifen die Frage auf, wie schulische Intensivpädagogik gestaltet und weiterentwickelt werden kann. Intensivpädagogische Settings sind dabei Spiegel struktureller Entwicklungen: eine veränderte Schülerschaft, gesellschaftliche Belastungen und institutionelle Anforderungen. Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen müssen diesbezüglich pädagogische Konzepte schärfen, diagnostische Zugänge weiterentwickeln und die eigene professionelle Rolle fortlaufend reflektieren.

Die Beiträge dieses Themenhefts setzen genau an dieser Stelle an. Sie beleuchten, wie Unterstützungsbedarfe bereits in frühen schulischen Phasen variieren und welche Konsequenzen dies für die Gestaltung der Schuleingangsphase hat. Weiterhin werden intensivpädagogische Angebote in den Blick genommen, indem fachliche Grundlagen und empirische Befunde diskutiert werden: Wie kann Förderung unter Bedingungen hoher Belastung verantwortungsvoll und wirksam gestaltet werden kann? Dabei wird auch sichtbar, dass schulische Intensivpädagogik zunehmend in einem Netzwerk komplexer Hilfesysteme verortet ist.

Ein bedeutsamer Aspekt intensivpädagogischer Angebote ist die Reintegration. Reintegrationsprozesse können nur gelingen, wenn Begleitung, Partizipation und verlässliche Netzwerke zusammengedacht werden. Die hier vorgestellten Befunde laden dazu ein, Reintegration nicht als formalen Abschluss, sondern als gemeinsamen Entwicklungsauftrag zu verstehen.

Für die Praxis, für die Ausbildung und für die Wissenschaft ergeben sich daraus gemeinsame Fragen: Wie gehen wir mit der wachsenden Komplexität um? Welche professionellen Haltungen, Strukturen und Kooperationen brauchen wir? Und wie kann sonderpädagogisches Handeln unter den aktuellen, anspruchsvollen Bedingungen tragfähig bleiben?

Wir laden Sie ein, diese Fragen mit den Beiträgen dieser Ausgabe der ZfH weiterzudenken. Dies muss im Dialog zwischen Praxis, Lehrkräftebildung und Forschung geschehen – vielleicht ist genau dieser Dialog ein passender Vorsatz für das neue Jahr? Wir – die Schriftleitung und der Beirat der ZfH – wünschen Ihnen einen gesundes und erfolgreiches Jahr 2026.



Prof. Dr. Conny Melzer



Dr. Peter Wachtel

Inhalt

Tijs Bolz · Thomas Hennemann · Tatjana Leidig **4**
Schulische Intensivpädagogik im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung Grundlagen, zentrale Befunde und Dimensionen der Diagnostik und Förderung

Philipp Abelein · Michaela Andersch · Stephanie Blatz · Dominik Fürhofer · Philipp Hascher · Thomas Müller · Oliver Schley · Roland Stein **11**
Aktuelle Herausforderungen in der schulischen Eingangsphase im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie in Förderzentren mit Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung und Sonderpädagogischen Förderzentren in Bayern – Teil II

Jan Hoyer **22**
Schulische Intensivpädagogik im Netzwerk komplexer Hilfesysteme

Miriam Düvelmeyer · Laura Ferreira González ·· Tijs Bolz · Tatjana Leidig · Sophia Hertel · Thomas Hennemann **30**
Reintegration im Kontext schulischer Intensivpädagogik

Gastkommentar: **42**

Kathinka Beckmann
Gelingensbedingungen für den Kinderschutz in der Schule

vds aktuell **45**

Die neuen Titelbilder der Zeitschrift für Heilpädagogik

Buchbesprechungen

Verband Sonderpädagogik e.V.
Bundesgeschäftsstelle
Hans-Sachs-Weg 18,
97082 Würzburg
Tel. 0931 24020
Fax 0931 24023
post@verband-sonderpaedagogik.de
www.verband-sonderpaedagogik.de

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

Schriftleitung
Prof. Dr. Conny Melzer
conny.melzer@verband-sonderpaedagogik.de

Beirat der Zeitschrift für Heilpädagogik
Christine Schmalenbach
christine.schmalenbach@uni-hamburg.de
Marie-Christine Vierbuchen
marie-christine.vierbuchen@uni-flensburg.de
Markus Bichler
markus.bichler@verband-sonderpaedagogik.de
Alexander Gantschow
alexander.gantschow@verband-sonderpaedagogik.de
Dr. Peter Wachtel
peter.wachtel@verband-sonderpaedagogik.de
Birgit Werner
birgit.werner@verband-sonderpaedagogik.de

Vorstand des Verbands Sonderpädagogik e.V.

Angela Ehlers	Bundesvorsitzende
Hendrik Reimers	stellv. Bundesvorsitzender
Marianne Schardt	Bundesgeschäftsführerin
Horst Beier	Schatzmeister
Mona Mergemeier	Pressereferentin
Conny Melzer	Schriftleiterin

Bildungsakademie
Verband Sonderpädagogik e.V.
Fortbildungseinrichtung des Verbands Sonderpädagogik
Hans-Sachs-Weg 18, 97082 Würzburg
Tel. 0931 20082390, Fax 0931 24023
post@vds-bildungsakademie.de
www.vds-bildungsakademie.de


Tijs Bolz


Thomas Hennemann


Tatjana Leidig

Schulische Intensivpädagogik im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Grundlagen, zentrale Befunde und Dimensionen der Diagnostik und Förderung

Zusammenfassung

Die aktuelle schulische Ausgangslage sowie Studienbefunde verdeutlichen, dass insbesondere an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung ein bedeutender Anteil von Schülerinnen und Schülern eine sehr hohe und sich vielfach über mehrere Bereiche erstreckende Risiko- und Problembelastung aufweist. Das damit einhergehende (maladaptive) Verhalten der Schülerinnen und Schüler bringt pädagogische Unterstützungsmaßnahmen aus Sicht von Lehr- und pädagogischen Fachkräften in besonderem Maße an die Grenzen. Ausgehend von diesen besonderen pädagogischen Herausforderungen haben sich im schulischen Setting Unterstützungsangebote etabliert, die der intensivpädagogischen Förderung zugeordnet werden können. In diesem Beitrag werden grundlegende Dimensionen schulischer Intensivpädagogik skizziert. Zudem werden ausgewählte empirische Erkenntnisse zur Beschreibung und Förderung der Zielgruppe eingeordnet und vor dem Hintergrund des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags diskutiert. Auf dieser Basis erfolgt ein Überblick über die Beiträge des Themenhefts.

Schülerinnen und Schüler mit Problemen im Erleben und Verhalten haben ein erhöhtes Risiko für misslingende Bildungsbiographien (Chen et al., 2021). Vor allem bei komorbid auftretendem externalisierendem und internalisierendem Problemverhalten sind Bildungs- und soziale Teilhabe langfristig – also auch über die Schule hinaus – massiv gefährdet (Vergunst et al., 2023). Wie die wenigen bislang vorliegenden Studienergebnisse aus Deutschland zeigen, weisen insbesondere Schülerinnen und Schüler an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (EsE) eine sehr hohe und sich vielfach auf mehrere Bereiche erstreckende Risiko- und Problembelastung auf (z. B. Dees & Schwarzer, 2023; Hanisch et al., 2023). Das damit einhergehende (maladaptive) Verhalten der Schülerinnen und Schüler bringt pädagogische Unterstützungsmaßnahmen und schulische Förderung aus Sicht von Lehr- und pädagogischen Fachkräften in besonderem Maße an die Grenzen (Hennemann et al., 2020) und stellt damit den Bildungserfolg und die Teilhabe mittel- und langfristig grundlegend in Frage (Chen et al., 2021).

Vor dem Hintergrund dieser besonderen pädagogischen Herausforderungen haben sich im schulischen Setting pädagogische Angebote etabliert, die der intensivpädagogischen Förderung zugeordnet werden können. Intensivpädagogische Förderung ist konzeptionell sowie fachwissenschaftlich vorrangig in außerschulischen Settings wie der voll- und teilstationären Kinder- und Jugendhilfe zu verorten (Baumann, 2015; Herz, 2020). Die dort als intensivpädagogisch klassifizierten Maßnahmen sind vielfältig in ihren Zugängen sowie Merkmalen und richten sich an Kinder und Jugendliche, deren Problemlagen sowohl hinsichtlich des gezeigten Verhaltens als auch bezogen auf ihre Lebensbedingungen als sehr problematisch eingeschätzt werden. Reguläre Erziehungshilfen gelten bei dieser Zielgruppe zudem als nicht hinreichend und wurden in der Regel bereits mehrfach abgebrochen (Baumann, 2019; Oelkers, 2022). Dies lässt sich in ähnlicher Weise für den schulischen Bereich nachzeichnen.

In diesem Beitrag werden grundlegende Dimensionen schulischer Intensivpädagogik skizziert, ausgewählte empirische Erkenntnisse zur Beschreibung und Förderung der Zielgruppe eingeordnet und vor dem Hintergrund des schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrags diskutiert. Auf dieser Basis erfolgt ein Überblick über die Beiträge des Themenhefts.

Begriffsverständnis und Zielgruppe

Intensivpädagogik ist im Fachdiskurs der Sonderpädagogik sowie Sozialen Arbeit als assoziativer Begriff und nicht als abzugrenzendes Fach- oder Arbeitsgebiet einzuordnen. Eine konsensuale Gegenstandsbestimmung liegt in der Fachliteratur zwar nicht vor (Koß et al., 2018), allerdings lässt sich Intensivpädagogik

Zeitschrift für Heilpädagogik
77., 2026
Seite 4–10

übergeordnet durch besonders individualisierte und hochinterventive Unterstützungsanlässe und eine besondere Komplexität sowie Mehrdimensionalität vorliegender pädagogischer Problemlagen definieren (Baumann & Bolz, 2025).

Zielgruppe der Intensivpädagogik

Die Ausdifferenzierung dieser übergeordneten Definition erfolgt meist über eine inhaltliche Fokussierung auf eine bestimmte (besonders emotional-sozial belastete) Zielgruppe, an die sich intensivpädagogische Fördersettings richten. Je nach fachwissenschaftlicher Perspektive werden Begrifflichkeiten wie z. B. Hoch-Risiko-Klientel, junge Menschen mit expansiven Verhaltensstörungen, junge Menschen mit Einschränkungen in den Gruppenfähigkeiten, „Systemsprenger" und junge Menschen mit intensivpädagogischem Förderbedarf verwendet, um die Zielgruppe für intensivpädagogische Angebote zu beschreiben (z. B. Baumann, 2015; Baumann, 2021; Baumann & Bolz, 2025; Schwabe, 2020; Stein, 2010).

Die Problemlagen der Zielgruppe lassen sich aus unterschiedlichen Perspektiven einordnen:

- Aus psychopathologischer Perspektive zeigen sich die Problemlagen aufgrund des Vorliegens zahlreicher Risikofaktoren in klinisch diagnostizierten Störungen sowie subklinischen Ausprägungen. Neben häufig massiv ausgeprägten externalisierenden Problemen weisen die Kinder und Jugendlichen in schulischen und außerschulischen intensivpädagogischen Settings oftmals weitere Symptome auf, sodass insgesamt von einer hohen Heterogenität und Komorbidität mit anderen Störungsformen wie z. B. internalisierenden Störungen, Bindungs- und Beziehungsstörungen (Hanisch et al., 2023; Kölch, 2025) bei gleichzeitig oftmals gering ausgeprägten prosozialen Fertigkeiten (Schmid et al., 2014) auszugehen ist. Hinsichtlich spezifischer Versorgungsleistungen im Bereich der Kinder- und Jugendlichenpsychiatrie/-psychotherapie ist eine Unterversorgung zu konstatieren (Groen & Jörns-Presentati, 2019; Hanisch et al., 2023).
- Aus sonder- und/oder sozialpädagogischer Perspektive werden vielfach komplex belastete Entwicklungsbedingungen (Zimmermann, 2018) sowie eine fehlende Passung zwischen der pädagogischen Förderung und den Bedarfen sowie Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler (Bolz & Rieß, 2025; Stein, 2019) beschrieben. Die Komplexität der Problemlagen bei intensivpädagogischen Fragestellungen ist demnach meist durch Abbrüche bisheriger außerschulischer und/oder schulischer Förderangebote sowie möglichen Diskontinuitätserfahrungen im Familiensystem bedingt (z. B. Baumann, 2019; Schwabe, 2014) und geht mit individuell hoch unterschiedlichen Entwicklungsdynamiken einher (Cheng et al., 2021).

Den daraus resultierenden pädagogischen Unterstützungsbedarfen kann in unterschiedlichen schulischen sowie außerschulischen Organisationsformen begegnet werden. Die verschiedenen intensivpädagogischen Angebote im außerschulischen Handlungsfeld sind in unterschiedlicher konzeptioneller Ausgestaltung den Hilfen zur Erziehung (SGB VIII §§ 28 bis 35), Schulersatzmaßnahmen freier Träger der Jugendhilfe (SGB VIII § 11 oder bei ruhender Schulpflicht/langer Suspendierung SGB VIII § 27 Abs. 2), weiteren staatlichen Kriseninterventionen wie beispielsweise Inobhutnahme (SGB VIII § 42) und/oder aufsuchender mobiler Jugendarbeit wie z. B. Streetwork (SGB VIII § 11 und § 13) zuzuordnen. Es lassen sich hochschwellige und stark strukturierte Maßnahmen (z. B. Intensivwohngruppen und Auslandsmaßnahmen) sowie niedrigschwellige und schwach strukturierte Angebote (z. B. betreutes Einzelwohnen und aufsuchende Arbeit) unterscheiden (Oelkers, 2022). Analog dazu existiert im schulischen Kontext eine Vielzahl intensivpädagogischer Angebote, die sowohl hinsichtlich des Zugangs als auch des Settings eine hohe Heterogenität aufweisen.

Intensivpädagogik im schulischen Kontext

Die wenigen Studienbefunde aus schulischen Settings in Deutschland verdeutlichen, dass insbesondere an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung ein beträchtlicher Anteil der Schülerinnen und Schüler eine sehr hohe Risiko- und Problembelastung aufweist, die sich häufig über mehrere Bereiche erstreckt und Komorbiditäten innerhalb bzw. zwischen externalisierenden und internalisierenden Störungen beinhaltet (z. B. Hanisch et al., 2023; Schmid et al., 2007). Viele Schülerinnen und Schüler mit dem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung nehmen zudem Angebote der Kinder- und Jugendhilfe in Anspruch (Macsenaere & Feist-Ortmanns, 2021; Schmid, 2007). In diesem Kontext ist auf Basis der wenigen bislang vorliegenden Daten von einer Unterversorgung auszugehen – analog zur Versorgung mit kinder- und jugendpsychiatrischen sowie psychotherapeutischen Angeboten (Hanisch et al., 2023; Leidig et al., 2024). Dieser sogenannte „service gap" (Forness et al., 2012, S. 8) zeigt sich auch international: Studienbefunde aus den USA deuten darauf hin, dass nur ca. die Hälfte der Kinder und Jugendlichen, die therapeutisch-pädagogische Hilfen oder Unterstützung aus der Kinder- und Jugendhilfe benötigen, diese erhalten (Ghandour et al., 2019) und insbesondere Schülerinnen und Schüler mit Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung davon betroffen sind (Ringeisen et al., 2020).

Die schulische Förderung bei intensivpädagogischen Fragestellungen geht zwar nicht zwangsläufig mit dem Vorliegen einer klinischen Diagnose und/oder der Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung einher, dennoch beschreiben die Konstrukte je nach Kontext, in dem Unterstützungsmaßnahmen gewährt werden sollen, ähnliche Gruppen von Kindern und Jugendlichen. Trotz unterschiedlicher Operationalisierungen zeigt sich die Überschneidung insbesondere in den diagnostischen Kriterien (Hennemann et al., 2020). Bisher liegen allerdings kaum Studienbefunde dazu vor, inwiefern die Anwendung der unterschiedlichen Kriterien der Konstrukte die jeweils gleichen Kinder und Jugendlichen identifizieren würden.

Aus schulpädagogischer Perspektive steht die entscheidende Frage im Fokus, ob die Bildungsziele aufgrund eines (drohenden) erhöhten Bedarfs an (sonder-)pädagogischer Unterstützung nur durch zusätzliche (sonder-)pädagogische Förderung erreichbar sind. In einem gestuften System (sonder-)pädagogischer Förderung im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung lassen sich intensivpädagogische Fördersettings somit grundsätzlich auf der höchsten Stufe in Form hochindizierter Prävention verorten (Bolz & Rieß, 2021). Entsprechende Angebote beinhalten intensivierte, an den spezifischen Bedarfen der Schülerinnen und Schüler orientierte Interventionen, die die individuelle Konstellation der Vernetzung von Verhalten, schulischen Leistungen sowie sozialen und ökologischen Kontextfaktoren berücksichtigen und dementsprechend eine hohe Adaptivität aufweisen (Chen et al., 2021).

Ausgehend von den besonderen pädagogischen Herausforderungen haben sich auch im schulischen Setting intensivpädagogische Maßnahmen etabliert, deren organisatorische Verortung sehr heterogen ist und die sich vor dem Hintergrund der Ausgestaltung der sonderpädagogischen Förderung in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich konzeptualisiert sowie auf regionaler bzw. lokaler Ebene konkretisiert:

- In Nordrhein-Westfalen (NRW) kann durch die Feststellung des „§ 15 – Intensivpädagogische Förderung bei Schwerstbehinderung“ der Ausbildungsverordnung sonderpädagogischer Förderung (AO-SF) über das Kriterium „erheblich über das übliche Maß“ hinausgehend zusätzlich zu einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung ein intensivpädagogischer Unterstützungsbedarf formal diagnostiziert werden, der mit einer höheren Betreuungsrelation einhergeht. Die schulorganisatorische Ausgestaltung intensivpädagogischer Förderangebote gestaltet sich regional bzw. lokal sehr unterschiedlich und reicht von kreisweiten (siehe z. B. U-Turn; Schulamt für den Kreis Kleve, 2018; 2022) bis hin zu schulspezifischen Konzeptionen. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit formal festgestelltem intensivpädagogischem Unterstützungsbedarf in NRW ist bis 2019 kontinuierlich gestiegen und liegt in den letzten Jahren in den Klassen 1 bis 10 bei einem Anteil von knapp unter 40 % der Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung (MSB NRW, 2024).
- In allen anderen Bundesländern besteht neben dem festgestelltem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung keine ergänzende formale bildungsadministrative Zuschreibung im Kontext schulischer Intensivpädagogik. Dennoch zeigt sich auch hier die Notwendigkeit, Kinder und Jugendliche mit besonders komplexen Problemlagen in der emotionalen und sozialen Entwicklung in der Schule durch entsprechende Angebote zu unterstützen. Die Umsetzung des Bildungsauftrags und der damit einhergehenden schulischen Förderung wird in diesen Fällen unterschiedlich, z. B. in dezentralen Organisationsformen/Lernstrukturen ausgehend von Systemen einer Stammschule (z. B. einer Förderschule) mit spezifischer konzeptioneller Ausgestaltung, gewährleistet (siehe z. B. AktiF-Gruppe; Baumann, 2011).

Egal ob formell oder informell in Förderstrukturen verankert, in allen Fällen besteht ein Unterstützungsbedarf, der scheinbar über die reguläre Förderung im Rahmen eines festgestellten Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung hinausgeht und dem auf intensiveren Förderstufen begegnet werden muss. Oftmals werden die Angebote in enger Kooperation mit der Kinder- und Jugendhilfe vorgehalten, wobei dies beispielsweise bei der Feststellung eines intensivpädagogischen Unterstützungsbedarfs in NRW an staatlichen Förderschulen nicht zwangsläufig der Fall ist.

Schulische Diagnostik und Förderung bei intensivpädagogischen Fragestellungen

Fachliche Einigkeit besteht darin, dass sich intensivpädagogische Angebote an eine Zielgruppe richten, die bisherige Förderstrukturen aufgrund ihres besonderen Ausmaßes an Risikobelastungen und den damit einhergehenden tiefgreifenden Beeinträchtigungen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln an ihre Grenzen bringt. Die besondere Komplexität und Mehrdimensionalität der Problembelastung der Zielgruppe, die Bedeutung institutioneller Aspekte als möglicher Risikofaktor für das Verfestigen und Fortbestehen von Problemlagen, die Notwendigkeit einer hohen Adaptivität der Maßnahmen sowie die wenigen empirischen Befunde in diesem (schul-)pädagogischen Handlungsfeld erschweren eine trennscharfe Ableitung wirksamer Ansätze zur Diagnostik und Förderung bei intensivpädagogischen Fragestellungen (Bolz & Baumann, 2025; Cheng et al., 2021).

Empirische Befunde zur Wirksamkeit sowie Wirkungsweise intensivpädagogischer Diagnostik und Förderung beziehen sich bislang größtenteils auf außerschulische Settings (z. B. Macsenaere & Esser, 2015; Baumann & Macsenaere, 2021), sind jedoch hinsichtlich ihrer Kernaspekte auch für den schulischen Kontext als relevant zu erachten. Vor diesem Hintergrund können unter Berücksichtigung von Koß et al. (2018) sowie Baumann und Bolz (2025) die drei nachfolgenden strukturellen Aspekte universell für alle schulischen sowie außerschulischen intensivpädagogischen Fördersettings zusammenfassend abgeleitet werden:

- Angebot, das vorgibt, sich an eine besonders schwierige Zielgruppe zu richten
- verringerte Platzzahl (im Vergleich zum vorherigen Setting)
- höherer Betreuungsschlüssel (im Vergleich zum vorherigen Setting).

Aus dem Versuch, intensivpädagogische Förderung fachlich differenzierter zu erfassen, geht eine essentielle Herausforderung hervor: Sowohl Begriff als auch darunter subsumierte Konzepte folgen nicht selten einer Steigerungsrhetorik, die suggeriert, dass komplexe pädagogische Problemlagen durch besonders „intensive Unterstützung“ mittels hohen Personaleinsatzes und hochindividualisierter Strukturen zu bewältigen sind (Baumann, 2015; Schwabe, 2014; 2020). Wenn Intensivpädagogik jedoch eine zielgerichtete und evidenzbasierte Ausrichtung pädagogischen Handelns darstellen soll, die die Passung zwischen den Bedarfen des jungen Menschen und der Förderung im Sinne von möglichst hoher Adaptivität berücksichtigt (Cheng et al., 2021), dann sollte

das Präfix „intensiv“ nicht allein über einen höheren Personalschlüssel und/oder eine kleinere Gruppengröße realisiert werden. Intensivpädagogik meint in diesem Sinne vielmehr die Intensivierung der Qualität von Ansätzen der Diagnostik und Förderung (siehe z. B. Bolz & Baumann, 2025). Dies bedeutet auch, dass ggf. bereits bestehende Ansätze der Diagnostik und Förderung individualisierter und zielgerichteter an die aktuelle Fördersituation angepasst werden müssen.

Ausgehend von konzeptionellen Beiträgen zur Ausgestaltung intensivpädagogischer Fördersettings (Baumann, 2019; Baumann et al., 2025; Bolz & Baumann, 2025; Macsenaere & Esser, 2015; Schwabe, 2014) lassen sich für das schulische Handlungsfeld Kerndimensionen der schulischen Diagnostik und Förderung bei intensivpädagogischen Fragestellungen ableiten. Diese werden in der nachfolgenden Abbildung 1 differenzierter dargestellt. Die Wirksamkeit einzelner Ansätze im Kontext intensivpädagogischer Förderung findet zunehmend empirische Bestätigung (z. B. Düvelmeyer et al., 2024). Die einzelnen Dimensionen sind im Rahmen einer möglichst ganzheitlichen Ausrichtung schulischer Förderung eng miteinander verzahnt.

Umfassende und differenzierte **Eingangs- und Verlaufsdiagnostik**	**bio-psycho-sozial, multimodal sowie fallverstehend ausgerichtet** systematische und regelmäßige Überprüfung der Passung zwischen Bedarfen sowie Bedürfnissen des jungen Menschen und der Förderung Nutzung **interdisziplinärer Erkenntnisse**
individualisiertere und hochinterventive **Förderstrukturen und -techniken**	hoher und flexibler **Strukturierungsgrad** hohe **Adaptivität** besonderer Fokus auf sozial-emotionales Lernen im Rahmen akademischer **Förderung beziehungsorientierter Techniken** (haltgebend und dranbleibend)
Partizipation des jungen Menschen sowie des Familiensystems	aktive Beteiligung an der Entwicklung eines indivduellen **Versorgungs- und Unterstützungsnetzes** transparente Planungs- und Entscheidungsprozesse für alle Beteiligten
Schulstrukturelle Rahmung und **Schulentwicklung**	**Deeskalations- und Krisenverfahrenspläne** (z. B. Begleitung von Lernenden mit selbst- und fremdgefährdendem Verhalten sowie Schutz der Klasse und des Personals) Elemente des **Case Managements** mit klarer Fallverantwortung **Reintegrationskonzepte**
Professionalität der pädagogischen Fachkräfte	**spezifische Professionalisierung** zu ausgewählten Erscheinungsformen (Psychoedukation) Weiterentwicklung von konkreten **Techniken und Methoden intensivpädagogischer Diagnostik** und Förderung
Strukturell verankerte **Reflexion** pädagogischen Handelns	regelmäßige **Supervision, kollegiale Fallberatung** Reflexion **innerer Anteile** **Coachingstrukturen** zu ausgewählten Schwerpunktthemen
Interdisziplinäre **Kooperation**	**kontinuierliches, multiprofessionelles** und **multimodales Vorgehen** Verknüpfung von schulischer und außerschulischer Förderung **innerhalb der Bildungseinrichtung** sowie innerhalb eines **Netzwerks der Hilfen**

Abb. 1: Dimensionen schulischer Intensivpädagogik

Ausblick und Einordnung der einzelnen Beiträge

Wenn intensivpädagogische Förderung als Bestandteil eines durchlässigen, gestuften Fördersystems verstanden wird, können schulische Ansätze und Methoden bei intensivpädagogischen Fragestellungen einen Beitrag zu inklusiven Bildungsprozessen leisten, indem sie Kinder und Jugendliche mit besonders hoher Risikobelastung gezielt unterstützen (Baumann & Bolz, 2025). Inwiefern dies gelingt, welche Organisationsformen, Methoden und Techniken schulischer Intensivpädagogik sich in besonderer Weise für die Umsetzung einer wirksamen zielgruppenspezifischen und individuell abgestimmten Förderung eignen (Farmer et al., 2016; Maggin et al., 2016) und wie diese implementiert werden können, ist jedoch noch nicht hinreichend erforscht.

Ausgehend von den konzeptionellen Beschreibungen im Rahmen des vorliegenden Beitrags können zusammenfassend ausgewählte Forschungsdesiderate abgeleitet werden. Bisher liegen kaum verlässliche empirische Erkenntnisse vor

- zur Beschreibung der Zielgruppe (z. B. Beispiel im Hinblick auf tiefgreifende Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung, psychische Probleme, Inanspruchnahme von Versorgungs- und weiteren Hilfeleistungen),
- zu (institutionellen) Fallverläufen,
- zur konzeptionellen Ausgestaltung intensivpädagogischer Angebote (z. B. konkrete Maßnahmen und didaktisch-methodische Konzepte, Kooperation mit weiteren Hilfesystemen, spezifische pädagogisch-therapeutische Ansätze),
- zur Wirkung und Wirkungsweise spezifischer schulischer Förderung bei intensivpädagogischen Fragestellungen,
- zur Reintegration von Schülerinnen und Schülern aus intensivpädagogischen Angeboten in das allgemeine Schulsystem und
- zur Professionalisierung von Lehr- und pädagogischen Fachkräften im Kontext schulischer Intensivpädagogik.

Die Beiträge in diesem Themenheft befassen sich mit ausgewählten Forschungsdesideraten und beleuchten schulische intensivpädagogische Angebote aus verschiedenen Bundesländern.

Philipp Abelein, Michaela Andersch, Stephanie Blatz, Dominik Fürhofer, Philipp Hascher, Thomas Müller, Oliver Schley und Roland Stein setzen sich mit Herausforderungen in der schulischen Eingangsphase im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung am Beispiel Bayerns auseinander und stellen Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie an Förderzentren zur pädagogisch-didaktischen Handlungspraxis von Lehrkräften vor.

Einen Einblick in die Sichtweisen von Fach- und Führungskräften aus den Bereichen Soziale Arbeit, Kinder- und Jugendpsychiatrie sowie Bildung in komplexen Hilfesystemen bietet Jan Hoyer am Beispiel der Freien Hansestadt Bremen. Er geht im Rahmen einer Interviewstudie der Frage nach, welche gemeinsamen Ziel- und Erfolgsdefinitionen sich bestimmen lassen, und leitet auf dieser Basis ein Phasenmodell ab, das geteilte, ergänzende und widersprüchliche Zielbestimmungen aufgreift.

Schlüsselwörter

Intensivpädagogik, Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung, Schulische Diagnostik und Förderung bei intensivpädagogischen Fragestellungen, Kinder- und Jugendhilfe

Abstract

Current developments in schools and empirical findings indicate that, particularly in special needs education focussing on social, emotional and mental health difficulties, a significant proportion of students are exposed to very high levels of risk and problems, often across several areas. The resulting (maladaptive) behaviour of students is exerting considerable pressure on educational support measures, according to teachers and educational professionals. In response to these particular educational challenges, support services have also been established in the school setting that can be classified as intensive educational support. The present article delineates the fundamental dimensions of intensive education in schools. Furthermore, a selection of empirical findings pertaining to the description and support of the target group are methodically classified and discussed in the context of the school's educational mandate. On this basis, an overview of the articles in the special issue is provided.

Keywords

Intensive interventions, students with emotional and mental health difficulties, assessment, child and youth welfare services

Miriam Düvelmeyer, Tatjana Leidig, Laura Ferreira González, Tijs Bolz, Sophia Hertel und Thomas Hennemann fokussieren den Reintegrationsprozess im Kontext schulischer Intensivpädagogik am Beispiel einer kreisweit umgesetzten Maßnahme in Nordrhein-Westfalen. Mittels leitfadengestützter Interviews mit verschiedenen am Prozess beteiligten Akteuren rekonstruieren die Autorinnen und Autoren den Ablauf des Integrationsprozesses sowie Herausforderungen und Gelingensbedingungen und gehen zudem der Frage nach, wie eine erfolgreiche Reintegration aus Sicht der unterschiedlichen Akteure definiert wird.

Diese Ausgabe der Zeitschrift für Heilpädagogik wird abgerundet durch einen Gastkommentar von Kathinka Beckmann, die an der Hochschule Koblenz die Professur „Kinder- und Jugendhilfe mit dem Schwerpunkt Kinderschutz" innehat. Sie erörtert in ihrem Beitrag Gelingensbedingungen für den Kinderschutz in der Schule und setzt sich damit mit einem Thema auseinander, das für die Entstehung und Verfestigung tiefgreifender Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung besonders bedeutsam ist.

Literatur

Baumann, M. (2011). Systemsprenger in der Schule – Der Ansatz der AktiF-Gruppe. *Evangelische Jugendhilfe, 4, 88, 210-218.*

Baumann, M. (2015). *Intensivpädagogik – das Gegenteil von Inklusion? Versuch einer Standortbestimmung.* www.socialnet.de/materialien [01.12.2025]

Baumann, M. (2019). *Kinder, die Systeme sprengen. Band 1: Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern*. Schneider Verlag Hohengehren.

Baumann, M. & Bolz, T. (2025). Intensivpädagogik. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Grundlagen-Spezifika-Handlungswissen-Arbeitsbereiche-Lernfelder-Fachdidaktik-Professionalisierung-Forschung.* Beltz.

Baumann, M., Albers, V. & Bolz, T. (2025). *Verstörendes Verhalten in der Schule. Für systemsprengende Schüler*innen eine tragfähige Lernumgebung schaffen.* Beltz.

Baumann, M. (2021). Intensivpädagogische Betreuungsformen zur Schulpflichterfüllung. In. H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.). *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen – Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 95-104). Kohlhammer

Baumann, M. & Macsenaere, M. (2021). Bis an die Grenzen und einen Schritt weiter. Aktueller Forschungsstand zur Jugendhilfe mit riskant agierenden jungen Menschen und „Systemsprengern". *Unsere Jugend, 6, 242-252.*

Bolz, T. & Baumann, M. (2025). Ansätze und Methoden der Diagnostik und Förderung bei intensivpädagogischen Fragestellungen. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Grundlagen-Spezifika-Handlungswissen-Arbeitsbereiche-Lernfelder-Fachdidaktik-Professionalisierung-Forschung.* Beltz.

Bolz, T. & Rieß, B, (2025). Förderungen bei Beeinträchtigungen in der emotional-sozialen Entwicklung – Ein Modell zur Situationsanalyse und situativem Handeln. In W., Stöhr, M., Podszus & G.-C. Schulze (Hrsg.), *Rehabilitationspädagogik* (S. 142-159). Verlag Julius Klinkhardt.

Bolz, T. & Rieß, B. (2021). Gestuftes System der Hilfen. In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen. Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 31-48). Kohlhammer.

Chen, C.-C., Sutherland, K. S., Kuhnemund, R., Sterrett, B., Wilkinson, S., Brown, C. & Maggin, D. M. (2021). Intensifying interventions for students with emotional and behavioral difficulties: A conceptual synthesis of practice elements and adaptive expertise. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 29(1), 56-66.*

Dees, P. & Schwarzer, N.-H. (2023). Erhöhte Prävalenzen von Erfahrungen mit Misshandlung und Vernachlässigung bei Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik. 74, 421-429.*

Düvelmeyer, M., Bolz, T., Ferreira González, L., Hennemann, T. & Leidig, T. (2024). Intensivpädagogik im Kontext Schule. Wissenschaftliche Begleitung der Maßnahme U-turn. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen: ESE 6, 6, S. 218-227.* DOI: 10.25656/01:30049; 10.35468/6103-15

Farmer, T.W., Sutherland, K. S., Talbott, E., Brooks, D. S., Norwalk, K., & Huneke, M. (2016). Special educators as intervention specialists: Dynamic systems and the complexity of intensifying intervention for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 24, 173–186.* https://doi.org/10.1177/1063426616650166

Ghandour, R.M., Sherman, L.J., Vladutiu, C.J., Lynch, S.E., Bitsko, R.H. & Blumberg, S.J. (2019). Prevalence and treatment of depression, anxiety and conduct problems in US children. *The Journal of Pediatrics, 206, 256–267.* https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2018.09.02

Groen, G. & Jörns-Presentati (2019). Jugendlichenpsychotherapie und -psychiatrie und die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe. *Jugendhilfe, 57(5), 497–505.*

Hanisch, C., Vögele, U., Leidig, T., Döpfner, M., Niemeier, E. & Hennemann, T. (2023). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik,1, 32-37.*

Hennemann, T., Casale, G., Leidig, T., Fleskes, T., Döpfner, M. & Hanisch, C. (2020). Psychische Gesundheit von Schülerinnen und Schülern an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (PEARL) – Ein interdisziplinäres Kooperationsprojekt zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 71(1), 44–57.*

Herz, B. (2020). Intensivpädagogik. *Sozialmagazin, 45 (11), 82-89.*

Herz, B., & Zimmermann, D. (2018). Beziehung statt Erziehung? Psychoanalytische Perspektiven auf pädagogische Herausforderungen in der Praxis mit emotional-sozial belasteten Heranwachsenden. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (2. Aufl., S. 150–177). Kohlhammer.

Kölch, M. (2025). Expertise zur Kooperation zwischen Kinder- und Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie und -psychotherapie. In L. A. Brandt, S. Hauß, M. Kölch, T. Meysen & C. Schrapper (Hrsg.), *Junge Menschen in stationärer Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie. Wichtige Kooperation mit Risiken – ein Fallstudie zum „Komplex Winterhoff"* (S. 113-137). Waxmann.

Koß, P., Wagner, C. & Baumann, M. (2018). Riskant agierende jung Menschen – über hilflose Systeme und ihre sogenannten „Systemsprenger". *Zeitschrift für Jugendkriminalität und Jugendhilfe, 4, 291-296.*

Leidig, T., Hennemann, T. & Hanisch, C. (2024). PEARL – Psychische Gesundheit von Kindern und Jugendlichen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. In J. König, C. Hanisch, P. Hanke, T. Hennemann, K. Kaspar, M. Martens & S. Strauß (Hrsg.). *Auf die Lehrperson und ihren Unterricht kommt es an. Zehn Jahre empirische Professions- und Unterrichtsforschung im IZeF der Universität zu Köln* (S. 191-210). Waxmann.

Macsenaere, M. & Esser, K. (2015). *Was wirkt in der Erziehungshilfe?. Wirkfaktoren in Heimerziehung und anderen Hilfearten.* Reinhardt.

Macsenaere, M. & Feist-Ortmanns, M. (2021). Systemsprenger in der Jugendhilfe aus empirischer Sicht. In D. Kieslinger, M. Dressel & R. Haar (Hrsg.), *Systemsprenger*innen. Ressourcenorientierte Ansätze zu einer defizitären Begrifflichkeit* (S. 91-98). Lambertus.

Maggin, D.M., Wehby, J.H., Farmer, T.W. & Brooks, D. S. (2016). Intensive interventions for students with emotional and behavioral disorders: Issues, theory, and future directions. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 24, 127–137.* https://doi.org/10.11 77/1063426616661498

Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSB NRW) (2024). *Sonderpädagogische Förderung in Nordrhein-Westfalen. Statistische Daten und Kennziffern zur Inklusion – 2023/2024.* Statistische Übersicht 426. Ministerium für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen.

Oelkers, N. (2022). Zugänge stationärer Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe zu jungen Menschen. In S. Huber & S. Calabrese (Hrsg.), *Herausforderndes Verhalten in stationären Einrichtungen. Konzeptionelle, methodische, organisationale und rechtliche Zugänge* (S. 186-198). Kohlhammer.

Ringeisen, H., Stambaugh, L. & Khoury, D. (2020). The epidemiology of childhood emotional and behavioral disorders. In T.H. Farmer, M.A. Conroy, E.M.Z. Farmer & K. S. Sutherland (Hrsg.), *Handbook of Research on Emotional and Behavioral Disorders. Interdisciplinary Developmental Perspectives on Children and Youth* (S. 23–34). Routledge. https:// doi.org/10.4324/9780429453106

Schmid, M., Fegert, J. M., Schmeck, K. & Kölch, M. (2007). Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in Schulen für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 58(8), 282-290.*

Schmid, M., Dölitzsch, C., Pérez, T., Jenkel, N., Schmeck, K., Kölch, M. & Fegert, J. M. (2014). Welche Faktoren beeinflussen Abbrüche in der Heimerziehung–welche Bedeutung haben limitierte prosoziale Fertigkeiten? *Kindheit Und Entwicklung, 23(3), 161-173.* https://doi.org/10.1026/0942-5403/a000142

Schulamt für den Kreis Kleve (2018). *U-turn: Eine intensivpädagogische Maßnahme als Baustein des Förderschulrahmenkonzepts des Kreises Kleve an vier Standorten.* Konzept U-turn Sek. I. Kreis Kleve.

Schulamt für den Kreis Kleve in Zusammenarbeit mit dem U-turn Primar (2022). *Konzept U-turn Primar Weeze.* Kreis Kleve.

Schwabe, M. (2014). Brauchen wir „Intensivpädagogik" und wenn ja welche für was? Zur Konturierung eines zu Recht umstrittenen Begriffes. *Evangelische Jugendhilfe, 5, 279-287.*

Schwabe, M. (2020). Angebote zur Begriffsklärung und Systematisierung. *Sozialmagazin, 45 (11-12), 6-13.*

Steffen, A., Akmatov, M.K., Holstiege, J. & Bätzing, J. (2018). *Diagnoseprävalenz psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland: eine Analyse bundesweiter vertragsärztlicher Abrechnungsdaten der Jahre 2009 bis 2017.* Zentralinstitut für die kassenärztliche Versorgung in Deutschland (Zi). Versorgungsatlas-Bericht Nr. 18/07. https://doi.org/10.20364/VA-18.07

Stein, R. (2019): *Grundwissen Verhaltensstörungen.* Schneider.

Stein, R. (2020). Gruppenfähigkeit in Kontexten der Intensivpädagogik. *Sozialmagazin, 45 (11-12), 21-27.*

Stein, R. (2011). Pädagogik bei Verhaltensstörungen – zwischen Inklusion und Intensivangeboten. *Zeitschrift für Heilpädagogik (9), 324-336.*

Vergunst, F., Commisso, M., Geoffroy, M-C., Temcheff, C., Poirier, M., Park, J., Vitaro, F., Tremblay, R., Sylvana C. & Orri, M. (2023). *Association of childhood externalizing, internalizing, and comorbid symptoms with long-term economic and social outcomes.* JAMA Network Open, 6(1):e2249568. https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2022.49568

Zimmermann, D. (2018). Pädagogische Konzeptualisierung für die Arbeit mit sehr schwer belasteten Kindern und Jugendlichen, *VHN, 87 (4), 305-317*

Tijs Bolz
Pädagogik und Didaktik der Emotionalen und Sozialen Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Ammerländer Heerstraße 114 -118
26129 Oldenburg
tijs.bolz@uni-oldenburg.de
https://orcid.org/0000-0001-9611-1239

Thomas Hennemann
Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung
Universität zu Köln
Klosterstraße 79b
50931 Köln
thomas.hennemann@uni-koeln.de
https://orcid.org/0000-0003-4961-8680

Tatjana Leidig
Pädagogik im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung
Institut für Sonderpädagogik
Europa-Universität Flensburg
Auf dem Campus 1a
24943 Flensburg
tatjana.leidig@uni-flensburg.de
https://orcid.org/0000-0002-4598-917X

Autorenfotos auf Seite 4:

Die Fotos zeigen von links nach rechts Tijs Bolz, Thomas Hennemann und Tatjana Leidig

Alternativtext zu Abb. 1 auf Seite 7:

Kerndimensionen der schulischen Diagnostik und Förderung bei intensivpädagogischen Fragestellungen (Eingangs- und Verlaufsdiagnostik, Förderstrukturen und -techniken, Partizipation, schulstrukturelle Rahmung, Professionalität, Reflexion und Kooperation). Jede Kerndimension wird kurz beschrieben.


Philipp Abelein


Michaela Andersch


Stephanie Blatz


Dominik Fürhofer


Philipp Hascher


Thomas Müller


Oliver Schley


Roland Stein

Aktuelle Herausforderungen in der schulischen Eingangsphase im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie in Förderzentren mit Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung und Sonderpädagogischen Förderzentren in Bayern – Teil II

Zusammenfassung

„Weiterentwicklung der Schuleingangsphase bei hohem Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung“ ist ein schulisches Kooperationsprojekt im Bundesland Bayern mit dem Ziel, die ersten beiden Schuljahre spezieller Schulen in diesem sonderpädagogischen Schwerpunkt pädagogisch und didaktisch weiterzuentwickeln, um auch sehr erheblichem Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung gerecht zu werden. Ausgangspunkt des Projekts sind Rückmeldungen aus der schulischen Praxis, die eine Veränderung der Zielgruppe der Schuleingangsphase und damit einhergehende neue und besondere Herausforderungen nahelegen. In diesem Rahmen wurden mithilfe einer zweistufigen Interviewstudie die subjektiven Eindrücke und Perspektiven von am Projekt beteiligten Lehrkräften und Schulleitungen zu diesen Veränderungen erhoben und systematisiert. In diesem Beitrag wird die zweite Erhebungswelle fokussiert, die sich thematisch auf die pädagogisch-didaktische Handlungspraxis von Lehrkräften in Förderzentren mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sonderpädagogischen Förderzentren (Trias) mit Stütz- und Förderklassen in Bayern richtete.

Die Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie in Förderzentren in Bayern zum sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung werden in zwei Beiträgen berichtet. Im ersten – bereits veröffentlichten – Beitrag wurde zunächst die komplexe Ausgangslage rund um aktuelle Entwicklungen des sonderpädagogischen Schwerpunkts Emotionale und soziale Entwicklung analysiert (Abelein et al., 2025). Erkennbar werden dabei eine quantitative Zunahme des sonderpädagogischen Schwerpunkts um 37,4 % binnen der Jahre 2013 bis 2022 (KMK, 2024, S. XVI) und mit einem Anteil von 15 % der Gruppe ein Schwerpunkt auf der ersten Jahrgangsstufe (Bayerisches Landesamt für Statistik, 2023, S. 19). Hinzukommend zeigt sich eine hohe und komplexe psychische Belastung der Schülerschaft (Auer, 2021; Hanisch et al., 2023). Im Zusammenhang hiermit sind auch Hinweise auf hohe Belastungen und berufliche Unzufriedenheit von Lehrkräften feststellbar (Robert Bosch Stiftung, 2024, S. 9).

Die im Rahmen der ersten Erhebungswelle (Abelein et al., 2025) berichteten Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie mit insgesamt 29 Lehrkräften und Schulleitungen rekonstruieren die Wahrnehmungen dieser Fachkräfte hinsichtlich der Entwicklun-

Zeitschrift für Heilpädagogik
77., 2026
Seite 11–21

gen des sonderpädagogischen Schwerpunkts in der schulischen Eingangsphase und konnten drei zentrale Erkenntnisse generieren: Deutlich wurde erstens, dass sich die statistisch berichtete Zunahme des sonderpädagogischen Schwerpunkts Emotionale und soziale Entwicklung auch in den Wahrnehmungen der Befragten widerspiegelten. Zweitens beschrieben die interviewten Lehrkräfte und Schulleitungen eine Überforderung dieser Schülerinnen und Schüler mit den systemischen Anforderungen des Übergangs in das Schulsetting und der schulischen Eingangsphase. Hier ließ sich zugleich eine stark personorientierte Perspektive zahlreicher Lehrkräfte und Schulleitungen rekonstruieren, die auf individuelle Einschränkungen der Schülerschaft rekurriert. Drittens wurde von den Befragten als ein zentrales Thema dieser Schülerschaft der kindliche Wunsch nach Beziehung bei gleichzeitiger unzureichender Beziehungsfähigkeit identifiziert (Abelein et al., 2025). Aufbauend auf den im Rahmen der ersten Erhebungswelle erhobenen Vorstellungen von Lehrkräften hinsichtlich der Charakteristika der Schülerschaft sowie den dort skizzierten Herausforderungen in der schulischen Eingangsphase (Abelein et al., 2025) wird im Rahmen der zweiten Erhebungswelle der Fokus auf die spezifischen pädagogisch-didaktischen Handlungsmöglichkeiten gerichtet. Diese stehen im vorliegenden Beitrag im Zentrum der Betrachtung.

Pädagogisches Handeln in Förderzentren mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung der schulischen Eingangsphase

Schulische Eingangsphase im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Analog zu den aktuellen Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (KMK, 2024) haben sich bei den betreffenden Schülerinnen und Schülern „bereits im Grundschulalter Ausprägungen von Beeinträchtigungen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln verfestigt“ (ebd., S. 5). Insofern sei es Ziel, die „notwendige sonderpädagogische Förderung möglichst frühzeitig zu implementieren“ (ebd., S. 10) und dafür Sorge zu tragen, dass der Übergang von der Kindertageseinrichtung in die Schule „sorgfältig und verantwortungsvoll begleitet“ (ebd., S. 11) werden sollte. Im Rahmen der schulischen Eingangsphase bzw. „mit Beginn der Schulpflicht“ (ebd.) sei es von besonderer Bedeutung, frühe präventive Angebote zu etablieren, die eine interdisziplinäre Zusammenarbeit von verschiedenen Personen- bzw. Professionsgruppen benötigt (ebd.).

Organisationsformen des Lernens im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Im Hinblick auf die Organisationsform des Lernens sollten Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung „in der Regel in der Allgemeinen Schule unterrichtet werden“ (KMK, 2024, S. 5). Tatsächlich weist der sonderpädagogische Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung traditionell hohe Quoten der „Regelbeschulung“ auf. Aktuell betrifft dies etwas mehr als die Hälfte der 1,4 % der Schülerinnen und Schüler mit diesem Unterstützungsbedarf (KMK, 2022). Auf der anderen Seite stehen, trotz aller Bemühungen im Kontext „Inklusion“, die speziellen Organisationsformen des Lernens des zweiten großen Teils dieser Schülerschaft. Die Lernorte sind unterschiedlich, aber in vielen Bundesländern – und auch Bayern – lernen die meisten Kinder und Jugendlichen nach wie vor in Förderschulen und Förderzentren, die entweder auch (etwa im Rahmen einer „Trias“ L-S-esE) oder alleinig auf diesen Unterstützungsbedarf hin ausgerichtet sind.

Diese speziellen Schulen sind nach dem Krieg, insbesondere seit den 1960er und 1970er Jahren, entstanden und haben damit eine lange Geschichte und Entwicklung (Myschker & Stein, 2018) – sowie auch eine Tradition unterschiedlicher Ausprägungsformen. Diese reichen von Halbtagsschulen – einem Format, das durchaus kritisch gesehen wird (Willmann, 2007) – bis hin zu Schulen in einem interdisziplinären Komplexverbund, insbesondere mit der Kinder- und Jugendhilfe in Form von Tagesgruppen sowie Heimen (Myschker & Stein, 2018).

Grundsätzlich ist davon auszugehen, dass diese Schulen eine spezifische und vertiefte Expertise für den sonderpädagogischen Schwerpunkt vorhalten. Deren Ausprägung reicht von der starken institutionellen Vernetzung über – auch in rechtlichem Rahmen verankerte – Ordnungsmaßnahmen bis hin zu Konzepten einer speziellen Schulorganisation, pädagogischer Ansätze und Maßnahmen sowie auch die Diskussion einer spezifisch ausgeprägten Didaktik und Unterrichtsgestaltung.

Spezifische schulische Standards und Konzepte im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Auf schulischer Ebene wird die Frage besonderer Qualitätsstandards sowie eines entsprechend spezifizierten Schulkonzepts aufgeworfen (Opp, 2003). Auch hier besteht eine lange Tradition in der Fachdiskussion, bis zu spezifischen Ansätzen wie eines das Konzept einer solchen Schule durchdringenden „therapeutischen Milieus“ bei Bettelheim (1990) (oder auch Stein 2019, S. 230ff.).

Aus rechtlicher Perspektive sind Erziehungs-, Ordnungs- und Sicherungsmaßnahmen häufig in Schulgesetzen grundgelegt. Ein Beispiel für das hier gegebene Untersuchungsfeld ist das Bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen (BayEUG), in dem entsprechende spezielle Schulen etabliert sind. Der Umgang der Schulen mit solchen gesetzlichen Vorgaben sowie die Formen ihrer Realisierung in der schulischen (erzieherischen) Praxis können dabei sehr unterschiedlich gehandhabt werden.

Speziell ist in diesem sonderpädagogischen Schwerpunkt ohne Zweifel das Verhältnis von Erziehung und Bildung. Während ersterem eine besondere Bedeutung zugewiesen wird (Husslein, 1989; Müller & Stein, 2018), darf letzteres, gerade bezogen auf inklusive schulische Übergänge sowie den Blick auf die Zukunft der Schülerschaft, nicht aus dem Auge verloren werden (Stein et al., 2023). Dies hat Bedeutung für zwei Felder: die Frage pädagogischer Unterstützung und Förderung – sowie die Frage der Unterrichtsgestaltung. Die Fülle grundsätzlich herausgearbeiteter pädagogischer Konzepte ist breit und erstreckt sich von allgemeinen, „förderunspezifischen“ Ansätzen, etwa aus der Reformpädagogik, bis hin zu

ganz besonderen Konzepten. Diese kommen häufig aus verschiedenen Strömungen der Psychologie (bis hin zu Einflüssen aus der Psychotherapie) und umgreifen damit ein breites Spektrum von lernpsychologischen, kognitionspsychologischen Ansätzen über humanistisch-pädagogische bis hin zu systemischen und psychoanalytischen Konzepten (siehe etwa Blumenthal et al., 2020; Myschker & Stein, 2018; Müller, 2021; Stein, 2019).

Zugleich existiert auch eine Diskussion um Handlungskonzepte eines spezifischen Unterrichts in diesem Feld (Hillenbrand, 2023; Stein & Stein, 2020). Diese geht von besonderen Prinzipien einer Unterrichtsgestaltung aus (Milieu, Struktur, Prozess, Durchgang …) sowie auch von etlichen Unterrichtskonzepten, die in den 1970er und 1980er Jahren, den frühen Jahren solcher speziellen Schulen, entwickelt wurden. Es stellen sich Fragen der Entwicklung neuer Ansätze, der Einbettung dieser Konzepte in einen didaktischen Rahmen der Planung, Durchführung und Auswertung von Unterricht in diesem speziellen Setting – sowie der Akzeptanz und Nutzung solcher Ansätze und der durch sie transportierten Ideen durch die schulische Praxis.

Fragen des Spektrums der Prävention im schulischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Im gegenwärtigen fachdisziplinären Diskurs im Hinblick auf die Erziehungs- und Unterrichtspraxis im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung erscheint häufig das Postulat der Prävention (Blumenthal et al., 2020; Hennemann et al., 2017; Hennemann et al., 2024; KMK, 2024). In einer Metaanalyse hinsichtlich schulbasierter Prävention psychischer Störungen konnten Durlak und Kolleginnen und Kollegen (2011) zwei zentrale Bereiche effektiver Maßnahmen identifizieren: einerseits die Etablierung positiver, sicherer Lernumgebungen sowie andererseits die gezielte Förderung sozial-emotionaler Fertigkeiten. Im Hinblick auf Erstgenanntes werden, u. a. auch explizit für die Schuleingangsstufe, Strategien effektiven bzw. verlässlichen Classroom Managements gefordert (Hennemann & Hillenbrand, 2010; Hillenbrand, 2024; KMK, 2024; Stein & Stein, 2020). In Bezug auf Zweitgenanntes wird auf spezifische theoretisch fundierte und evidenzbasierte Förder- und Trainingsprogramme verwiesen. Hövel und Kollegen (2019) kommen auf Basis ihrer Analyse des internationalen Forschungsstands zu dem Urteil, dass die Implementation einer schulischen präventiven Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen auf einer guten Implementation der Maßnahmen basiert, wofür sowohl eine Standardisierung durch Manuale als auch ein erfahrungsorientiertes Erproben nötig erscheinen. Im Hinblick auf den deutschsprachigen Raum identifizieren die Autoren zwölf Programme für die Primarstufe, die „im Mittel zu praktisch bedeutsamen Effekten" (Hövel et al. 2019, S. 50) hinsichtlich der Förderung von emotionalen und sozialen Kompetenzen führen. Kritisch darf dabei jedoch zweierlei angemerkt werden: Erstens: „Alle Programme wurden im Rahmen der Studien durch den Personenkreis der Programmentwickler oder durch von diesen geschulten Personen umgesetzt" (ebd., S. 45) und zweitens „liegt die Vermutung nahe, dass die Auswahl der jeweiligen Messinstrumente nicht immer analog an die Trainingsinhalte und -ziele geknüpft waren" (ebd., S. 51).

Des Weiteren wird in Bezug auf Kinder und Jugendliche mit hochkomplexem Unterstützungsbedarf im emotionalen Erleben und Verhalten vermehrt die besondere Notwendigkeit von hochindizierter Prävention betont. Gemeint ist damit die Etablierung von spezialisierten intensivpädagogischen Maßnahmen, die über den unterrichtlichen Kontext hinausreichen und verstärkt das Hilfesystem fokussieren. Diese sind zunehmend zu einem Gegenstand wissenschaftlicher Evaluationsstudien geworden (Düvelmeyer et al., 2024). Nicht unterschätzt und vernachlässigt werden sollte, dass Prävention keineswegs lediglich über Trainings und Programme realisiert werden kann und sollte, sondern stets auf eine begründete Einbindung in die Gestaltung von Erziehungs- und Unterrichtsprozessen angewiesen ist. Erzieherische Settings in Schulen, aber auch außerschulisch durch Hilfen zur Erziehung können im Zusammenspiel mit zentralen Unterrichtsprinzipien und konzeptionellen Ansatzpunkten (Stein & Stein, 2020) präventiv wirken.

Forschungsbefunde zu den in der schulischen Praxis eingesetzten Konzepten und Maßnahmen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt liegen nur wenige gesicherte empirische Erkenntnisse vor, (inwieweit) welche Konzepte und Maßnahmen in der Erziehungs- und Unterrichtspraxis im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung eingesetzt werden und auf welcher theoretischen Grundlage sonderpädagogisches Handeln in der Schulpraxis basiert. Immer noch ist im Hinblick auf evidenzbasierte Forschung die Funktion von Konzeptentwicklern und denjenigen, die dies evaluieren, zu wenig getrennt. Zudem scheint die schulische Eingangsphase im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, auf Grundlage eigener Literatur- und Datenbankrecherchen (FIS Bildung), in bisherigen Forschungsstudien gänzlich unberücksichtigt geblieben zu sein.

Im Rahmen einer quantitativen Untersuchung an 107 Förderschulen in Nordrhein-Westfalen und Niedersachsen mit einer Stichprobe von 422 Lehrkräften und 107 Schulleitungen untersuchten Hennemann und Kollegen (2009) mittels eines standardisierten Fragebogens die drei Aspekte „Eingesetzte Sozialformen", „Didaktische Orientierung" und „Didaktische Konzepte". Über alle Förderschulen hinweg stellte in den Studienergebnissen Einzelarbeit die am häufigsten und Gruppenarbeit die am seltensten eingesetzte Sozialform dar (Hennemann et al., 2009). Im Hinblick auf die didaktische Orientierung präferierte das Lehrpersonal eine „stärker vom Lehrer beeinflusste Unterrichtsform" (Hennemann et al., 2009, S. 135). In Bezug auf die didaktischen Konzepte wurde spezifisch nach dem Einsatz von ausgewählten offenen Unterrichtsformen gefragt. Während Handlungsorientierter Unterricht, Projektarbeit und Stationenlernen häufiger umgesetzt wurden, fanden einzelne, eher spezifische offene Unterrichtsformen, z. B. nach Montessori oder Freinet, aber auch der Entwicklungstherapeutische Unterricht nach Bergsson (1995), nur eine geringe Berücksichtigung. Auf Grundlage ihrer Studienergebnisse identifizieren Hennemann und Kollegen (2009, S. 136f.) einen stärker

lehrerzentrierten Unterricht an Förderschulen mit dem sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung sowie einen eher zurückhaltenden Umgang mit öffnenden Formen des Unterrichts. Diese Untersuchungsergebnisse decken sich mit denen einer älteren Fragebogenstudie von Petermann (1993) an 114 Schulen für Erziehungshilfe, wonach offene Unterrichtsformen sowie die Sozialform der Gruppenarbeit in nur geringfügigem Ausmaß zur Umsetzung kamen. Im Hinblick auf die reaktiven Strategien von Lehrkräften bei Leistungsverweigerung, Unterrichtsstörungen und Lehrkraft-Schüler-Konflikten konstatieren Castello und Weihrauch (2009) auf Basis ihrer Studie mit 156 Lehrkräften an 25 Schulen zur Erziehungshilfe in Baden-Württemberg ein breites Spektrum bzw. eine „pädagogische Vielfalt“ (Castello & Weihrauch, 2009, S. 33) an Maßnahmen: „Gespräche, Ignorieren von Fehlverhalten, Variation der schulischen Angebote, operante Techniken oder die inhaltliche Integration von Problemverhalten in den Unterricht“ (ebd., S. 33). Hinsichtlich längerfristiger pädagogischer Unterstützungsmaßnahmen erachteten Lehrkräfte v. a. die Möglichkeit einer zusätzlichen Einzelbetreuung, psychologisch-medizinische Angebote, Verstärkerpläne sowie Sozialtrainings als hilfreich (Castello & Weihrauch, 2009). Spezifizierende Aspekte von Erziehung und Unterricht im Alltag stehen hier im Hintergrund.

Vor dem Hintergrund der skizzierten Forschungsbefunde bleibt weitestgehend unklar, an welchen allgemeinen und förderschwerpunktspezifischen pädagogischen und didaktischen Theorien und Konzepten sich Schulen und Lehrkräfte im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung orientieren. Zudem scheint ein qualitativer Forschungszugang mit seinen eigenen Vorteilen im Hinblick auf diese Fragestellung bisher stark unterrepräsentiert zu sein.

Setting, Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Fragestellungen

Die Erhebungen zu den im Folgenden dargestellten Erkenntnissen erfolgten eingebettet in ein schulisches Kooperationsprojekt im Bundesland Bayern. Das Projekt mit dem Titel „Weiterentwicklung der Schuleingangsphase bei hohem Förderbedarf esE“ (ISB, 2024) hat zum Ziel, auf Basis von Rückmeldungen aus der Praxis, die von einer Veränderung der Zielgruppe der Schuleingangsphase und damit einhergehenden Herausforderungen berichten, die schulische Eingangsphase pädagogisch und didaktisch weiterzuentwickeln (ISB, 2024). Gesteuert wird das zunächst auf drei Jahre angelegte Projekt (Schulentwicklung Schuleingangsphase FS esE – SeSep) durch das Bayerische Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung [ISB] sowie die Bayerische Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung [ALP], die gemeinsam mit Lehrkräften und Schulleitungen den Blick auf aktuelle Veränderungen in der Schuleingangsphase richten. Diese entstammen insgesamt 16 ausgewählten Förderzentren in Bayern, die ausschließlich den Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung anbieten [spezifische Förderzentren esE], sowie Sonderpädagogischen Förderzentren mit der Trias LSE (Lernen-Sprache-emotional-soziale Entwicklung) [SFZ].

Der Lehrstuhl Pädagogik bei Verhaltensstörungen der Julius-Maximilians-Universität Würzburg wurde im Projekt beteiligt, um den Prozess wissenschaftlich zu begleiten. Dabei fiel der Begleitung vor allem die Aufgabe zu, die subjektiven Urteile der tätigen Lehrpersonen zu diesen Veränderungen zu erheben, zu systematisieren und in das Kooperationsprojekt zu spiegeln.

Das inhaltliche Erkenntnisinteresse der wissenschaftlichen Begleitung richtete sich auf zwei Fragestellungen mit dem Ziel:

- die Charakteristika der Schülerschaft der Schuleingangsphase in Förderzentren esE und SFZs in Bayern zu untersuchen (Abelein et al., 2025)
- aus Sicht beteiligter Lehrkräfte und Schulleitungen die professionelle Arbeit und einhergehende pädagogisch-didaktische Herausforderungen zu explorieren sowie mögliche Impulse zum Umgang mit Veränderungen der Zielgruppe zu gewinnen.

Der zweite Punkt wird im vorliegenden Beitrag fokussiert. Im Sinne einer engen Verzahnung der wissenschaftlichen Begleitung mit dem zu untersuchenden Praxisfeld wurden die Ergebnisse der ersten Erhebungsphase im November 2024 Schulleitungen, Lehrkräften und Vertretern von ALP, ISB sowie dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus vorgestellt und in dieser Runde diskutiert.

Im Folgenden werden das Vorgehen und die Ergebnisse der zweiten Erhebungswelle berichtet, welche sich thematisch auf die professionelle pädagogische Arbeit richtete.

Vorgehen

Wie in der ersten Erhebungsphase (Abelein et al., 2025) wurde forschungsmethodisch angesichts des Untersuchungsfelds ein induktives, exploratives Vorgehen zugrunde gelegt (Lamnek & Krell, 2016). In der Konsequenz wurde ein qualitativer Zugang zum Feld über leitfadengestützte Interviews gewählt, um die subjektiven Wahrnehmungen des eigenen Handelns der zu befragenden Akteure erfassen zu können (Helfferich, 2022; Lamnek & Krell, 2016).

Instrument

Aus dem zugrunde liegenden Erkenntnisinteresse heraus wurde ein Leitfaden entwickelt, der die konkreten Interviews strukturiert. Zielstellung war ein erzählgenerierender und zugleich zielgerichteter Leitfaden im Rahmen halbstrukturierter Interviews (Przyborski & Wohlrab-Sahr, 2014). Zur Wahrung des Grundprinzips der Offenheit qualitativer Forschung konnte im Gesprächsverlauf jederzeit auch von Vorstrukturierungen abgewichen werden, etwa indem zusätzliche Erläuterungen gegeben oder anlassbezogene Nachfragen gestellt werden (Helfferich, 2022).

Der Leitfaden enthält eine Reihe offener Fragen und begleitender Impulse oder Erzählaufforderungen (Helfferich, 2022) und umfasst elf Fragen, die verschiedene Facetten adressieren. Diese werden hier in leicht gekürzter Fassung wiedergegeben:

– Die Möglichkeiten, massiv auffälligen Kindern in der Schuleingangsphase wirksam zu begegnen, erscheinen manchen Kolleginnen und Kollegen recht eingeschränkt. Auf der einen Seite gibt es die Möglichkeit offizieller Ordnungsmaßnahmen, auf der anderen Seite pädagogische Handlungsmöglichkeiten. Wie gehen Sie mit der Missachtung von Regeln, Grenzüberschreitungen und Übergriffen um?
– Zu den Auffälligkeiten, die sichtbar nach außen treten, kommen verstecktere internalisierende Probleme. Wie erkennen Sie solche Problematiken, und welche pädagogischen Handlungsmöglichkeiten ergreifen Sie hier für sich – sowie welche sehen Sie grundsätzlich?
– Hier stellt sich die Frage, wer eigentlich an wem scheitert: Die Schule an den Kindern oder die Kinder an der Schule? Wie würden Sie das einschätzen?
– Ganz sicher ist die pädagogische Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung nicht nur ein Scheitern. Sicher gelingen auch viele Dinge in einzelnen Situationen oder Phasen. Was gelingt denn und woran liegt es, wenn es (plötzlich) doch klappt?
– Inwieweit haben Sie gute Erfahrungen mit ausgewiesenen pädagogischen Ansätzen und Konzepten gemacht, diesen Kindern zu begegnen? Was halten Sie für besonders nützlich und wirksam, um einer möglichen pädagogischen Ohnmacht in der schulischen Arbeit mit diesen Kindern zu entkommen?
– Die pädagogische Arbeit mit Kindern im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung erfolgt oft in enger Verzahnung von Schule, Kindergarten, schulvorbereitender Einrichtung und Jugendhilfe. Inwieweit erkennen Sie hier in Ihrem Feld erfolgreiche Ansatzpunkte, und wie sehen diese aus?
– Sehen Sie hinsichtlich dieser Verzahnung und Zusammenarbeit Perspektiven für weitere gemeinsame Entwicklungen, auch gemeinsames Handeln, und wie müssten diese Ihrer Meinung nach aussehen?
– Die Jugendhilfe hat sich in ihren konzeptionellen Entwicklungen in der Arbeit mit besonders auffälligen Kindern und Jugendlichen in den vergangenen Jahren erheblich weiterentwickelt. Inwieweit können Sie dem zustimmen und wo sehen Sie Möglichkeiten, dass die Schule von diesen Veränderungen lernen oder profitieren könnte?
– In der Wissenschaft denken Kolleginnen und Kollegen darüber nach, inwieweit insbesondere die auffälligen Kinder auf ein schulisches System treffen, das ihnen, ihren Lebenserfahrungen und Bedürfnissen in der gegebenen Form nicht mehr zu begegnen weiß. Was meinen Sie dazu? Und wie beurteilen Sie hier die Rolle, die Möglichkeiten und die Grenzen spezieller Schulen in diesem sonderpädagogischen Schwerpunkt?
– Inwieweit ließe sich denn eine biographische Lücke zwischen Ihrer Lebenswelt und derjenigen der Kinder durch gezielte Professionalisierung in der Lehrerbildung schließen?
– Wenn Sie zwei Wünsche frei hätten, um an Ihrer Schule etwas zu verändern, so dass Sie besser mit den Kindern arbeiten könnten, was wünschten Sie sich zum einen für sich – und was würden Sie zum anderen im Schulsystem verändern, um besser mit stark auffälligen Kindern arbeiten zu können?

Stichprobe & Umsetzung

Die Teilnahme an der Befragung war freiwillig; auf Basis des Projektrahmens konnten hierfür wie schon in der ersten Befragungsrunde sonderpädagogische Lehrkräfte sowie Schulleitungspersonen gewonnen werden. Damit handelt es sich um eine nichtprobabilistische Gelegenheitsstichprobe (Döring, 2023), bestehend aus n = 26 Personen: 14 Lehrkräfte, die in der schulischen Eingangsphase unterrichten sowie zwölf Schulleitungen. Fünf Lehrkräfte und sechs Schulleitungen kamen von Sonderpädagogischen Förderzentren mit der Trias Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung. Neun Lehrkräfte und sechs Schulleitungen kamen von Förderzentren für emotional-soziale Entwicklung. Die Befragung wurde im Mai 2024 parallel zu einem Projekttreffen in den Räumlichkeiten der ALP Dillingen und damit in Präsenz durch fünf Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Universität Würzburg geführt. Die Interviews wiesen eine durchschnittliche Länge von 45 bis 60 Minuten auf.

Auswertung

Die insgesamt 26 Interviewaufzeichnungen wurden mittels der Anwendung „f4x“ automatisch transkribiert. Anschließend wurden die Transkripte entlang der Tondateien geprüft und korrigiert. Diese Datengrundlage wurde anschließend mittels der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Kuckartz und Rädiker (2022) ausgewertet. Zielstellung ist hier die Beantwortung der Forschungsfragen über einen deduktiv-induktiven Kodierprozess, mittels dessen ein Kategoriensystem erarbeitet wird. Die gebildeten Kategorien wurden konsensuell validiert. Im Wesentlichen werden mit dieser Auswertungsstrategie in einem ersten Schritt entlang der inhaltlichen Vorstrukturierungen, die sich aus dem Erkenntnisinteresse und den einzelnen Fragen des Interviewleitfadens ergeben, deduktiv die Hauptkategorien des Kategoriensystems festgelegt. Die Textteile werden in einem zweiten Schritt diesen Fragen zugeordnet, die als Hauptkategorien gelten. Mittels dieser Textteile werden anschließend in einem induktiven Kodierprozess Subkategorien gebildet und inhaltlich gefüllt (Kuckartz & Rädiker, 2022). Hierbei wurden auch über die Fragen hinweg wiederkehrende, übergeordnete Themen als eigene Hauptkategorien mittels MAXQDA 24.9 codiert.

Zusammenfassende Ergebnisse

Die erste Frage bezog sich auf die Möglichkeit, in der schulischen Eingangsphase auffälligem Verhalten einerseits mit Ordnungsmaßnahmen begegnen zu können und andererseits bzw. zugleich pädagogische Handlungsmöglichkeiten zu etablieren. Insbesondere die Lehrkräfte (LK) und Schulleitungen (SL) der Förderzentren für emotionale und soziale Entwicklung (FZ esE) betonten dabei, offizielle Ordnungsmaßnahmen nach Möglichkeit zu vermeiden (drei LK+vier SL). Sie gaben an, dass diese in der schulischen Eingangsphase keine Relevanz hätten (drei LK + drei SL). Von den Schulleitungen der Sonderpädagogischen Förderzentren

(SFZ) wurde zugleich die Notwendigkeit einer guten Dokumentation auffälligen Verhaltens hervorgehoben (drei SL). Einig war sich die Gruppe der Befragten darin, dass man alle pädagogischen Handlungsmöglichkeiten ausschöpfen solle (elf Nennungen in elf Interviews). Zugleich zielte die erste Frage auch darauf, wie man mit Grenzüberschreitungen, Übergriffen und der Missachtung von Regeln umgehen könne. Hier wurden präventive Ansätze in struktureller Hinsicht wie beispielsweise Doppelbesetzung und kleine Klassenstruktur genannt. Daneben wurde in methodischer Hinsicht z. B. die Unterrichtsstruktur fast ausschließlich von Lehrkräften und Schulleitungen der FZ esE genannt. Auch die Bedeutung der Elternarbeit wurde von dieser Teilgruppe stärker hervorgehoben als von Lehrkräften und Schulleitungen an SFZ. In diesem Zusammenhang nannte die Gruppe der Lehrkräfte und Schulleitungen der FZ esE aber auch körperliche Übergriffe und damit einhergehende Ohnmachtsgefühle.

> *„Wir haben aktuell einige, die einfach massiv ausagierend sind, auch gegenüber Lehrkräften. Gegenüber ihren Mitschülern (…) Da sind wir am Ende! Da gehen wir auch sehr ohnmächtig nach Hause.“* (#00:31:40-1# LK 1 ESE).

In allen Interviews wurde die Notwendigkeit von Konsequenzen betont (29 Nennungen in 26 Interviews). Dabei favorisierten die Lehrkräfte und Schulleitungen der SFZ (zwei LK + zwei SL) insbesondere die Möglichkeit des Klassenwechsels und des Gast-Klassen-Prinzips, während seitens der FZ esE stärker auf Wiedergutmachung (drei LK + eine SL) sowie auf Verkürzung von „Beschulungszeiten“ (drei LK + zwei SL) gesetzt wurde.

Die zweite Frage zielte auf das Erkennen und Begegnen von „versteckteren“ internalisierenden Problematiken. Die Mehrzahl der Interviewten (zehn Nennungen in sieben Interviews) berichteten, dass es (auch in diesem Setting) schwierig sei, derartige Problematiken zu erkennen. Zugleich betonten sie schulartübergreifend, dass es bedeutsam sei, die Schülerinnen und Schüler zu verstehen und die guten Gründe für ihr Verhalten zu eruieren. Mit Blick auf die Umgangsmöglichkeiten stellten dann insbesondere Lehrkräfte und Schulleitungen aus den FZ esE dar, wie bedeutsam Beziehungsarbeit sei (drei LK + drei SL), dass es vorrangig um das Klären kindlicher Bedürfnisse gehe (drei LK + drei SL) und dass es in diesem Zusammenhang eines aktiven Ansprechens (vier LK + zwei SL) bedürfe.

In einer provokanten Zuspitzung richtete sich die dritte Frage darauf, wer in der schulischen Eingangsphase an wem scheitere: die Schule an den Kindern oder die Kinder an der Schule. Alle interviewten Lehrkräfte waren sich einig, dass die Schule an den Kindern scheitere (114 Nennungen in 25 Interviews).

> *„Also meine Haltung durch und durch ist, die Schule scheitert an den Kindern! In meinen Augen sind wir für solche Kinder da und wenn wir das nicht schaffen, dann haben wir uns nicht gut genug aufgestellt“* #00:11:54-3# LK12 ESE).

Zugleich finden sich aber auch Interviewpassagen, in denen von einem gegenseitigen Scheitern die Rede ist (zehn Nennungen in zehn Interviews). Als Gründe für das Scheitern der Schule an den Kindern wurde mit 19 Nennungen in 16 Interviews auf ein nicht geeignetes Setting verwiesen, und drei Lehrkräfte und zwei Schulleitungen an den SFZ der Trias LSE waren der Meinung, dass Kinder mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung an ihren Schulen nicht richtig gefördert werden könnten. Alle Interviewten der Gesamtstichprobe beider Schulformen betonten die Bedeutung fehlender Ressourcen in diesem Kontext und fokussierten dabei vorrangig auf fehlendes Personal (14 Nennungen in elf Interviews). Seitens der Teilgruppe SFZ wurden dabei insbesondere die zu hohen Klassengrößen herausgestellt (drei LK + drei SL), die es erschweren bis verunmöglichen, dem überaus hohen emotional-sozialen Unterstützungsbedarf in der schulischen Eingangsphase gerecht zu werden.

Die vierte Frage stellte Momente und Faktoren des Gelingens in den Mittelpunkt. Die Teilgruppe FZ esE stellte dabei heraus, dass diese wesentlich auf der Förderung sozialer Kompetenzen (fünf LK + eine SL) sowie auf der geleisteten Beziehungsarbeit (fünf LK + zwei SL) gründen würden.

> *„Unsere Hauptaufgabe ist eine Beziehungsarbeit“* (#00:20:28-7# LK7 ESE).

Zudem gelinge es trotz aller Herausforderungen immer wieder, individuelle Lernerfolge (fünf LK) zu erzielen. Betont wurde aber auch, dass die Zusammenarbeit im Team (fünf LK + vier SL), die Kooperation mit Eltern und Institutionen (drei LK + drei SL) sowie ein durchwegs transparentes und konsequentes Handeln (vier LK + zwei SL) für Erfolge wesentlich seien. Seitens der Teilgruppe SFZ wurde hingegen stärker betont, dass es darum gehe, die Kinder zu befähigen, Schulkinder zu werden (drei LK + eine SL) und dass Momente des Gelingens dann vorlägen, wenn die Kinder schulische Fertigkeiten erlernten (vier LK + eine SL). Zudem wurde der Einsatz von Schulbegleitungen als Gelingensfaktor herausgestellt (zwei LK + zwei SL).

Die fünfte Frage richtete sich auf gemachte gute Erfahrungen im Kontext ausgewiesener pädagogischer Ansätze und Konzepte. Die Interviewten sollten sich dahingehend äußern, was sie für besonders nützlich erachten, um einer möglichen pädagogischen Ohnmacht in der schulischen Eingangsphase zu entkommen. Übereinstimmend betonten alle Interviewten, dass es pädagogischer Ansätze bedürfe (29 Nennungen in 26 Interviews). Herausgestellt wurde die Notwendigkeit kollegialer Unterstützung (sechs Nennungen in vier Interviews), der Professionalisierung von Lehrkräften (fünf Nennungen in fünf Interviews) sowie der kollegialen Fallberatung (vier Nennungen in vier Interviews). Mit Blick auf bereits existierende pädagogische Konzepte im schulischen Alltag gab die überwiegende Mehrheit an, dass es keine einheitlichen Konzepte an der eigenen Schule gebe – oder lediglich Bruchstücke (15 Nennungen in 14 Interviews). Von der Teilgruppe FZ esE wurde vor allem auf das Konzept Neuer Autorität nach Haim Omer (sechs LK + vier SL) sowie auf traumapädagogische Ansätze (eine LK + vier SL) verwiesen. Classroom-Management wurde in neun Interviews erwähnt (15 Nennungen). Spezifische

Gruppentrainings und Förderprogramme wurden von allen Interviewten vereinzelt erwähnt, jedoch nicht stärker betont. Allerdings wurde verstärkt auf die Notwendigkeit von Deeskalationsprogrammen wie ProDeMa® (ProDeMa, 2025) verwiesen (neun Nennungen in sieben Interviews).

Die pädagogische Arbeit im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung erfolgt oft in enger Abstimmung zwischen Kindergarten, Schulvorbereitender Einrichtung, Schule und Jugendhilfe. Auf diesen Aspekt bezog sich die sechste Frage. Dass Austausch ein fester Bestandteil der pädagogischen Arbeit sei, wurde in lediglich sieben Interviews genannt. Allerdings betonte die Teilgruppe FZ esE die Arbeit in interdisziplinären Teams an der Schule vor Ort (sechs LK + eine SL) sowie die Integration der Heilpädagogischen Tagesstätte in die Schule (vier LK + drei SL).

> *„Es funktioniert dann, wenn es eine Klassenlehrkraft gibt oder einen Klassenlehrkraft-Team und eine Heilpädagogin einfach die fest dort ist. Also ein pädagogisches Team, das halt sehr gut zusammenarbeitet“* (#00:11:24-2# LK1 ESE).

Seitens der SFZ wurde die Integration der Schulvorbereitenden Einrichtung (SVE) in die Schule hervorgehoben (eine LK + drei SL). Daran anknüpfend wurde in der siebten Frage nach Perspektiven zukünftiger Zusammenarbeit und Verzahnung gefragt. Ein Großteil der Interviewten stellte in den Vordergrund, dass es Ressourcen für Austausch und gemeinsame Maßnahmen geben müsse (26 Nennungen in 20 Interviews). Zugleich wurde ein gegenseitiges Verständnis der Professionen für die jeweiligen Arbeitsweisen für nötig erachtet (elf Nennungen in vier Interviews). Des Weiteren sei es wichtig, feste Ansprechpartner vorzufinden, zu Hilfeplangesprächen eingeladen zu werden – sowie generell eine bessere Gestaltung des Übergangs von der SVE/Kindergarten in die Schule (neun Nennungen in acht Interviews). In den Aussagen wurde wiederholt von der Notwendigkeit der Fallkoordination oder eines Casemanagements gesprochen.

Mit der achten Frage wurde die These in den Raum gestellt, dass sich die Jugendhilfe in der Arbeit mit besonders unterstützungsbedürftigen Kindern und Jugendlichen in den vergangenen Jahren erheblich weiterentwickelt habe. Gefragt wurde danach, ob die Schule von diesen Entwicklungen lernen oder profitieren könne. Etwas mehr als die Hälfte der Interviewten gab an, dazu keine Aussage treffen zu können (15 Nennungen in 13 Interviews). Ebenfalls etwa die Hälfte berichtete recht allgemein von positiven Entwicklungen (14 Nennungen in elf Interviews): so könnte Schule von der Jugendhilfe lernen, noch besser mit dem Lebensraum Familie zu kooperieren, aber auch traumapädagogische Kompetenzen zu erwerben.

Die neunte Frage zielte darauf, inwieweit insbesondere die Kinder in diesem sonderpädagogischen Schwerpunkt auf ein schulisches System träfen, das ihnen, ihren Lebenserfahrungen und Bedürfnissen in der gegebenen Form nicht mehr zu begegnen wisse. Konkret ging es darum, wie die Interviewten in diesem Zusammenhang ihre eigene Rolle sowie die Möglichkeiten und Grenzen spezieller Schulen in diesem sonderpädagogischen Schwerpunkt bewerten. Die Überlegungen der Teilgruppe FZ esE fielen hierzu differenzierter aus als diejenigen der Teilgruppe SFZ. Zentral erschien insbesondere, dass die Schule ein sicherer Ort sein solle (sechs LK + vier SL), dass andere Lernerfahrungen möglich würden (sieben LK + vier SL) und man die Kinder am Ort Schule gut auffangen solle (vier LK + vier SL).

> *„Und der, der hat einfach gelernt Schule/oder erfahren: Schule hier ist jetzt ein sicherer Ort“* (#00:08:24-0# SL7 / ESE).

Ein Drittel der Lehrkräfte und die Hälfte der Schulleitungen in der Teilgruppe FZ esE waren der Meinung, dass sich das Durchgangsprinzip für die Förderzentren für emotionale und soziale Entwicklung nicht mehr aufrechterhalten lasse (drei LK + drei SL) und dass das Allgemeine Schulsystem zu unflexibel sei (drei LK + zwei SL). Seitens der Teilgruppe SFZ wurde stärker auf die gegebenen Grenzen verwiesen: wiederum die zu großen Klassengrößen (drei LK), vor allem aber, dass man den Kindern und ihrem Unterstützungsbedarf nicht gerecht werden könne (drei LK + drei SL). Allgemein wurde von den Interviewten betont, dass auch die speziellen Schulen in diesem sonderpädagogischen Schwerpunkt in der schulischen Eingangsphase deutlich an ihre Grenzen kämen (55 Nennungen in 18 Interviews).

> *„Also, wir werden den Kindern nicht gerecht, die hochtraumatisiert sind. Die so viele Päckchen tragen, dass wir sie nicht unterstützen können, warum auch immer. Da kommen wir aktuell massiv an unsere Grenzen“* (#00:31:40-1# LK1 ESE).

Frage 10 richtete sich darauf, inwieweit die Interviewten der Auffassung sind, dass sich die biographische Lücke zwischen ihrer Lebenswelt und derjenigen der Kinder durch gezielte Professionalisierung in der Lehrerbildung schließen ließe. Mehrfach wurde der Wunsch nach gezielten Schulungen laut, beispielsweise im Kontext der Elternarbeit, aber auch der Traumapädagogik. Insgesamt verliehen die Interviewten ihrem Anliegen Ausdruck, die Lebenswelt der Kinder besser verstehen zu wollen (18 Nennungen).

Die elfte, abschließende Frage gewährte den Befragten zwei Wünsche – zum einen auf sich selbst bezogen und zum anderen auf das Schulsystem. Am häufigsten (78 Nennungen in 18 Interviews) kam dabei der Wunsch nach mehr systemischer Flexibilität auf, insbesondere in der Freiheit der Klassenzusammensetzung, den therapeutischen Möglichkeiten im Rahmen von Schule sowie der Zusammenarbeit mit anderen Institutionen und interdisziplinärer Teams vor Ort. Ein deutlich formulierter Wunsch war der nach mehr Ressourcen (51 Nennungen in 26 Interviews), vor allem in personeller und räumlicher Hinsicht. In Bezug auf die eigene Person wünschten sich die interviewten Personen mehr Aufmerksamkeit für den Aspekt der Lehrergesundheit. Seitens der FZ esE wurde insbesondere die Fürsorgepflicht des Dienstherrn angemahnt. Auch der Wunsch nach Supervision wurde von zahlreichen Lehrkräften und Schulleitungen geäußert. Betrachtet man lediglich die Wünsche der Schulleitungen, so treten hier verstärkte Qua-

lifizierungsmöglichkeiten für ihr Personal in den Vordergrund (sieben Nennungen in sechs Interviews) – sowie allgemein mehr Flexibilität in Bezug auf den eigenen (organisatorischen und pädagogischen) Handlungsspielraum (6 Nennungen in 5 Interviews).

Diskussion

Mit Blick auf die Gesamtgruppe der Interviewten zeigen sich Gemeinsamkeiten, aber auch deutliche Unterschiede. Einig waren sich alle darin, dass in der schulischen Eingangsphase in Förderzentren für emotional-soziale Entwicklung (FZ esE) sowie Sonderpädagogischen Förderzentren (Trias; SFZ) überwiegend die Schule an den Kindern und ihren Bedürfnissen scheitere. In beiden Schularten wurde dies auf mangelnde Ressourcen wie Personal, Räume und auch finanzielle Mittel zurückgeführt. Lehrkräfte und Schulleitungen an SFZ wiesen zudem verstärkt auf zu hohe Klassengrößen und ein ungeeignetes Setting an ihren Einrichtungen für Kinder mit Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung hin. Gemeinsam ist beiden Schularten ein zwar allgemeiner Überblick, dabei aber auch ein wenig zielgerichteter Einsatz spezifischer pädagogischer Konzepte, zudem deutlich eingeschränkt im Hinblick auf die konzeptionelle Breite. Entwicklungsmöglichkeiten werden übereinstimmend in der Zusammenarbeit von Jugendhilfe und Schule gesehen. Hier tauchen insbesondere Wünsche nach Fallkoordination und Casemanagement auf.

Unterschiede zwischen den Lehrkräften und Schulleitungen der beiden Schularten zeigen sich im Umgang mit Grenzüberschreitungen. Präventive Ansätze wurden fast ausschließlich seitens der FZ esE genannt, ebenso wie Interventionsmöglichkeiten. Zugleich berichteten die Interviewten der FZ esE verstärkt von Ohnmachtsgefühlen angesichts der Zahl körperlicher Übergriffe. Auch mögliche Gelingensfaktoren für die schulische Eingangsphase wurden seitens der FZ esE differenzierter und stärker ausgeführt als von den SFZ. Insbesondere Beziehungsaspekte und eine höhere Flexibilität traten dabei in den Vordergrund. Seitens der SFZ zeigte sich eher ein Konstrukt von Schule, das auf schulische Fertigkeiten und Fähigkeiten setzt und schulische Zielvorstellungen der Allgemeinen Schule im Blick hat. Vor diesem Hintergrund wurde das Setting SFZ für Kinder mit erhöhtem Unterstützungsbedarf im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung in Frage gestellt. Man könne den Kindern und ihren Bedarfen im Spannungsfeld der Aufgaben eines SFZ nicht hinreichend genügen.

Spitzt man die Ergebnisse der geführten Interviews zu, so zeigen sich folgende Aspekte:

- Die Gründe für die Probleme in der schulischen Eingangsphase werden eher auf formal-struktureller Ebene benannt und auf fehlende finanzielle und personelle Ressourcen, fehlende Fortbildung und ein ungeeignetes Setting zurückgeführt.
- Zugleich zeigen sich zum Zeitpunkt des Interviews – zu Beginn des Entwicklungsprojekts - wenig eigene Visionen oder inhaltlich-konzeptionelle Ideen für die Neugestaltung oder Veränderung der schulischen Eingangsphase.
- In der schulischen Praxis besteht kaum ein Überblick über die Breite der vorhandenen Konzepte.
- Spezifische Konzepte werden nur in Ansätzen an einigen Schulen eingesetzt.
- Als konzeptioneller Schwerpunkt zeigt sich aktuell überwiegend die „Neue Autorität“ in Verbindung mit Deeskalationsprogrammen, was die Frage aufwirft, welches Beziehungsverständnis implizit in den Schulen vorherrscht.
- Für die FZ esE stellt sich die Frage, wie sich vor dem Hintergrund von intensiv geleisteter Beziehungsarbeit auch grundlegende schulische Leistungen anbahnen und erzielen lassen?
- Für die SFZ (Trias) stellt sich stärker die Frage, wie man von der Erwartung klassisch schulischer Leistungen stärker zu einem pädagogischen Beziehungsgeschehen mit den Schülerinnen und Schülern gelangen kann.
- Alle Interviewten eint der Wunsch nach Fallzuständigkeit und Casemanagement: einerseits ist damit der Wunsch nach Kooperation und Koordinierung verbunden, andererseits nach Entlastung von Verantwortung.
- Die Trias des SFZ (Lernen, Sprache, emotionale und soziale Entwicklung) könnte eine professionelle Fokussierung auf Kinder mit besonders erhöhtem Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung erschweren.
- Alle Interviewten sind sich einig hinsichtlich der erheblichen Belastungen der schulischen Eingangsphase in diesem Bereich, so dass u. a. Fürsorgepflicht sowie eine stärkere Fokussierung auf Lehrergesundheit angemahnt wird.

Limitierend ist anzumerken, dass die Untersuchung ausschließlich auf einer bayerischen Stichprobe beruht und in den Interviews allein die Perspektive des Lehrpersonals berücksichtigt wurde. Um eine weiter vertiefte faktenbasierte Vorstellung zum pädagogischen Handeln von Lehrkräften in der schulische Eingangsphase im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung zu gewinnen, dürfte es in zukünftigen empirischen Untersuchungen notwendig sein, die eingesetzten erzieherischen Maßnahmen, Unterrichtsformen und sonstigen Gestaltungselemente im Rahmen von weiteren qualitativen und/oder quantitativen Studien in systematischer Form zu untersuchen. Dabei könnte neben der Perspektive des Lehrpersonals auch die subjektive Erlebensdimension von Schülerinnen und Schülern mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung einen bedeutenden Zugang darstellen, um die (spezifischen) Erziehungs- und Unterrichtspraktiken mehrperspektivisch erheben und analysieren zu können – aber auch die Elternperspektive wäre zu bedenken.

Ausblick

Die festgestellte bestehende Diskrepanz von alltäglichem pädagogischem Handeln und einer fehlenden Handlungssicherheit auf Grundlage pädagogischer Konzeptionen zeigt ein Desiderat, das es anzugehen gilt. Gerade an schulischen Institutionen, die mit Kindern mit einem erhöhten Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung arbeiten, müsste die konzeptionelle Arbeit einen höheren Stellenwert erhalten – darauf

Schlagwörter

Schuleingangsphase, sonderpädagogischer Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Intensivpädagogik, Förderzentren, Interviewstudie

Abstract

"Weiterentwicklung der Schuleingangsphase bei hohem Förderbedarf emotional-soziale Entwicklung" is a school cooperation project in the federal state of Bavaria with the aim of further developing the school entry phase of special schools in this special educational focus pedagogically and didactically in order to meet even very significant support needs in emotional and social development. The starting point for this project was feedback from school practice, which suggests a change in the target group of the school entry phase and the associated new and special challenges. In this context, the subjective impressions and perspectives on these changes of teachers and school administrators involved in the project were collected and systematised with the help of a two-stage interview study. This article reports on the second wave of the survey, which focused on the pedagogical and didactic practice of teachers in special education centres with a focus on emotional and social development and special education centres (Trias) with support and remedial classes in Bavaria.

Keywords

school entry phase, special educational focus on emotional and social development, intensive education, support centres for special needs education, interview study

verweisen die Ergebnisse der hier befragten Schulen. Dies sollte sowohl schulintern als auch übergreifend für den sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung initiiert, mit Impulsen unterstützt sowie in der Umsetzung gut begleitet werden. Die Vielzahl an pädagogischen Konzeptionen für dieses sonderpädagogische Feld gilt es hierbei kritisch zu überprüfen und basierend auf einer intensiv reflektierten sonderpädagogischen Haltung eine geeignete Auswahl zu treffen. Jeweils aktuelle konzeptionelle Trends sollten kritisch überprüft werden im Hinblick auf das vorrangige Ziel, den – sich auch ändernden – Bedarfen der Kinder und Jugendlichen gerecht zu werden. Ein kritischer Blick sollte dem nachvollziehbaren Bestreben der Befragten nach Handlungssicherheit gerade im Hinblick auf die hier fokussierte Zielgruppe gelten: welches Beziehungsverständnis leitet ihr Handeln? Welche Aspekte erweisen sich dabei als zielführend und welche wirken nur auf den ersten Blick so, könnten letztlich aber kontraproduktiv sein? Neben dieser grundlegenden konzeptionellen Arbeit bzw. in deren Kontext wird es nötig sein, sich in den schulischen Kollegien stärker und vertiefter mit zentralen Begrifflichkeiten auseinanderzusetzen. So gilt es nicht nur Bildung, Erziehung und Beziehung für die eigene Arbeit zu reflektieren, angemessen voneinander zu unterscheiden und zugleich im schulischen Handeln jeweils gut zu integrieren – sondern zugleich auch Aspekte der Leistungsfähigkeit und Leistungsbereitschaft im Sinne einer zukünftigen Eingliederung junger Menschen in den Arbeitsmarkt nicht außer Acht zu lassen. Ein solches Verhandeln von Erziehung und Bildung ist nicht nur im Einzelfall nötig. Ebenfalls Antworten auf schulsystemischer Ebene tragen zu Handlungssicherheit von Lehrkräften gerade in der Schuleingangsphase bei.

Im Hinblick auf eine gesellschaftliche Ebene wäre es ein wichtiger Schritt, die Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Systemen – häuslichem Umfeld, Schule, Jugendhilfe, Medizin sowie Therapie – noch stärker zu vernetzen, mit der Zielsetzung, Kindern und Jugendlichen ein umfassendes und zugleich individuell adäquates Angebot zur Betreuung und zum Lernen machen zu können, das dann auch mit den entsprechend notwendigen Ressourcen auszustatten wäre.

Literatur

Abelein, P., Andersch, M., Blatz, S., Fürhofer, D., Hascher, P., Müller, T., Schley, O. & Stein, R. (2025). Aktuelle Herausforderungen in der schulischen Eingangsphase im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie in Förderzentren emotional-soziale Entwicklung und Sonderpädagogischen Förderzentren in Bayern – Teil I. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 76, 71-77.*

Auer, H.-L. (2021). *Klassifikation von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen und Zusammenhänge mit erinnertem elterlichen Erziehungsverhalten.* Schneider.

Bayerisches Landesamt für Statistik (2023). *Statistische Berichte. Förderzentren und Schule für Kranke in Bayern.* Stand: Oktober 2021. Verfügbar unter https://www.statistik.bayern.de/mam/produkte/veroffentlichungen/statistische_berichte/b1200c_202100.pdf [30.07.2024]

Bergsson, M. (1995). *Ein entwicklungstherapeutisches Modell für Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten. – Organisation einer Schule.* Bergsson-Billing-Wiedenhöft.

Bettelheim, B. (1990). *Der Weg aus dem Labyrinth. Leben lernen als Therapie.* dtv.

Blumenthal, Y., Hartke, B., Hillenbrand, C., Hennemann, T., Casale, G. & Vierbuchen, M. C. (2020). *Handlungsmöglichkeiten Inklusion in der Schule: Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten und emotional-sozialen Entwicklungsstörungen.* Kohlhammer.

Casale, G. (2024). Zwischen Vulnerabilität und Potential: Empirischer Forschungsstand zur inklusiven Bildung von Schülerinnen und Schülern im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.* (3. Auflage). Kohlhammer.

Castello, A. & Weihrauch, A. (2009). Pädagogisches Handeln an Schulen für Erziehungshilfe. *Heilpädagogik online, 2009 (4), 21-35.*

Dizinger, V. (2015). *Professionelle und interprofessionelle Kooperation von Lehrerinnen und Lehrern im Kontext schulischer Belastung und Beanspruchung.* Universität Bielefeld.

Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften.* Springer.

Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. & Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development, 82, 405-432.* https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Düvelmeyer, M., Bolz, T., Ferreira González, L., Hennemann, T. & Leidig, T. (2024). Intensivpädagogik im Kontext Schule: Wissenschaftliche Begleitung der Maßnahme U-turn. *Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 6, 218-227.* https://doi.org/10.25656/01:30049

Hanglberger, S. & Abelein, P. (2018). „Lieber beraten als belastet". Kollegiale Fallberatung an Schulen – Empirische Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften. *Sonderpädagogische Förderung heute, 185–207.*

Hanisch, C., Vögele, U., Leidig, T., Döpfner, M., Niemeier, E. & Hennemann, T. (2023). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik, 15(1), 21–37.* https://doi.org/10.25656/01:27182

Hascher, T., & Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review, 34, 100411.* https://doi.org/10.1016/j.edu-rev.2021.100411

Helfferich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung.* (S. 875-892). Springer.

Hennemann, T., & Hillenbrand, C. (2010). Klassenführung – Classroom Management. In B. Hartke, K. Koch & K. Diehl (Hrsg.). *Förderung in der schulischen Eingangsstufe.* (S. 255-279.). Kohlhammer.

Hennemann, T., Hövel, D. C., Casale, G., Hagen, T. & Fitting-Dahlmann, K. (2017). *Schulische Prävention im Bereich Verhalten.* (2. Aufl.). Kohlhammer.

Hennemann, T., Ricking, H. & Hillenbrand, C. (2009). Didaktik in der schulischen Erziehungshilfe: Wie arbeiten Lehrkräfte im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik, 9 (4), 131-138.*

Hennemann, T., Ricking, H. & Huber, C. (2024). Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotional-sozialer Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 110-143). (3. Auflage). Kohlhammer.

Hillenbrand, C. (2023). *Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen.* (4. Auflage). Reinhardt.

Hillenbrand, C. (2024). Evidenzbasierte Praxis im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.). *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 170-215). (3. Auflage). Kohlhammer.

Hillenbrand, C., Hennemann, T., Hens, S. & Hövel, D. (2022). *Lubo aus dem All! 1. und 2 Klasse. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen.* (5. Auflage). Reinhardt.

Hövel, D. C., Hennemann, T. & Rietz, C. (2019). Meta-Analyse programmatischer-präventiver Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung in der Primarstufe. *Emotionale und Soziale Entwicklung (ESE) in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 1, 38–55.* https://doi.org/10.35468/5750

Kaman, A., Erhart, M., Devine, J., Reiß, F.; Napp, A. K., Simon, A. M., Hurrelmann, K., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L. H. & Ravens-Sieberer, U. (2023). Two Years of Pandemic: the Mental Health and Quality of Life of Children and Adolescents – Findings of the COPSY Longitudinal Study. *Dtsch Arztebl Int 2023; 120: 269-70.* 10.3238/arztebl.m2023.0001

KMK (2024). *Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2013 bis 2022.* Dokumentation Nr. 240. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_240_SoPae_2022.pdf

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2022). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* Beltz Juventa.

Lamnek, S. & Krell, C. (2016). *Qualitative Sozialforschung.* Beltz.

Lehr, D. (2011). Belastung und Beanspruchung im Lehrerberuf in der personenbezogenen Forschung. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.). *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf.* (S. 757–773). Waxmann.

Müller, T. (2021). *Basiswissen Verhaltensstörungen.* Reinhardt.

Myschker, N. & Stein, R. (2018). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen.* (8. Aufl.). Kohlhammer.

OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals.* OECD. https://doi.org/10.1787/23129638.

Opp, G. (2003). *Arbeitsbuch schulische Erziehungshilfe.* Klinkhardt.

Petermann, U. (1993). Sonderschulen für verhaltensgestörte Kinder in der Bundesrepublik Deutschland. *Heilpädagogische Forschung, 1993 (1), 1-11.*

ProDeMa. (2025). *Institut ProDeMa.* Verfügbar unter https://prodema-online.de/ [04.02.2025].

Przyborski, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch.* DeGruyter.

Ravens-Sieberer, U., Devine, J., Napp, A.-K., Kaman A., Saftig L., Gilbert M., Reiß, F., Löffler, C., Simon, A. M., Hurrelmann, K., Walper, S., Schlack, R., Hölling, H., Wieler, L. H. & Erhart, M. (2023). Three years into the pandemic: results of the longitudinal German COPSY study on youth mental health and health-related quality of life. *Front. Public Health 11:1129073.* doi: 10.3389/fpubh.2023.1129073

Robert Bosch Stiftung (2024). *Das Deutsche Schulbarometer: Aktuelle Herausforderungen aus Sicht der Lehrkräfte. Ergebnisse einer Befragung von Lehrkräften allgemein- und berufsbildender Schulen.* Robert Bosch Stiftung.

Schmid, M., Fegert, J. M., Schmeck, K. & Kölch, M. (2007). Psychische Belastung von Kindern und Jugendlichen in Schulen für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 58(8), 282–290.*

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung (ISB) (2024). A*ktuelle Projekte des Förderschulteams.* Verfügbar unter https://www.isb.bayern.de/schularten/foerderschulen/aktuelle-projekte/ [06.12.2025]
Stein, R. (20196). *Grundwissen Verhaltensstörungen.* Schneider.
Stein R. & Stein, A. (2020). *Unterricht bei Verhaltensstörungen.* Klinkhardt.
Voss, T., Klusmann, U., Bönke, N., Richter, D., & Kunter, M. (2023). Teachers' emotional exhaustion and teaching enthusiasm before versus during the COVID-19 pandemic. *Zeitschrift für Psychologie, 231(2), 103–114*. https://doi.org/10.1027/21512604/a000520
Willmann, M. (2007). Die Schule für Erziehungshilfe: Schule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung. Organisationsformen, Prinzipien, Konzeptionen. In H. Reiser, M. Willmann & M. Urban (Hrsg.). *Sonderpädagogische Unterstützungssysteme bei Verhaltensproblemen in der Schule. Innovationen im Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung* (S. 13-69). Klinkhardt.

Dr. phil. Philipp Abelein
Universität Würzburg
Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Wittelsbacherplatz 1 · 97074 Würzburg
philipp.abelein@uni-wuerzburg.de

Michaela Andersch
Stephanie Blatz
apl. Prof. Dr. phil. habil. Thomas Müller
Univ.-Prof. Dr. phil. habil. Roland Stein
Universität Würzburg
Pädagogik bei Verhaltensstörungen
Wittelsbacherplatz 1 · 97074 Würzburg

Dominik Fürhofer
Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung
Abteilung Grund-, Mittel- und Förderschulen
Referat GMF 4 Förderschule und Inklusion – Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung und Inklusion
Schellingstraße 155 · 80797 München

Dr. phil. Philipp Hascher
Dominikus Savio Schule
Sonderpädagogisches Förderzentrum
Langer Weg 10 · 96126 Maroldsweisach

Oliver Schley
Organisationseinheit 4.7
Sonderpädagogik, BdB (FöS)
Koordination Förderschule
Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung (ALP)
Kardinal-von-Waldburg-Straße 6-7
89407 Dillingen an der Donau

Autorenfotos auf Seite 11:

Die Fotos zeigen in der oberen Reihe von links die Gesichter von Philipp Abelein, Michaela Andersch, Stephanie Blatz und Dominik Fürhofer, in der unteren Reihe von links Philipp Hascher, Thomas Müller, Oliver Schley und Roland Stein.

Schulische Intensivpädagogik im Netzwerk komplexer Hilfesysteme



Jan Hoyer

Zusammenfassung

Schulische Intensivpädagogik kann als eingriffsintensivste Form des Lernens im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung verstanden werden. Sie adressiert Schülerinnen und Schüler, die auch von der Kinder- und Jugendpsychiatrie sowie der Jugendhilfe adressiert werden. In dieser Situation werden unterschiedliche Funktionssysteme bzw. Ressorts aktiviert. Das Hilfesystem wird dadurch komplex. Doch die Zunahme an Komplexität im Hilfesystem führt nicht zwingend zu einer Zunahme von Kooperation in diesen Hilfesystemen (siehe Abelein et al., 2025). In diesem Beitrag sollen Ergebnisse einer Befragung von Fach- und Führungskräften in komplexen Hilfesystemen dargestellt werden, die auch Orientierung in Bezug auf gemeinsame Zielperspektiven für andere komplexe Hilfesysteme bieten könnten.

> *„Für Schülerinnen und Schüler, die auf ihrem Weg zum Erlernen von situativ angepassten Handlungsmustern über etablierte intensive sonderpädagogische Unterstützung hinausgehende Lernangebote benötigen, gilt es, Konzepte auf kommunaler Ebene mit weiteren Akteuren (beispielsweise Kinder- und Jugendpsychiaterinnen und -psychiatern, Jugendamt, Polizei, Jugendgerichtshilfe) zu entwickeln, die über das bisherige schulische Bildungs- und Erziehungsangebot hinausgehen können“* (KMK, 2024, S. 22).

In den aktuellen Empfehlungen der KMK (2024) wird zur ressortübergreifenden Konzeptentwicklung auf kommunaler Ebene für Kinder und Jugendliche aufgerufen, deren Fallstrukturen die schulischen Systeme an ihre Grenzen führen.

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

Maykus (2021) benutzt den Begriff der Bildungslandschaften, um eine ressortübergreifende Struktur bzw. Gesamtstrategie mit gemeinsamen Leitorientierungen zu beschreiben, und sieht – ähnlich wie die KMK (2024) – planerische Prozesse als erforderlich an.

Dieser Beitrag soll zur Entwicklung möglicher Leitorientierungen beitragen, um planerische Prozesse in Bezug auf die Entwicklung einer Gesamtstrategie zu ermöglichen. Er folgt dem Ansatz der lernenden Organisation nach Senge (2008). Der Ansatz des „Teamlernens“ wird hier auf Teams übertragen, die unterschiedlichen Organisationen angehören. In diesem Ansatz stellt die Entwicklung einer „gemeinsamen Vision“ (Senge, 2008, S. 251) einen wichtigen und grundlegenden Baustein dar, um unterschiedlichen Teams Perspektiven zur gemeinsamen Ausrichtung professioneller Aktivitäten anzubieten. Der Ansatz des Teamlernens als Konzept der Organisationsentwicklung wird hier verwendet, um eine „gemeinsame Leitorientierung“ nach Maykus (2020) auch über organisationale Grenzen hinweg zu bestimmen.

Im Folgenden wird erläutert, warum aus theoretischer Perspektive die wissenschaftlich begleitete Entwicklung einer gemeinsamen Leitorientierung über institutionelle Grenzen hinweg erforderlich erscheint.

Fälle im geteilten Zuständigkeitsbereich, sektorspezifische Prozesse der Fallkonstruktion und Handlungslogiken

Frietsch, Holbach und Leißling (2023) sprechen in ihrer Studie zu jungen „Care Leavern“, deren Biografien starke Diskontinuitäten, Brüche und Krisen aufweisen, von „komplexen Entwicklungs- und Problemlagen“ (S. 13). Diese komplexen Entwicklungs- und Problemlagen betreffen unterschiedliche Lebensbereiche der jungen Menschen bzw. den Zuständigkeitsbereich von Systemen der Bildung oder Gesundheitsfürsorge. Werden die Entwicklungs- und Problembereiche institutionell wahrgenommen und möglicher Handlungsbedarf angenommen, zugeschrieben oder diagnostiziert, kommt es zur Fallkonstruktion: „Ein Fall wird erst dann ein Fall, wenn ein Helfersystem beginnt, ihn als solchen zu definieren“ (Schattenhofer & Tiesmeier, 2001, S. 64). Der Fall konstituiert sich in der Interaktion von Mensch, Lebenswelt und Hilfesystem (Pantucek, 2019). Aus Menschen in einer komplexen Entwicklungs- und Problemlage wird erst ein Fall, wenn Hilfe- bzw. Unterstützungssysteme diese Menschen adressieren.

Zeitschrift für Heilpädagogik
77., 2026
Seite 22–29

Das „gestufte System sonderpädagogischer Förderung im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung“ (Bolz & Rieß, 2021, S. 43) kann als arbeitsteilig strukturiertes System verstanden werden, das unterschiedliche Schülerinnen und Schüler adressiert. Während die erste Ebene auf Prävention von Verhaltensauffälligkeiten und Unterrichtsstörungen abzielt und die Gesamtpopulation der Schülerinnen und Schüler adressiert, beziehen sich die vierte und fünfte Ebene auf Schülerinnen und Schüler, die sich fremd- oder selbstgefährdend verhalten oder bei denen Beeinträchtigungen des emotionalen und sozialen Erlebens formal diagnostiziert werden. Ab der dritten Ebene wird von „besonderen Organisationsformen“ (Hennemann et al., 2024, S. 141) gesprochen, die räumlich von den vorangegangenen Stufen getrennt sind und sich in Personalstruktur, Konzepten und Ausstattung deutlich von denen der ersten Ebene unterscheiden. Auf der vierten Ebene wird der Begriff der schulischen Intensivpädagogik verwendet. Schülerinnen und Schüler, die durch die dritte bis vierte Ebene adressiert werden, gelten – ähnlich wie im Bereich der Jugendhilfe – von schuladministrativer Seite als Fall, denn ihre Entwicklungs- und Problemlage wird als auffällig markiert und mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf statuiert. Ziel dieser Statuierung ist es unter anderem, ein „Mehr an Ressourcen für die Unterstützung“ (Lütje-Klose & Neumann, 2022, S. 48) bereitzustellen.

Die Prozesse der Fallkonstruktion in medizinischen Handlungsfeldern finden in der Fachliteratur wenig Beschreibung. Möglicherweise lässt sich dies auf die Anwendung hochgeneralisierter und international etablierter Klassifikationssysteme zurückführen bzw. auf die Finanzierung durch Krankenkassen, die sich ebenfalls an diesen Klassifikationssystemen orientieren.

> *„Die klinischen Diagnosen dienen einem gesellschaftlichen Versorgungsauftrag, weil die Ressourcen begrenzt sind“* (Link, 2022, S. 176).

Der Aktivierung medizinischer Versorgung geht folglich ein differenzialdiagnostischer Selektionsprozess voraus. Luhmann verdichtet die Prozesse medizinischer Fallkonstruktion in folgender Aussage: „Nur Krankheiten sind für den Arzt instruktiv“ (Luhmann, 2005, S. 199). Die medizinische Fallkonstruktion kann jedoch nur in dieser verdichteten Form zusammengefasst werden, da der Definition von Krankheit hoch operationalisierte Klassifikationssysteme und Symptombeschreibungen zugrunde liegen. Obwohl sich die medizinische Fallkonstruktion scheinbar so kurz beschreiben lässt, wird sie durch einen erheblichen Eigenanteil potenzieller Adressatinnen und Adressaten medizinischer Versorgung verkompliziert. Anders als in den Handlungsfeldern der Bildung und der Sozialen Arbeit gilt im medizinischen Bereich ein höherer Grad an Selbstständigkeit im Prozess der Fallkonstruktion, da das aktive Aufsuchen medizinischer Institutionen (außer bei Unfällen und Akutsituationen im öffentlichen Raum) als Voraussetzung für die Stellung einer Diagnose verstanden werden muss. Für den kinder- und jugendpsychiatrischen Bereich erfolgt dies laut Schuppener, Hennike und Reiprich (2024) in Phasen der Interaktion zwischen dem psychiatrisch-psychotherapeutischen Versorgungssystem und den Personen sowie deren Betreuungs- und Unterstützungssystemen.

Für alle beschriebenen Handlungsfelder gilt, dass Fallkonstruktionen in der Interaktion von Institution und potenziellen Adressatinnen und Adressaten realisiert werden und professionelle Akteurinnen und Akteure am Prozess der Fallkonstruktion beteiligt sind. Ebenso gilt, dass erst durch die Fallkonstruktion feldspezifische Expertise sowie finanzielle und personelle Ressourcen aktiviert werden.

Werden Kinder und Jugendliche aufgrund ihrer komplexen Fallstruktur gleichzeitig von unterschiedlichen Institutionen aus den Bereichen Soziale Arbeit, Bildung und Gesundheitsversorgung als Fall markiert, wird in diesem Beitrag von einer komplexen Fallstruktur gesprochen. Komplexe Fallstrukturen rufen komplexe Hilfesysteme auf. Solche Systeme zeichnen sich dadurch aus, dass ihre Bestandteile aus theoretischer Sicht unterschiedlichen Funktionssystemen (Luhmann, 1998) bzw. Feldern (Bourdieu, 2001) und aus administrativer Sicht unterschiedlichen Ressorts zugeordnet sind. Das komplexe Hilfesystem hat sich im Zuge gesellschaftlicher Ausdifferenzierung arbeitsteilig strukturiert. „Die Differenzierung von Gesellschaften mit ihrer Aufspaltung in Subsysteme unterschiedlicher, teilweise widersprechender Funktionen“ (Simon, 2007, S. 110) erzeugt Differenzlinien zwischen Medizin, Jugendhilfe und Bildung. Erst diese Differenzlinien erlauben den gezielten Aufbau spezifischer Expertisen, Terminologien, Zuständigkeiten sowie formaler und informeller Regelungen.

Diese unterschiedlichen Funktionssysteme weisen spezifische Arbeitsweisen auf, die – je nach soziologischem Ansatz – als systemspezifisches Programm, feldspezifischer Nomos oder sektorspezifische Handlungslogik bezeichnet werden. In diesem Beitrag wird der Begriff „sektorspezifische Handlungslogik“ (Wendt et al., 2022, S. 47) verwendet, da er im Vergleich zu den anderen Begriffen ohne Erläuterung eines erweiterten Theorierahmens auskommt. Sektorspezifische Handlungslogiken entstehen durch Spezialisierungen, Fallkonstruktionen und die Arbeit mit diesen Fällen. Auch wenn Überschneidungen angenommen werden können, unterscheiden sich die sektorspezifischen Handlungslogiken der Jugendhilfe, der Schule sowie der Kinder- und Jugendpsychiatrie voneinander. Diese Unterschiede zeigen sich im jeweiligen Auftrag, der rechtlichen Rahmung, den Traditionen, Ausbildungsgängen, Arbeitszeitregelungen, Beschäftigungsverhältnissen der Fachkräfte sowie in den verwendeten Wissensbeständen und Expertisen. Werden diese Logiken gleichzeitig für dieselbe Adressatin bzw. denselben Adressaten aktiviert, entstehen parallele Prozesse, in denen ein geteilter Fall bearbeitet wird. Daraus resultiert die „Kopräsenz verschiedener sektorspezifischer Handlungs- und Steuerungslogiken. Durch diese Kopräsenz entsteht ein Spannungsfeld“ (Wendt et al., 2022, S. 47). Adressatinnen und Adressaten komplexer Hilfesysteme erleben diese Kopräsenz unterschiedlicher, feldspezifischer Logiken unmittelbar. Diese gleichzeitige Präsenz sektorspezifischer Logiken wird bereits seit

Längerem beschrieben (Reiser, 2000; Herz, 2008, 2017; Bethge, 2021). Besonders bei der Arbeit mit komplexen Fallstrukturen zeigt sich, „dass eine Batterie von professionell Beteiligten und ein Arsenal unterschiedlich ausgerichteter Hilfeleistungen in Position gebracht [werden] (...). In den meisten Fällen geschieht dies jedoch ohne Synchronisation der Maßnahmen“ (Dlugosch, 2021, S.74). Es ist davon auszugehen, dass gerade Kinder und Jugendliche, die gleichzeitig von Jugendhilfe, Sonderpädagogik und Kinder- und Jugendpsychiatrie adressiert werden, im Falle fehlender Synchronisation des komplexen Hilfesystems nicht zusätzlich auch noch die Integrationsleistung der verschiedenen sektorspezifischen Handlungslogiken in ihre eigene Lebenswelt bzw. psychische und soziale Fallstruktur übernehmen können.

Im folgenden Abschnitt wird skizziert, wie das Konzept des Teamlernens in einem Forschungsprojekt verwendet wird, um das Ziel zu verfolgen, Adressatinnen und Adressaten im geteilten Zuständigkeitsbereich von diesen Integrationsleistungen zu entlasten, indem Ziele für eine ressortübergreifende Gesamtstrategie bestimmt werden.

Zielsetzung und Studiendesign

Anlass zur Entwicklung ressortübergreifender Zielbestimmungen bietet die Umstrukturierung des gestuften Systems schulischer Erziehungshilfe in der Freien Hansestadt Bremen.

> *„Im Rahmen der Entwicklung des Gesamtkonzepts für Schülerinnen und Schüler in emotionalen und sozialen Problemlagen wird das Förderzentrum an der Fritz-Gansberg-Straße zum Ende des Schuljahrs 2023/24 aufgelöst, und die regionalen Bildungsabteilungen an den ReBUZ nehmen zum Schuljahr 2024/25 ihren Betrieb auf und sind dann für diese Schülerschaft zuständig“* (Schule an der Fritz-Gansberg-Straße, 2024).

Die Auflösung des Förderzentrums bringt schulstrukturelle Veränderungen mit sich, die sich schwerpunktmäßig auf die eingriffsintensivste Handlungsebene auswirken. Diese Handlungsebene adressiert Schülerinnen und Schüler, „die aufgrund massiver, gravierender Verhaltensauffälligkeiten, biografischer Brüche und hoher Selbst- und Fremdgefährdung temporär oder bleibend nicht im allgemeinen Schulsystem beschult werden können“ (Wittenberg & D’ham, 2022, S.3).

Das Forschungsprojekt, das in diesem Abschnitt skizziert wird, untersucht die Fragestellung, welche gemeinsamen Ziel- und Erfolgsdefinitionen sich in komplexen Hilfesystemen in Bezug auf die Einrichtung der Bildungsabteilungen bestimmen lassen. Hierzu werden Teilfragstellungen zur subjektiven Zielgruppenbeschreibung, zu Ziel- und Erfolgsdefinitionen im eigenen Zuständigkeitsbereich aber auch für das übergeordnete komplexe Hilfesystem abgefragt.

Argyris und Schön (2018) sprechen von stillschweigenden Handlungstheorien, die in Organisationen verwendet werden. Gerade das stillschweigende Moment innerhalb der Handlungstheorien verweist auf den Sachverhalt, dass Handlungstheorien auch implizit vorliegen. Das sogenannte „Betriebswissen“ zeichnet sich hingegen durch eine Mischung aus explizitem und implizitem Wissen aus (Meuser & Nagel, 2009, S. 472). Wissensbestände bauen sich in der alltäglichen Auseinandersetzung im spezifischen Arbeitsbereich auf. Die vermittelnde Instanz zwischen Wissen und Können stellt die professionelle Person dar (Moch, 2012).

In Mochs (2012) wie auch in Argyris’ und Schöns (2018) Ausführungen wird die Möglichkeit zur spontanen Versprachlichung als Unterscheidungskriterium zwischen impliziten und expliziten Wissensbeständen verwendet. Die Nutzbarmachung impliziter Handlungstheorien „erfolgt über die sprachliche Explikation“ (Moch, 2012, S.562). Diese Ansätze gelten in diesem Forschungsprojekt als Grundlage zur Bestimmung professioneller Ziel- und Erfolgskonzepte der befragten Personen.

Damit sowohl implizite als auch explizite Wissensbestände erhoben werden können, kommen Leitfadeninterviews zum Einsatz, die auf diese sprachliche Explikation abzielen. Der Interviewleitfaden ist auf Basis der theoretischen Sensibilisierung, des Erkenntnisinteresses und unter Zuhilfenahme von Helfferichs (2022) Modell zur Leitfadenkonstruktion entwickelt worden.

Die Interviewpartnerinnen und -partner sind ausnahmslos Mitglieder der ressortübergreifenden Begleitgruppe und wurden innerhalb dieser Gruppe zufällig ausgewählt. Insgesamt sind 14 Fach- und Führungskräfte aus den Bereichen Soziale Arbeit, Kinder- und Jugendpsychiatrie sowie Bildung interviewt worden. Die Interviews wurden zufällig durchnummeriert (I1, I2 … I14); die Nummerierung stellt nicht die Chronologie der Interviewzeitpunkte dar. Auf die Kennzeichnung der Ressortzugehörigkeit interviewter Personen wurde verzichtet, da sonst die Wahrscheinlichkeit einer Identifizierung innerhalb der Stichprobe als zu hoch eingeschätzt wurde.

Alle angefragten Interviewpersonen erklärten sich bereit, ein Interview zu geben. Die Interviewtranskripte sind unter Zuhilfenahme kodierender Verfahren (Silkenbeumer, 2010) und der Verwendung einer QDA-Software ausgewertet worden. Vor der Interviewauswertung wurden entlang der Teilfragestellungen sowie der theoretischen Sensibilisierung deduktiv Auswertungskategorien bestimmt. Darüber hinaus sind Kategorien und Unterkategorien während der Auswertung induktiv entwickelt worden.

Insgesamt waren neben dem Autor eine studentische Hilfskraft und eine studentische Projektgruppe mit der Kodierung aller Interviews befasst, sodass eine Interrater-Reliabilität in Bezug auf die Kategorienbildung angestrebt wurde. Die kategorialen Ergebnisse sind theoretisch konzeptualisiert worden. Im Prozess der Konzeptualisierung wurden „zentrale Kategorien“ (Bischof & Wohlrab-Sahr, 2018, S.92) gebildet, die im folgenden Abschnitt dargestellt werden.

Ausgewählte Ergebnisse

Im Schwerpunkt fokussieren die zentralen Kategorien folgende Aspekte bzw. Bereiche:

- Netzwerkbezogene Ergebnisse, die sich auf die soziale Struktur komplexer Hilfesysteme beziehen;
- Interaktionsbezogene Ergebnisse, die sich auf die direkte pädagogische Arbeit mit den Adressatinnen und Adressaten beziehen;
- Identifizierte Ambivalenz, die sich auf die organisationale Konstruktion von Hilfesystemen im Allgemeinen und auf die Bildungsabteilungen im Besonderen bezieht.

Netzwerkbezogene Ergebnisse: Wertschätzung, Transparenz und Obligation

Ausgangslage zur Bildung dieser zentralen Kategorie ist die im Datenmaterial breit formulierte Annahme, dass komplexe Fallstrukturen einen geteilten Zuständigkeitsbereich aller untersuchten Arbeitsfelder erzeugen und deshalb eine Vernetzung erforderlich sei. Als induktiv gebildete Unterkategorien lassen sich Wertschätzung, Transparenz und Obligation benennen.

Wertschätzung als förderlicher Faktor für die Arbeit in Kooperationsbeziehungen gilt als hinlänglich bekannt (z. B. Hochfeld & Rothland, 2022; Holzrichter & Santer 2023) und kann als theoriebestätigendes Ergebnis dieser Befragung eingeordnet werden, das nur geringen Neuigkeitswert aufweist.

Als Effekt einer konstanten Vernetzung wird die Entlastung durch Transparenz genannt (I6_23; I7_35; I4_32). Professionelle Aktivitäten sind transparent, wenn „die Zuständigkeiten ganz klar so definiert“ (I13_35) sind oder es eine „klare Stellenbeschreibung“ (I4_26) gibt, die den Netzwerkpartnern auch bekannt sind. Dies ermöglicht „klare Ansprechbarkeiten“ (I9_37): „Man weiß voneinander, man kennt sich und die Arbeitsweisen“ (I2_11). Dazu gehört das Wissen (vgl. I13_47), an wen man sich bei Fragen wenden kann (vgl. I8_14). Klarheit und Transparenz ermöglichen weiterhin das Erlebnis der Abgrenzung des eigenen Arbeits- bzw. Zuständigkeitsbereichs von anderen und stellen mehr Bewusstheit über die eigene Position im komplexen Hilfesystem her: „Also man weiß in etwa, wie arbeiten die jeweiligen Kooperationspartner und kann sich entsprechend auch abgrenzen. Man weiß, hier hört jetzt meine Arbeit auf“ (I2_11). Die Transparenz im Kooperationsnetzwerk stellt folglich Arbeitsteilung sicher, verfestigt die eigene berufliche Selbstdefinition und lässt das Erlebnis zu, auch in der Arbeit mit komplexen Fallstrukturen nicht für alle Aspekte der Fallstruktur zuständig sein zu müssen.

Als wichtige Voraussetzung zur Weiterentwicklung eines Netzwerks werden obligate Strukturen genannt (I11_43; I4_10_26). Obligate Kooperationsstrukturen werden nicht aufgebaut, wenn eine komplexe Fallstruktur das komplexe Hilfesystem aktiviert, sondern diese bestehen auch ohne eine Aktivierung durch einen Fall und können sofort genutzt werden. Obligate Kooperationsstrukturen können den Kontakt, die Bekanntheit professioneller Akteurinnen und Akteure untereinander und deren Zuständigkeiten (I2_11; I11_58) sowie die Entwicklung gemeinsamer Ziele bewirken (I4_12; I7_14; I8_14; I11_31). Weiterhin wird das Vorhandensein obligater Kooperationsstrukturen als Voraussetzung für schnelles Handeln und Entscheiden genannt, da diese nicht fallspezifisch aufgebaut, sondern im Bedarfsfall aktiviert werden können (I5_25; I8_14; I12_23). Als langfristige Perspektive wird auch die Erweiterung des Netzwerks auf die Bereiche Polizei und Justiz angesehen (I2_43; I7_12). Wertschätzung und Transparenz stellen sich in dieser Untersuchung als zwei erforderliche Elemente der multiprofessionellen und überinstitutionellen Kooperation dar, die durch Obligation in den Kooperationsbeziehungen hergestellt werden. Erst die Obligation in den Kooperationsbeziehungen ermöglicht das erfolgreiche Handeln komplexer Hilfesysteme. Eskaliert eine komplexe Fallstruktur, kann das Kooperationsnetzwerk keine Zeit in die Herstellung von Transparenz und Wertschätzung investieren, um die erforderliche Handlungsfähigkeit herzustellen (Bethge, 2021). Diese muss vorhanden und spontan aktivierbar sein. Hierfür sind Obligationspunkte im Kooperationsnetzwerk erforderlich. Auf Basis der Untersuchungsergebnisse stellt sich dar, dass im untersuchten Feld Obligationspunkte vorhanden sind. Um die Obligationspunkte sicherzustellen gilt es, von planerischer Seite Regelmäßigkeit und Orte der Begegnung abzusichern sowie Arbeitszeitregelungen zu entwerfen, die die Netzwerktätigkeiten berücksichtigen und definieren.

Interaktionsbezogene Ergebnisse: Haltekraft

Der überwiegende Teil der Befragten (N=11) erachtet es als zentral, dass ein schulisches Angebot für eine Zielgruppe besteht, die bisher nicht ausreichend mit dem Schulsystem verbunden ist oder sich mit diesem verbunden fühlt. Eine unzureichende Verbindung zum Schulsystem kann, den Befragten zufolge, sowohl durch Erlebnisse schulischer Exklusion und Disziplinierung, den eigenen Rückzug aus dem Schulsystem sowie in der Wechselwirkung von Exklusions- und Rückzugsdynamiken begründet sein. Ein intensivpädagogisches Angebot wird als erfolgreich eingeschätzt, wenn es diesen Exklusionsdynamiken entgegenwirken kann und von der Zielgruppe als sinnvoll und positiv empfunden wird. Wenn die Bildungsabteilungen nicht ausschließen und als sinnvoll und positiv empfunden werden, kann das schulische Angebot eine „Haltekraft“ (In-vivo-Code aus I4) entwickeln und der Isolation von Familien und Schülerinnen und Schülern von Bildungseinrichtungen und der Gesellschaft im Allgemeinen vorbeugen (I1_37_43; I2_7_9_49; I4_12_14_30; I5_9_17_19; I6_21_23; I7_14; I9_21; I10_47; I11_23_43; I12_23_47; I14_49). Beispielhaft für diese Kategorie ist folgende Interviewsequenz:

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

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

Gerade die zweite Sequenz ließe sich durch Vösgen-Nordloh et al. (2023) bestätigen: „Eine tragfähige LSB [Lehrer:in-Schüler:in-

Beziehung] kann jene Dynamiken durchbrechen und damit zum sozialen Schutzfaktor werden“ (S. 108). Die Haltekraft ist somit nicht nur durch eine Struktur des Bildungsangebots, sondern auch durch stabile Beziehungsangebote durch Lehrkräfte realisierbar. Weiterhin werden in kodierten Sequenzen die besondere Stabilität und eine Symptomtoleranz (Baumann, 2020) des Angebots unter dem In-vivo-Code „Haltekraft“ angeführt. Die angestrebte Haltekraft wird deutlich als Erfolg für die Bildungsabteilungen benannt und auch mit dem Blick auf vorangegangene Exklusions- und Disziplinierungserfahrungen der Zielgruppe begründet:

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

Die Haltekraft des Bildungsangebots kann zur Stabilisierung der Adressatinnen und Adressaten beitragen. Wenn Schülerinnen und Schüler Stabilität entwickeln können, gilt dies als Erfolg. Das gilt auch für Adressatinnen und Adressaten der Bildungsabteilungen, die als primär instabil beschrieben werden (I1_37; I3_31; I4_32; I5_55; I6_32; I12_23_35). Die Entwicklung von Stabilität ist für die Zielgruppe wichtig, um aus den Bildungsabteilungen zurückgeschult zu werden (I3_31; I4_32; I5_55). Die Metapher der Stabilität beinhaltet auch, dass Adressatinnen und Adressaten der Bildungsabteilungen stabil sein oder werden müssen, um in den Stammschulen wieder „bestehen“ (I3_31) zu können. Eine Rückkehr ohne ausreichende Stabilität der Schülerinnen und Schüler könnte den Erfolg gefährden (I3_31; I4_32; I12_23). Das Konzept der Stabilität wird auch von Ciociola und Roos (2023) als Erfolg bzw. Ziel von Förderung beschrieben und von den Autorinnen als emotionale Stabilität bezeichnet. Sie sprechen in Anlehnung an Hölling und Schlack (2008) „von emotional stabilen (..) Persönlichkeiten“ (Ciociola & Roos, 2023, S. 220). In diesem Sinne muss die Haltekraft der Bildungsabteilungen verwendet werden um die emotionale Stabilität der Adressatinnen und Adressaten zu fördern. So benennt auch Behringer (2023, S. 204) im Rückbezug auf den „Fördernden Dialog“ nach Heinemann (1991) die emotionale Stabilität als Erfolg: „Halten meint eine stabilisierende Antwort der pädagogischen Fachkraft auf die Emotionen des jungen Menschen“ zu geben. Im metaphorischen Konzept der Stabilität werden Adressatinnen und Adressaten der Bildungsabteilungen als instabile Wesen beschrieben, deren Stabilität in den Bildungsabteilungen hergestellt werden sollte.

Die Ambivalenz der Existenz

Die schulstrukturbezogenen Aussagen der Befragten verweisen auf die Ambivalenz der Existenz der Bildungsabteilungen. Einerseits werden die Bildungsabteilungen als Möglichkeit der Aufrechterhaltung oder Herstellung einer Verbindung von Zielgruppe und Gesellschaft verstanden. Die Bildungsabteilungen gelten als erfolgreich, wenn sie eine von den Adressatinnen und Adressaten akzeptierte Stellvertreterposition für die Gesellschaft einnehmen können. Diese Leistung kann nach Aussagen der Befragten gegenwärtig von den weniger eingriffsintensiven Ebenen im gestuften System schulischer Erziehung nicht konsequent erbracht werden.

Dieser Legitimation separierender Formen des Lernens steht eine Vision gegenüber, die von einigen Befragten aus unterschiedlichen Berufsfeldern beschrieben wird (I4, I6, I7). In dieser Vision werden separierende Formen des Lernens sowie Hilfen zur Erziehung oder Kliniken dann als erfolgreich beschrieben, wenn sie sich durch ihre Arbeit überflüssig machen:

> *„Ja, eigentlich könnte man sagen, wenn die Jugendhilfe sich irgendwann überflüssig gemacht hat, dann hätten wir erfolgreich gearbeitet“* (I8_10).

Auch in den Bereichen Gesundheit wird es als Erfolg beschrieben, wenn alle Kinder und Jugendlichen so gesund wären, dass keinerlei ambulanter oder stationärer Therapiebedarf mehr bestünde.

Für den Bildungsbereich wird es als Erfolg beschrieben, wenn es gar keine Zielgruppe für separierende Formen des Lernens mehr gäbe. Es zeigt sich die Idee, dass subsidiäre, therapeutische und sonderpädagogische Arbeit durch ihre Qualität und ihre Realisierung irgendwann einen Bedarf soweit decken könnte, dass kein Bedarf mehr bestünde. Gleichzeitig sehen alle Befragten die Organisationen, in denen sie tätig sind, als erforderliche Institutionen an. In diesem Erfolgskriterium zeigt sich also eine ambivalente Struktur. Hier offenbart sich der Wunsch, dass es keine komplexen Hilfesysteme mehr geben müsste, und gleichzeitig besteht das Wissen um den bestehenden Bedarf nach ihnen.

Die Auflösung dieser Ambivalenz kann aktuell nicht auf institutioneller Ebene erfolgen. Diese Vision kann jedoch für Adressatinnen und Adressaten entwickelt bzw. als individuelles Ziel deklariert werden. Wird eine Institution im komplexen Hilfesystem aktiviert, hat sich die Institution nicht in Bezug auf die Gesamtpopulation potentieller Adressatinnen und Adressaten überflüssig zu machen, sondern in Bezug auf den individuellen Einzelfall. Für den Bereich der Bildungsabteilungen würde dies bedeuten, dass die erfolgreiche pädagogische Arbeit die Bildungsabteilungen für jeden Einzelfall überflüssig macht. In diesem Sinne wird auch explizit die Rückkehr als Erfolg für die Bildungsabteilungen genannt und somit die Bildungsabteilungen grundsätzlich als Durchgangsstruktur verstanden.

Konzeptualisierung: Ein Phasenmodell als Lösungsversuch geteilter, ergänzender und widersprüchlicher Zielbestimmungen

Die Herstellung von Haltekraft, stabiler pädagogischer Beziehung und erhöhter Attraktivität des Angebots scheinen im Widerspruch zur Durchgangsstruktur der Bildungsabteilungen zu stehen. Wenn Haltekraft und stabile pädagogische Beziehungen realisiert werden, stellt die Rückkehr besondere Herausforderungen an alle Beteiligten dar. Adressatinnen und Adressaten der Bildungsabteilungen müssen sich bei der Rückschulung von der Haltekraft des Angebots lösen und stützende Beziehungserfahrungen auf bzw. in den schulischen Kontext außerhalb der Bildungsabteilungen übertragen. Als Versuch der Auflösung des scheinbaren Widerspruchs von Haltekraft und Durchgangsstruktur könnte ein Phasenmodell verwendet werden, das auf die Auflösung der Erforderlichkeit der Bildungsabteilungen für den Einzelfall hin ausgerichtet ist:

– Phase 1: Haltekraft und Symptomtoleranz
– Phase 2: Haltekraft und selektive Symptomtoleranz
– Phase 3: Haltekraft und Stabilisierung
– Phase 4: Stabilisierung und Lösung der Haltekraft

Das Phasenmodell gliedert sich in vier Phasen. Die Phasen strukturieren sich von einer starken Beziehungs- und Subjektorientierung im Sinne einer extensivpädagogischen Ausrichtung (Wagenblass et al., 2023, 14) hin zu einer Transitionsorientierung.

In der ersten Phase steht der Aspekt der Haltekraft im Zentrum pädagogischer Arbeit. Ziel ist es, die Verbindung von Schulsystem und Adressatin bzw. Adressaten konsequent herzustellen, zu verbessern oder aufrechtzuerhalten. Es gilt in dieser ersten Phase, ein Maximum an Symptomtoleranz gegenüber störenden Verhaltensweisen zu realisieren (ohne dass organisationale, rechtliche oder persönliche Grenzen Beteiligter verletzt werden). Der Entwicklung und Aufrechterhaltung der pädagogischen Beziehung wird in dieser Phase eine hohe Relevanz zugeschrieben und gleichzeitig wird diese Aufgabe als besondere professionelle Herausforderung von den Befragten verstanden, die erhebliche Anforderungen an die Kompetenzen der Pädagoginnen und Pädagogen richtet und durch qualitätssichernde Maßnahmen und Reflexionsmöglichkeiten begleitet werden sollte. In der zweiten Phase sollte die Haltekraft weiter aufrechterhalten werden und gleichzeitig sollte die Phase der selektiven Symptomtoleranz eingeleitet werden. In dieser Phase sollte sich der Fokus auf zumutbare, passgenaue und hoch individuelle Förderziele verschieben. In der dritten Phase sollten erreichte individuelle Förderziele stabilisiert werden. Gleichzeitig sollten in dieser Phase Förderziele in Hinblick auf die Rückkehr verfolgt werden. In der vierten Phase findet ein Wechsel von der Subjektorientierung hin zu einer Transitionsorientierung statt. Es gilt die Adressatinnen und Adressaten der Bildungsabteilungen so zu stabilisieren, dass die Transition in die Stammschule als erfolgreich prognostiziert werden kann.

Limitationen

Limitationen zeigen sich durch Selektionen in Bezug auf die Bildung der Untersuchungsgruppe, Auswahl der Auswertungsmethode, die Konzeptualisierung der Ergebnisse und die besondere sozialräumliche Struktur, in der die Befragten arbeiten. Der Studie liegen Interviews von 14 Mitgliedern der Begleitgruppe zugrunde, die insgesamt 28 Mitglieder umfasst. Folglich liegt hier eine zufällige Selektion in Bezug auf die Bildung der Untersuchungsgruppe vor und keine Vollerhebung. Die Auswertung qualitativer Daten unterliegt immer einer Selektion in Bezug auf die Methodik, da das Spektrum an Methoden, die den Gütekriterien qualitativer Sozialforschung entsprechen, groß bleibt und die Methoden unterschiedliche Möglichkeiten der Auswertung eröffnen. In dieser Studie ist das Datenmaterial berufsgruppenübergreifend kodiert worden und so lassen sich in der „soziologischen Konzeptualisierung“ (Meuser & Nagel 2009, S.477) berufsgruppenspezifische Teilergebnisse nicht abbilden und nachvollziehen. Weiterhin arbeiten alle Befragten in Bremen. In Bremen, als kleinster Stadtstaat, ist davon auszugehen, dass Wege für Professionelle im Vergleich zu Flächenstaaten oder zu größeren Stadtstaaten kürzer sind und deshalb die Vernetzung komplexer Hilfesysteme leichter gelingen könnte und grundsätzlich auch schon genutzt wird.

Schlüsselwörter

Intensivpädagogik, Netzwerk, Kooperation

Abstract

Intensive educational support can be understood as the most intervention-intensive form of schooling within the special education focus on emotional and social development. It targets students who are often also supported by child and adolescent psychiatry as well as youth welfare services. In such cases, professionals from various functional systems are involved, making the support system complex. However, increasing complexity within the support system does not necessarily lead to increased cooperation among these systems (cf. Abelein et al., 2025). This article presents selected results from a survey of professionals and leaders working within complex support systems, which may also offer guidance regarding shared goals and perspectives for other complex systems of support.

Keywords

Intensive educational needs, networking, cooperation

Fazit

Schulische Intensivpädagogik sollte einen Platz in einem komplexen Hilfesystem einnehmen, das durch obligate und transparente Netzwerkstrukturen gekennzeichnet ist. Dies ermöglicht die schnelle Aktivierung komplexer Hilfen für Mitglieder einer geteilten Zielgruppe und schafft Handlungssicherheit sowie Entlastung für Fachkräfte.

Angebote der schulischen Intensivpädagogik werden in dieser Untersuchung von Fach- und Führungskräften aus den Bereichen Sonderpädagogik, Kinder- und Jugendpsychiatrie sowie Jugendhilfe als Durchgangssysteme verstanden. Gleichzeitig müssen diese Durchgangssysteme eine erhöhte Haltekraft aufweisen, um die Adressatinnen und Adressaten an das Angebot zu binden. Diese Haltekraft lässt sich, den Befragten zufolge, über ein hohes Maß an Symptomtoleranz und das Angebot konstanter pädagogischer Beziehung herstellen. Die konsequente Realisierung einer Haltekraft in einem Angebot, das als Durchgangssystem gedacht wird, verweist auf strukturelle Schwierigkeiten, da die Rückschulung und folglich die Auflösung der Haltekraft des Übergangssystems angestrebt werden. Mit Blick auf diese widersprüchlichen Erfolgskriterien lässt sich ein Phasenmodell entwerfen. In diesem Phasenmodell steht eingangs die Symptomtoleranz und die Herstellung von Haltekraft im Fokus. Dieser Fokus verschiebt sich im Verlauf auf die angestrebte Rückkehr.

Literatur

Abelein, P., Andersch, M., Blatz, S., Fürhofer, D., Hascher, P., Müller, T., Schley, O. & Stein, R. (2025). Aktuelle Herausforderungen in der schulischen Eingangsphase im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung. Ergebnisse einer qualitativen Interviewstudie in Förderzentren emotional-soziale Entwicklung. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 76(2), 71-77.*

Argyris, C., & Schön, D. (2018). *Die lernende Organisation.* Schöffer-Poeschel.

Baumann, M. (2020). *Kinder, die Systeme sprengen – Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern.* Schneider Verlag Hohengehren.

Behringer, N. (2023). Neue Autorität – Macht und Beschämung unter dem Deckmantel von Präsenz, Beharrlichkeit und Widerstand? Eine psychoanalytisch-pädagogische Einladung zur Reflexion. *ESE - Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 5(1), 198-212.*

Bethge, A. (2021). Multiprofessionalität und Netzwerke als Generallösung? – Ein Plädoyer für einen Perspektivwechsel. *ESE - Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 3(1), 54-64.*

Bischof, A. & Wohlrab-Sahr, M. (2018). Theorieorientiertes Kodieren, kein Containern von Inhalten. In C. Pentzold, A. Bischof & N. Heise (Hrsg.), *Praxis Grounded Theory: Theoriegenerierendes empirisches Forschen in medienbezogenen Lebenswelten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch* (S. 73-103). Springer Fachmedien.

Bolz, T. & Rieß, B. (2021). Gestuftes System der Hilfen. In M. Wittrock, H. Ricking, T. Bolz & B. Rieß (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen* (S. 31–49). Kohlhammer.

Bourdieu, P. (2001). *Das politische Feld: Zur Kritik der politischen Vernunft.* UVK

Ciociola, F., & Roos, S. (2023). Erste konzeptionelle Überlegungen zur Stärkung psychischer Grundbedürfnisse von Schüler:innen ab der Sekundarstufe I – Veranschaulichung anhand ausgewählter Milestones nach der MGML – Methodology. *ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 5(1), 214-221.*

Dlugosch, A. (2021). Mentalisieren im Netzwerk? Das Adaptive Mentalization-Based Integrative Treatment (AMBIT) als (inter-) professioneller Ansatz im Kontext der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. *ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 3(1), 66-77.*

Frietsch, R., Holbach, R. & Leißling, C. (2023). Care Leaver – Junge Menschen in komplexen Lebenssituationen. In D. Borstel, J. Brückmann, L. Nübold, B. Pütter & T. Sonnenberg (Hrsg.), *Handbuch Wohnungs- und Obdachlosigkeit* (S.1-15). Springer Fachmedien.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (2024). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.* Verfügbar unter 2024_12_13-Empfehlung-EmSoz-Entwicklung.pdf [28.04.2025]

Heinemann, E. (1991). Szenisches Verstehen und fördernder Dialog im Unterricht der Sonderschule für Erziehungshilfe. In Trescher, H. G. & Büttner, C. (Hrsg.), *Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik, 3,* (S. 127–138). Mathias Grünewald Verlag.

Helfferich, C. (2022). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (S. 875-892). Springer VS.

Hennemann, T., Ricking, H. & Huber, C. (2024). Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotional-sozialer Entwicklung. In R. Stein & T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (S. 119-152). Kohlhammer.

Herz, B. (2008). Kooperation zwischen Schule, Kinder- und Jugendhilfe und Kinder- und Jugendpsychiatrie. In H. Reiser, A. Dlugosch & M. Willmann (Hrsg.), *Professionelle Kooperation bei Gefühls- und Verhaltensstörungen* (S. 171-189). Kovač.

Herz, B. (2017). Psychiatrie, Schule und Jugendhilfe: Kooperation und Grenzen der Fallarbeit. In Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren e.V. (Hrsg.), *Psychische Erkrankung und Sucht. Passende Hilfen für betroffene Kinder, Jugendliche und Eltern* (S. 37-56). Bundesarbeitsgemeinschaft d. Kinderschutz-Zentren.

Hochfeld, L. & Rothland, M. (2022). Multiprofessionelle Kooperation an Ganztags(grund)schulen. Ein systematisches Review. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 2(15), 453-485.* https://doi.org/10.1007/s42278-022-00146-x

Hölling, H., & Schlack, R. (2008). Psychosoziale Risiko- und Schutzfaktoren für die psychische Gesundheit im Kindes- und Jugendalter - Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS). *Gesundheitswesen, 70(3), 154-163.* https://doi.org/10.1026/0033-3042.60.3.137

Holzrichter, T. & Santer, M. (2023). Führung durch Kooperation - Besseres Miteinander – exzellente Leistungen. Springer VS-Verlag

Link, P. (2022). „Verhaltensgestört – verhaltensauffällig – verhaltensoriginell" - Verhalten als schwieriger, aber notwendiger disziplinärer Begriff. In T. Müller, C. Ratz, R. Stein & C. Lüke (Hrsg.), *Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung* (S. 173-184). Klinkhardt.

Lütje-Klose, B. & Neumann, P. (2022). Sonderpädagogische Diagnostik im Spannungsfeld von Kategorisierung, De-Kategorisierung und Re-Kategorisierung. In T. Müller, C. Ratz, R. Stein & C. Lüke (Hrsg.), *Sonderpädagogik – zwischen Dekategorisierung und Rekategorisierung* (S. 44 -61). Klinkhardt.

Luhmann, N. (2005): Der medizinische Code. In N. Luhmann (Hrsg.), *Soziologische Aufklärung 5: Konstruktivistische Perspektiven* (S. 176-188). Springer Fachmedien.

Luhmann, N. (1998). Die Gesellschaft der Gesellschaft. Suhrkamp.

Maykus, S. (2020). Kommunale Bildungsplanung. In P. Bollweg et al. (Hrsg.), *Handbuch Ganztagsausbildung* (S. 1573-1585). Springer VS - Verlag für Sozialwissenschaften.

Maykus, S. (2021). Offene Kinder- und Jugendarbeit und kommunale Bildungslandschaften. In U. Deinet et al. (Hrsg.), *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 949-961). Springer VS - Verlag für Sozialwissenschaften.

Meuser, M., & Nagel, U. (2009). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H. Lauth, & D. Jahn (Hrsg.), *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft* (S. 465-479). Springer VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Moch, M. (2012). Die Lücke – Impliziertes Wissen und das Theorie-Praxis-Verhältnis. *Neue Praxis, Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik, 42(6), 555-564.*

Pantuček-Eisenbacher, Peter (2019): *Soziale Diagnostik. Verfahren für die Praxis Sozialer Arbeit.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Reiser, H. (2000): Schule und Jugendhilfe – Chancen und Probleme einer schwierigen Partnerschaft. *System Schule, 3(1), 110–116.*

Schattenhofer, K. & Tiesmeier, M. (2001). Kollegiale Beratung und Entscheidung – Die Inszenierung einer Diagnose. In S. Ader, C. Schrapper & M. Thiesmeier (Hrsg.), *Sozialpädagogisches Fallverstehen und sozialpädagogische Diagnostik in Forschung und Praxis* (S. 62-69). Votum.

Schule an der Fritz-Gansberg-Straße (2024). *Schule an der Fritz-Gansberg-Straße.* Verfügbar unter https://fritz-gansberg.schule.bremen.de/startseite-1459 [19.12.2025]

Schuppener, S., Hennicke, K. & Reiprich, F. (2024) Die Förderung der seelischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen mit intellektueller Beeinträchtigung – eine Aufgabe für Sonderpädagogik, Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 75(10), 457-468.*

Senge, P. (2008). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation.* Schöffer-Poeschel.

Simon, F. B. (2007). *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus.* Carl-Auer-Verlag.

Silkenbeumer, M. (2010): Qualitative und quantitative Methoden: In D. Horster& W. Jantzen (Hrsg.), *Wissenschaftstheorie* (S. 261-275). Kohlhammer.

Vösgen-Nordloh, M., Bolz, T., Casale, G., Hennemann, T., Leidig, T. (2023). Diskrepanzen in der Lehrkraft- und Schüler:innenwahrnehmung der dyadischen Beziehung und damit verbundene Unterschiede der psychosozialen Probleme an Förderschulen für Emotionale und soziale Entwicklung – eine Mehrebenanalyse. In *ESE – Emotionale und Soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 5(1), 104-124*. DOI: 10.35468/6021-07

Wagenblass, S. et al. (2023). *Evaluation der intensiv- und individualpädagogischen Wohngruppe PortNord.* Lfd. Nr.: 15/23 JHA: https://media.suub.uni-bremen.de/bitstream/elib/7024/3/Abschlussbericht%20Evaluation%20PortNord%20-%20Gesamtversion.pdf [28.04.2025]

Wendt, T., Schröer, A. & Lackas, M. (2022). Der Unterschied des Unterschieds. Perspektivendifferenz als methodisches Prinzip der Innovationsförderung. In N. Weimann-Sandig (Hrsg.), *Multiprofessionelle Teamarbeit in Sozialen Dienstleistungsberufen. Interdisziplinäre Debatten zum Konzept der Multiprofessionalität – Chancen, Risiken, Herausforderungen* (S. 41-55). Springer VS.

Wittenberg, M. & D`ham, C. (2022). *Ausbau der Bildungsabteilungen an den ReBUZ in der Stadtgemeinde Bremen/Zukunft des Förderzentrum Schule an der Fritz-Gansberg-Straße. Vorlage VL 20/6617.* Verfügbar unter https://sd.bremische-buergerschaft.de/sdnetrim/UGhVM0hpd2NXNFdFcExjZcDQxUD1evRIAv1AKT6JKEH1SD7HV8A7VXvDcv8rzTB9/Beschlussvorlage_Ausschuesse-Deputationen_VL_20-6617.pdf [28.04.2025]

Dr. Jan Hoyer
Universität Bremen
Universitäts-Boulevard 11/13
28359 Bremen
jhoyer@uni-bremen.de

Autorenfotos Seite 22
Das Fotos zeigt das Gesicht von Jan Hoyer


Miriam Düvelmeyer


Laura Ferreira González


Tijs Bolz


Tatjana Leidig


Sophia Hertel


Thomas Hennemann

Reintegration im Kontext schulischer Intensivpädagogik

Zusammenfassung

Reintegrationsprozesse im Kontext schulischer Intensivpädagogik sind bislang kaum untersucht. Um diese Prozesse zu analysieren und weiterzuentwickeln, wurden in der vorliegenden Studie 37 am Reintegrationsprozess einer schulischen intensivpädagogischen Maßnahme in Nordrhein-Westfalen beteiligte Akteure (Lernende, Sorgeberechtigte, sonderpädagogische Lehr- und sozialpädagogische Fachkräfte, Schulleitungen, Mitarbeitende von Jugendhilfeträgern und der Schulaufsicht) zum Ablauf, zur Einbindung in den Reintegrationsprozess, zur Unterstützung und Begleitung der Lernenden, zu Herausforderungen und Gelingensbedingungen des Reintegrationsprozesses sowie zur Definition einer erfolgreichen Reintegration mittels leitfadengestützter Interviews befragt. Die inhaltsanalytisch ausgewerteten Ergebnisse weisen insbesondere auf die Relevanz einer Begleitung der Lernenden und gelingenden Netzwerkarbeit sowie Partizipation der Lernenden und Sorgeberechtigten vor, während und nach der Reintegration hin.

In der schulischen Intensivpädagogik bestehen unterschiedliche Organisationsformen zur Unterrichtung von Lernenden mit intensivpädagogischem Unterstützungsbedarf im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Auch wenn eine große Heterogenität der Konzeptionen in den Schulen zu konstatieren ist, sind die vorrangige Vermittlung emotionaler und sozialer Kompetenzen, das Ziel einer durchgängigen Teilnahme am Unterricht im Klassenverband sowie eine Reintegration – wenn die intensivpädagogische Maßnahme separiert von der Herkunftsschule stattfindet – als gemeinsame Merkmale festzuhalten. Schulische Transitionen gelten als eine der „wirkmächtigsten Phasen im Leben eines jungen Menschen“ (Mays, 2014, S.7) und sind aufgrund der hohen psychischen Belastung der Zielgruppe (Baumann & Bolz, 2025) sowie dem komplexen Hilfesystem besonders im Kontext von intensivpädagogischen Maßnahmen zu betrachten.

Zeitschrift für Heilpädagogik
77., 2026
Seite 30–41

Reintegrationsprozess

Der interschulische Reintegrationsprozess nach einem Schulbesuch in einer intensivpädagogischen Maßnahme beschreibt den Prozess der Rückkehr in die Herkunftsschule oder ein neues Schulsystem und gilt als non-normative Transition, da dieser nicht den institutionell definierten Abläufen im Bildungssystem folgt (im Brahm, 2020). Mit der Förderung in einer intensivpädagogischen Maßnahme im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung ist in der Regel eine anschließende Reintegration in eine Förderschule, Allgemeine oder berufsbildende Schule verbunden. Ausgehend vom gestuften System (sonder-)pädagogischer Förderung ist im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung bei Bedarf während der Reintegration eine zeitweise parallele Nutzung von Hilfen auf verschiedenen Stufen erforderlich (Bolz & Rieß, 2021), die auch die Kooperation mit außerschulischen Kooperationspartnern einschließt (Kultusministerkonferenz [KMK], 2024). Zentrale Akteure des Reintegrationsprozesses sind die Lernenden, Sorgeberechtigten, pädagogischen Fachkräfte des abgebenden und aufnehmenden Systems sowie weitere Kooperationspartner (z. B. aus dem Jugendhilfesystem) (Griebel & Niesel, 2020; Then & Pohlmann-Rother, 2024).

Im Rahmen der Reintegration von der Förderschule mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung in die Allgemeine Schule teilt Mays (2014) den Prozess in eine Vorbereitungs-, Begleit- und Nachbereitungsphase ein. Seine Studienergebnisse zeigen, dass lediglich die Vorbereitungsphase bei der Reintegration umgesetzt wird. Cumming und Strnadova (2017) entwickelten und evaluierten ein lernenden- und stärkenzentriertes flexibles Integrationsmodell, das folgende Reintegrationsphasen berücksichtigt:

Phase 1: Vorbereitendes Planungstreffen im abgebenden System
Phase 2: Entwicklung eines individuellen Unterstützungs- und Übergangsplans
Phase 3: Kontaktaufnahme mit dem aufnehmenden System
Phase 4: Besprechung der notwendigen Rahmenbedingungen während der Reintegration mit abgebendem und aufnehmendem System

Phase 5: Erstellung eines Reintegrationsplans inklusive Verantwortlichkeiten
Phase 6: Umsetzung des Reintegrationsplans.

Der Reintegrationsprozess erfordert eine Bewältigung von Diskontinuitäten auf mehreren Ebenen. Damit können sowohl Chancen einer Neuorientierung als auch personelle, soziale und räumliche Veränderungen u. a. hinsichtlich der Erwartungen und interpersonellen Beziehungen zu Mitschülerinnen und Mitschülern sowie Lehrkräften einhergehen (Graalmann, 2016). Dabei zählen bspw. komorbide internalisierende Auffälligkeiten als relevante lernendenbezogene Risikofaktoren für eine erfolgreiche Transition (Metzner, Wichmann & Mays, 2020). Aufgrund der sehr hohen psychischen Belastung von Lernenden an Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, die mit einer hohen Komorbidität von internalisierenden und externalisierenden Auffälligkeiten einhergeht (Hanisch et al., 2023), stellt der Reintegrationsprozess besonders für diese Personengruppe und ihr familiäres System eine sehr vulnerable Phase dar.

Herausforderungen im Reintegrationsprozess

Die Veränderung, teilweise auch Ablösung bisher bekannter Sozialstrukturen stellt Lernende vor die Aufgabe, neue Beziehungen mit Lehr- und Fachkräften sowie Mitschülerinnen und Mitschülern im aufnehmenden System einzugehen. Vor dem Hintergrund häufiger Abbrüche von Hilfemaßnahmen und den damit einhergehenden Diskontinuitätserfahrungen spielt vor allem das Spannungsfeld zwischen den eigenen Beziehungserfahrungen seitens der Lernenden und der fehlenden Beziehungskontinuität während des Reintegrationsprozesses eine entscheidende Rolle (Schwabe, 2014). Zudem können die Einstellungen und Überzeugungen der begleitenden Lehr- und Fachkräfte sowohl des abgebenden als auch des aufnehmenden Systems den Verlauf des Prozesses beeinflussen (Mays, 2014). Befunde zur Reintegration aus Klinik- und Förderschulen weisen auf den Mangel an grundlegendem Wissen zu psychischen Auffälligkeiten und Belastungen sowie Umgang damit in aufnehmenden Systemen hin (Bömelburg, Sponholz & Jochmaring, 2022; Midura, Fodstad, White, Turner & Menner, 2023). Mangelndes Wissen kann Stigmatisierungsprozesse sowie Ausgrenzungstendenzen im Klassenkontext begünstigen, die wiederum zu einem höheren Belastungserleben und einer negativen Beeinflussung des Selbstwertgefühls bei den Lernenden führen können (Mays, 2014).

Die Auswahl des Reintegrationsorts kann zusätzlich erschwert sein, wenn aufnehmende Systeme aufgrund des Wissens über mögliche herausfordernde Verhaltensweisen und häufige Wechsel innerhalb der Schullaufbahn eine Aufnahme grundsätzlich ablehnen (Schwabe, Stallmann & Vust, 2021). Die Abhängigkeit von Kooperationsstrukturen und einer multiprofessionellen Zusammenarbeit zwischen den Systemen stellt eine weitere zentrale Herausforderung dar (Bolz & Rieß, 2021). Sollten diese Herausforderungen zu einem Scheitern der Reintegration führen, können mögliche Versagens- und Verlustängste der Lernenden verstärkt werden und es besteht das Risiko einer Überforderung und Chronifizierung der Problemlagen (Midura et al., 2023).

Gelingensbedingungen im Reintegrationsprozess

Aus bisherigen Forschungsbefunden zu individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen aus außerschulischen Hilfesettings lässt sich ableiten, dass der Erfolg eingesetzter Maßnahmen zu einem großen Teil von der anschließenden Übergangsbegleitung abhängt (u. a. Stossun & Flihs, 2019). Die KMK (2024) empfiehlt zur Vermeidung einer gescheiterten Reintegration eine Übergangsbegleitung, die von Intensivität und Individualität geprägt ist. Im schulischen Kontext gelten Zapke (2020) zufolge Besuche im aufnehmenden System als zentrale Gelingensbedingung, um neben dem Kennenlernen der Klasse und Lehr- und Fachkräfte auch auf bestimmte Erwartungen, Rituale und Regeln vorzubereiten. Dies impliziert die Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen der Lernenden vor und während des Prozesses (Zapke, 2020).

Befunde zu Reintegrationsprozessen im Kontext Klinikschule weisen darauf hin, dass die Lerninhalte sowie die Anzahl der Unterrichtsstunden zur Prävention von Überforderung sukzessive an die des aufnehmenden Systems angepasst werden sollten (Hirsch-Herzogenrath & Schleider, 2010). Midura und Kolleginnen und Kollegen (2023) empfehlen zudem eine Sensibilisierung und Professionalisierung der Lehrkräfte im aufnehmenden System hinsichtlich basaler Kenntnisse zu psychischen Auffälligkeiten und Belastungen. Im Brahm (2020) hebt die Relevanz einer Reintegrationsbegleitung hervor, die die individuellen Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt. Dabei kann eine verbindliche fallführende Person in beiden Systemen hilfreich sein (Midura et al., 2023). Da zur Umsetzung einer multiperspektivischen Hilfeplanung eine gelungene Zusammenarbeit aller Akteure vor, während und nach der Reintegration erforderlich ist, gilt die interdisziplinäre Zusammenarbeit innerhalb des Netzwerks der Hilfen als ein weiterer entscheidender Aspekt für eine effektive Reintegration (Kölch & Nolkemper, 2017).

Reintegration im Netzwerk der Hilfen

Reintegration erfordert eine transparente und verbindliche Kooperation und Vernetzung aller Akteure (KMK, 2024). Dazu gehören Absprachen inklusive der Weitergabe von Informationen sowohl über Fördermaßnahmen als auch über abgeschlossene und aktuelle Entwicklungen der Lernenden (Ricking & Wittrock, 2021). Dabei sollte eine Zuständigkeitskontinuität im Rahmen der Steuerung des Reintegrationsprozesses, z. B. in Form eines Casemanagements, bestehen (Ricking & Wittrock, 2021). Nicht selten werden Kooperationsprozesse durch Koordinationsdefizite oder Delegationsketten vor Herausforderungen gestellt (Ziegenhain, Schöllhorn, Künster, Hofer, König & Fegert, 2011). Sofern das Jugendamt involviert ist, kann Klawe (2021) zufolge eine enge Kooperation an strukturellen Rahmenbedingungen, u. a. durch häufige Zuständigkeitswechsel, Strukturveränderungsprozesse oder beschränkte finanziellen Ressourcen scheitern.

Planungs- und Entscheidungsprozesse sollten transparent sein und die Kinder und Jugendlichen aktiv einbinden (Baumann, 2020). Gemäß der Multiple and Multi-dimensional Transitions Theory (Jindal-Snape, 2023) ist der Reintegrationsprozess mehr-

dimensional und damit auch ein Transitionsprozess für die Bezugspersonen. Als Teil des Netzwerks der Hilfen sind die Sorgeberechtigten besonders relevant, da sie sich in einer Doppelrolle befinden: „Sie begleiten ihre Kinder in deren Übergangsbewältigung, aber gleichzeitig erleben sie den Übergang als eigene Transition“ (Graalmann, 2016, S. 25). Die Kooperation der Sorgeberechtigten gilt als zentraler Wirkfaktor (Griebel & Niesel, 2020; Metzner et al., 2020) und wird gleichzeitig aufgrund verweigernder Verhaltenstendenzen als Herausforderung angesehen (Welling, Weber & Steins, 2011).

Forschungsdesiderat: Reintegrationskonzepte

Ausgehend von einer narrativen Analyse von Überblicksarbeiten ist festzustellen, dass kaum veröffentlichte Konzepte hinsichtlich einer Reintegration nach einem Schulbesuch in einer intensivpädagogischen Maßnahme vorliegen. Neben einem Beispiel aus einem intensivpädagogischen Gruppenangebot (Baumann, Albers & Bolz, 2025) sind überwiegend Reintegrationskonzepte aus dem Bereich Klinikschule publiziert (Brendgen, Steins, Haep und Weber, 2008; Hirsch-Herzogenrath & Schleider, 2010; Welling et al. 2011), die ebenfalls einen temporären Charakter und eine ähnlich psychisch belastete Zielgruppe aufweisen. Aus diesen Konzepten lassen sich die Förderung emotionaler, sozialer und akademischer Kompetenzen der Lernenden sowie Netzwerkarbeit als relevante Faktoren ableiten.

Fragestellungen

Zusammenfassend ist zu konstatieren, dass die systematische Analyse von Reintegrationsprozessen im Rahmen schulischer Intensivpädagogik weitestgehend ausbleibt. Da es bisher an Erkenntnissen zum Ablauf, zur Einbindung beteiligter Akteure, zur Begleitung der Lernenden, zu Herausforderungen und Gelingensbedingungen im Reintegrationsprozess sowie Definitionen einer erfolgreichen Reintegration im Kontext intensivpädagogischer Maßnahmen fehlt, wird in der vorliegenden Studie folgenden Haupt- und Teilfragestellungen nachgegangen:

Wie verläuft der Reintegrationsprozess?
- In welche aufnehmenden Systeme werden die Lernenden reintegriert?
- Welche Akteure werden wie in den Reintegrationsprozess eingebunden?
- Wie werden die Lernenden vor und während des Reintegrationsprozesses unterstützt und begleitet?
- Welche Herausforderungen bestehen während des Reintegrationsprozesses?
- Welche Gelingensbedingungen für einen erfolgreichen Reintegrationsprozess werden genannt?
- Wie wird eine erfolgreiche Reintegration definiert?

Methodik

Setting

Die vorliegende Interviewstudie wurde im Rahmen einer intensivpädagogischen Maßnahme in Nordrhein-Westfalen (NRW) durchgeführt. Diese richtet sich an Lernende der Primar- und Sekundarstufe I, die gemäß § 15 der AO-SF NRW eine intensivpädagogische Förderung erhalten und für einen befristeten Zeitraum in ihrer sozialen, emotionalen und akademischen Entwicklung unterstützt werden, um daraufhin eine Reintegration in die Herkunftsschule oder ein anderes schulisches System (Allgemeine Schule, Förderschule, Berufsbildende Maßnahme) zu ermöglichen (Schulamt für den Kreis Kleve, 2018; 2022). Es bestehen fünf Standorte, einer davon für Lernende der Primarstufe mit bis zu 20 Lernenden und vier Sekundarstufe-I-Standorte für bis zu neun Lernende ab Klasse fünf. In der Maßnahme arbeiten multiprofessionelle Teams aus sonderpädagogischen Lehrkräften und sozialpädagogischen Fachkräften, die eng mit den Sorgeberechtigten, der Schulaufsicht, Jugendhilfe und den abgebenden und aufnehmenden Systemen kooperieren (Düvelmeyer, Bolz, Ferreira González, Hennemann & Leidig, 2024). Eine differenzierte Beschreibung dieser Maßnahme ist im Beitrag von Düvelmeyer und Kolleginnen und Kollegen (2024) nachzulesen.

Stichprobe

Die Stichprobe umfasst N = 37 Personen, deren Verteilung Tab. 1 zu entnehmen ist.

Stichprobe	N	Alter (in Jahren)			Geschlecht	
					weiblich	männlich
Sonderpädagogische Lehrkräfte der intensivpädagogischen Maßnahme (LK)	7	30-39: 2	40-49: 2	50-59: 3	1	6
Sozialpädagogische Fachkräfte der intensivpädagogischen Maßnahme (FK)	5	30-39: 2	40-49: 2	50-59: 1	4	1
Personen aus Schulleitungen der intensivpädagogischen Maßnahme (SL)	4	Ohne Angabe			2	2
Lernende der intensivpädagogischen Maßnahme (L)	9	Durchschnittsalter 11,9 SD = 1,9			1	8
Sorgeberechtigte (SB)	5	Ohne Angabe			3	2
Lehrkräfte einer Hauptschule und Förderschule mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung als Mitarbeitende aufnehmender Systeme (R)	2	Ohne Angabe			1	1
Mitarbeitende von zwei Jugendhilfeträgern (JH)	3	Ohne Angabe			1	2
Mitarbeitende der Schulaufsicht (SA)	2	Ohne Angabe			2	0
Gesamt	37				15	22

Tab. 1: Stichprobenbeschreibung

Die Stichprobenziehung erfolgte gemäß der theoretischen Stichprobenbildung (Döring, 2023). Bezogen auf die Lehr- und Fachkräfte und Schulleitungen, die in der intensivpädagogischen Maßnahme arbeiten, wurde eine Vollerhebung durchgeführt (Döring, 2023).

Erhebungsinstrument und Durchführung

Die Erhebung erfolgte mittels leitfadengestützter Experteninterviews in Präsenz, telefonisch oder über das Videokonferenzprogramm Zoom vom 4. Quartal 2023 bis zum 2. Quartal 2024. Die Interviewleitfäden wurden nach Gläser und Laudel (2010) einzeln für jede Personengruppe partizipativ im Projektteam entwickelt. Je nach Personengruppe unterscheiden sich diese hinsichtlich der sprachlichen Formulierungen und des Umfangs. Die Themenschwerpunkte der Leitfäden orientieren sich an bestehenden Analysen von Reintegrationsprozessen im Klinikschulkontext (u. a. Hirsch-Herzogenrath & Schleider, 2010) und wurden in Haupt- sowie Unterfragen bezüglich der Phasen vor, während und nach der Reintegration sowie Herausforderungen, Gelingensbedingungen und Definition einer erfolgreichen Reintegration gegliedert. Mittels vier exemplarischer Pretestings von vier der insgesamt sieben Leitfäden konnten einzelne sprachlich hinderliche Formulierungen identifiziert und angepasst werden. Bis auf die Interviews mit den Lehr- und Fachkräften der Maßnahme, die in Tandems aus jeweils einer Lehr- und einer Fachkraft durchgeführt wurden, wurden alle Interviews in Einzelsituationen von Projektmitarbeitenden durchgeführt. Die Dauer der Interviews mit den Lernenden betrug circa zehn Minuten, die Interviews mit den Lehr- und Fachkräften dauerten 60–90 Minuten und die der weiteren Befragten circa 30 Minuten.

Datenauswertung

Transkription und Kodierung

Die Datenaufbereitung erfolgte durch eine Transkription mithilfe der Software f4transkript und einer Glättung gemäß der erweiterten inhaltlich-semantischen Transkription (Dresing & Pehl, 2018). Die Interviews wurden mit der Software MAXQDA mittels eines Kodierleitfadens im Rahmen der qualitativen Inhaltsanalyse (Kuckartz & Rädiker, 2024) ausgewertet. In Anlehnung an die Themenschwerpunkte des Interviewleitfadens und Forschungsfragen wurden sechs Hauptkategorien und 16 Subkategorien deduktiv entwickelt, denen im ersten Kodierungsprozess einzelne Sinneinheiten der Interviews zugeordnet wurden (Kuckartz & Rädiker, 2024). Zur weiteren Ausdifferenzierung der Hauptkategorien erfolgte daraufhin anhand des Interviewmaterials die Bildung induktiver Kategorien, mit denen die Interviews im zweiten Kodierungsprozess erneut kodiert wurden (Kuckartz & Rädiker, 2024). Ein exemplarischer Auszug aus dem Kodierleitfaden zur Hauptkategorie Ablauf des Reintegrationsprozesses inklusive der Kategoriedefinitionen und Ankerbeispiele ist Tabelle 2 zu entnehmen. Die IDs der Ankerbeispiele beziehen sich auf die jeweilige Personengruppe (L = Lernende, LK = Lehrkraft der Maßnahme, FK = Fachkraft der Maßnahme, SL = Schulleitung der Maßnahme, SB = Sorgeberechtigte). Die Interviews wurden von zwei Projektmitarbeitenden kodiert, die Interrater-Reliabilität liegt bei $\kappa = .87$ (Landis & Koch, 1977).

Kategorie	Definition	Ankerbeispiel
4. Ablauf des Reintegrationsprozesses	Es wird erläutert, in welchen Schritten die Reintegration in ein aufnehmendes schulisches System konkret abläuft.	*„Es gibt einen Rahmen, aber es gibt kein Standardsystem, das über alle gestülpt wird, sondern es KANN nur individuell sein.“ (LK1, Pos. 109)*
4.1 Einbindung der Lernenden	Es wird berichtet, inwieweit die Lernenden während des Reintegrationsprozesses eingebunden werden.	*„Es gab mehrere Treffen in der neuen Schule und mein neuer Lehrer war [hier] zu Besuch.“ (LK1, Pos. 4)*
4.2 Einbindung der Sorgeberechtigten	Es wird berichtet, inwieweit die Sorgeberechtigten während des Reintegrationsprozesses eingebunden werden.	*„Wir sind da offen mit umgegangen / haben mit [Namen des Kindes] immer darüber gesprochen.“ (SB1, Pos. 24)*
4.3 Einbindung weiterer Personen	Es wird berichtet, ob und wenn ja, inwieweit weitere Personen während des Reintegrationsprozesses eingebunden werden.	*„Oder wenn wir Glück haben, schon ein I-/eventuell schon mal ein I-Helfer dabei ist und den wir vorher installiert haben, wenn der dann schon vorher anfangen kann“ (FK1, Pos. 112)*
4.4 **Zeitlicher Umfang der Reintegration**	Es wird erläutert, wie lange eine Begleitung der Lernenden während des Reintegrationsprozesses besteht.	*„Das ist wie gesagt ganz individuell, je nachdem, ähm welche Bedarfe der Schüler da eben mitbringt.“ (LK1, Pos. 137)*
4.5 **Ende der erfolgreichen Reintegration**	Es wird berichtet, wann und auf welcher Grundlage entschieden wird, dass der Prozess der begleitenden Rückführung abgeschlossen ist.	*„Also, wenn/, sobald wir wissen ähm, dass das Sozialverhalten adaptiert ist und dass es integriert ist in den alltäglichen Gebrauch, sind wir überflüssig.“ (FK4, Pos. 132)*
4.6 **Reintegration nach der vierten Klasse**	Es wird erläutert, welche möglichen Besonderheiten sich im Ablauf ergeben, wenn Lernende nach der vierten Klasse reintegriert werden.	*„Also wir kriegen schon vorher raus, welche Lehrer/also meistens steht ja vor den Ferien fest, welche Lehrer/wir gucken, auch dass wir da Kontakte haben und dass wir mit denen dann da zum Tag der offenen Tür und so/die dahin begleiten. Aber diese normale Hospitation kann dann halt nicht stattfinden.“ (FK2, Pos. 50)*
4.7 **Reintegration nach der zehnten Klasse**	Es wird erläutert, welche möglichen Besonderheiten sich im Ablauf ergeben, wenn Lernende nach der zehnten Klasse reintegriert werden.	*„Wenn Schüler nach Klasse zehn [der Maßnahme] verlassen, weil sie ihre Schulzeit beenden und in, sagen wir mal, die Maßnahmen gehen, die wir ihnen empfohlen haben, dann sehen die Maßnahmen immer so aus, dass sie drei Tage die Woche in der Maßnahme lernen und arbeiten und zwei Tage ähm zum Berufskolleg gehen und da am Unterricht teilnehmen, um dann ähm ihre Abschlüsse nachzuholen.“ (LK4, Pos. 41)*

Anmerkung: Die **blau** hervorgehobenen Kategorien sind induktiv gebildete Subkategorien.

Tab. 2: Auszug aus dem Kodierleitfaden zur Hauptkategorie Ablauf des Reintegrationsprozesses

Ergebnisse

Die Darstellung der Ergebnisse erfolgt entlang der Forschungsfragen.

Ablauf des Reintegrationsprozesses

Aus den Aussagen aller befragten Akteure wurde ein Ablaufschema entwickelt, das in Abb. 1 dargestellt ist. Insbesondere die Lehr- und Fachkräfte der Maßnahme und Lehrkräfte aufnehmender Systeme beschreiben alle Reintegrationsphasen, während die Sorgeberechtigten in ihren Äußerungen das Kennenlernen und Gespräche mit dem aufnehmenden System sowie die Hospitation einer Lehrkraft in der Maßnahme fokussieren.

Reintegrationsprozesse ist die Fallführung durch die Lehr- und Fachkräfte der intensivpädagogischen Maßnahme. Der Zeitraum der begleiteten Reintegration erstreckt sich von vier Wochen bis zu drei Monaten und wird individuell an die Lernenden angepasst.

> *„Es gibt einen Rahmen, aber es gibt kein Standardsystem, das über alle gestülpt wird, sondern es kann nur individuell sein.“* (LK1, Pos. 109).

Besonderheiten bestehen, wenn eine Reintegration nach der vierten oder zehnten Klasse erfolgt: Werden Lernende nach der vierten Klasse in eine weiterführende Klasse reintegriert, besteht nicht immer die Möglichkeit einer Hospitation der zukünftigen

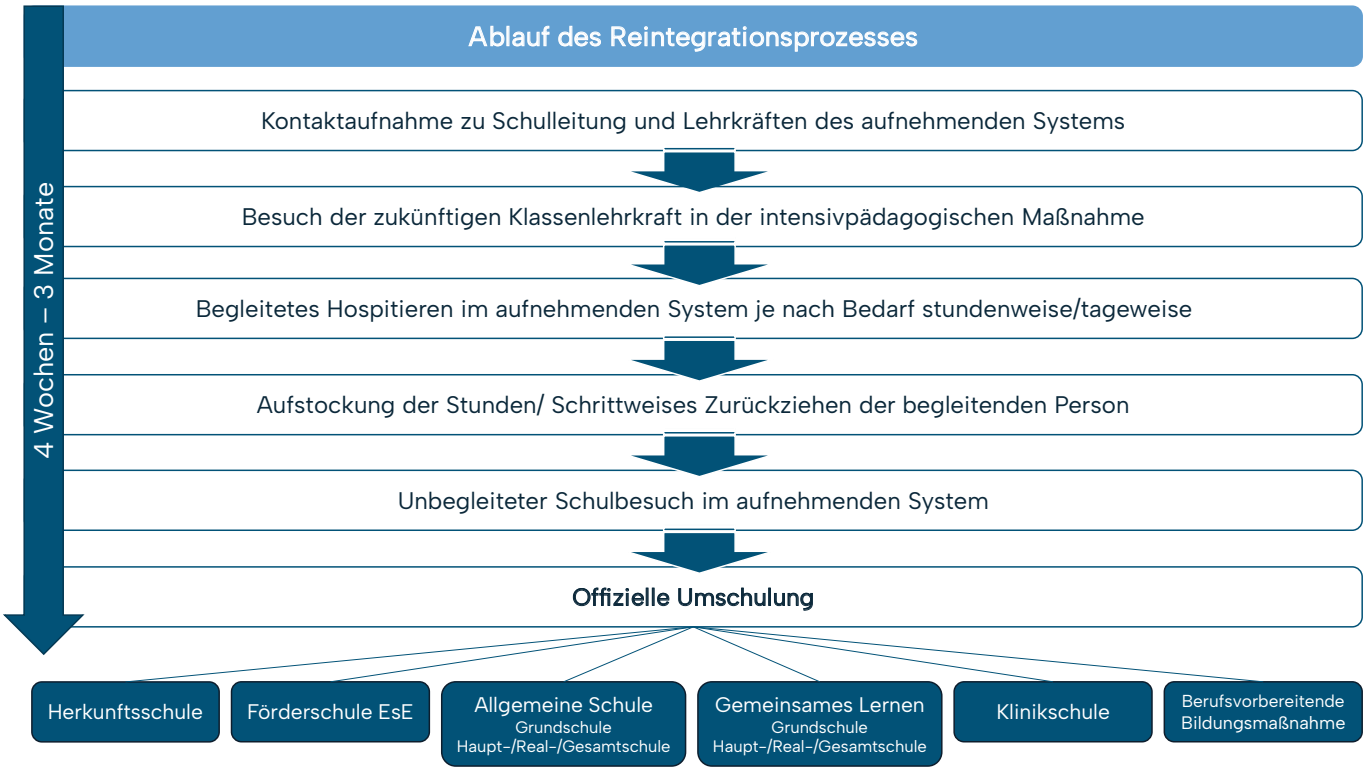


Abb. 1: Ablauf des Reintegrationsprozesses einer intensivpädagogischen Maßnahme

Der erste Schritt beschreibt die Kontaktaufnahme der Lehr- und Fachkräfte und Schulleitung der Maßnahme zum aufnehmenden System. Anschließend hospitiert die zukünftige Lehrkraft in der Maßnahme, um u. a. eine dyadische Lehrkraft-Lernenden-Beziehung aufzubauen und Gespräche mit den zuständigen Lehr- und Fachkräften führen zu können. Daraufhin beginnt der stunden-/tageweise Unterrichtsbesuch im aufnehmenden System, wobei die Lernenden meistens von einer sozialpädagogischen Fachkraft der Maßnahme begleitet werden. Dabei wird das Ziel verfolgt, ein schrittweises Zurückziehen der begleitenden Person zu ermöglichen, sodass ein unbegleiteter Schulbesuch im aufnehmenden System erreicht wird. Gelingt dies, erfolgt die offizielle Umschulung. Als aufnehmende Systeme kommen die Herkunftsschule, Förderschulen mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, Allgemeine Schulen mit und ohne Gemeinsamem Lernen (Grund-/Haupt-/Real-/Gesamtschule), Klinikschulen sowie berufsbildende Maßnahmen in Frage. Eine Gemeinsamkeit aller Lehrkraft in der Maßnahme, da die Klassenleitung vor den Sommerferien noch nicht bestimmt ist. Bei einer Reintegration nach der zehnten Klasse besteht die Möglichkeit eines Hauptschulabschlusses oder einer direkten Berufsausbildung – abhängig von der Einschätzung der Agentur für Arbeit. Dabei findet häufig keine begleitete Reintegration statt.

Einbindung der Akteure

Abb. 2 visualisiert, welche Akteure am Reintegrationsprozess beteiligt sind.

Am Beispiel einzelner Akteure wird deren Einbindung in den Reintegrationsprozess im Folgenden näher erläutert. Die Schulleitungen der Maßnahme beschreiben sich als „Türöffner“ (SL1, Pos. 92) in Bezug auf die Kooperation mit den Schulleitungen aufnehmender Systeme. Nicht selten bestehe laut Aussagen der Schulleitungen eine ablehnende Haltung aufnehmender Systeme, Lernende der intensivpädagogischen Maßnahme in ihr System zu reinte-

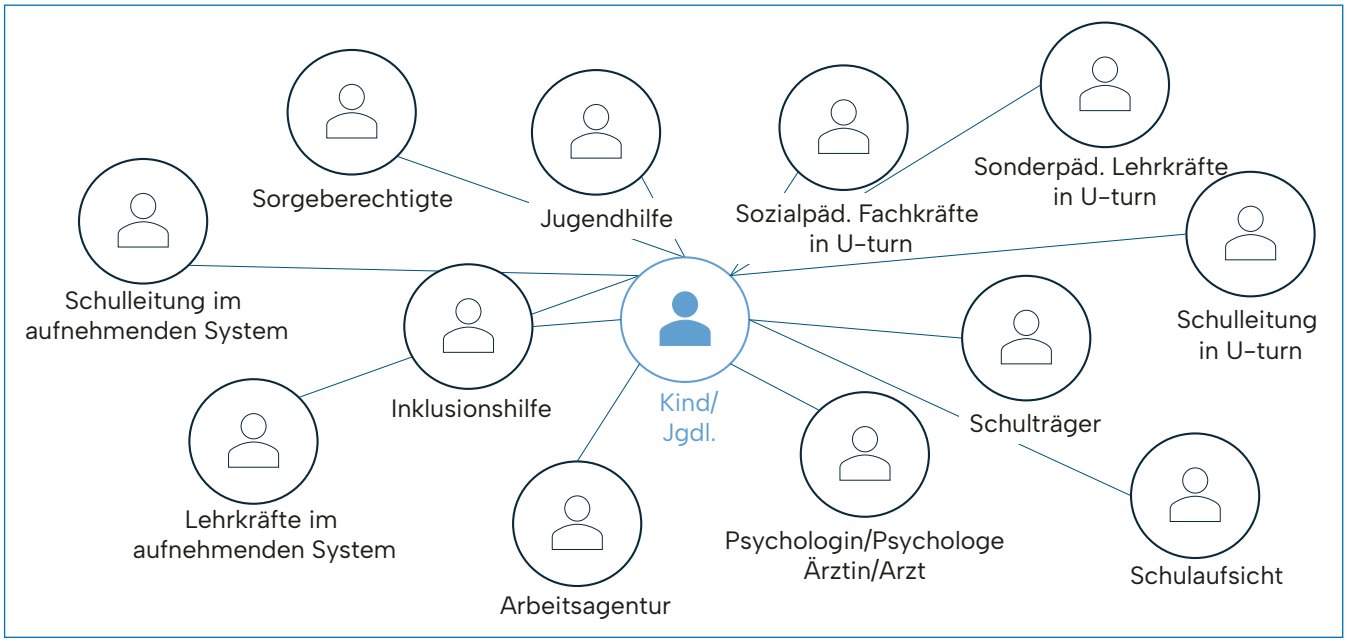


Abb. 2: Beteiligte Akteure am Reintegrationsprozess einer intensivpädagogischen Maßnahme

grieren. Die sonderpädagogischen Lehrkräfte der Maßnahme tauschen sich nach eigenen Angaben mit den Lehrkräften des aufnehmenden Systems über den schulischen Stand der Lernenden aus und fördern neben den akademischen auch deren soziale Kompetenzen. Vor und während des Reintegrationsprozesses wird versucht, eine Anpassung der fachlichen Inhalte an die des aufnehmenden Systems zu erreichen. Übergeordnete Zielsetzung ist, dass die Lernenden das System Schule wieder mit positiven Erfahrungen verknüpfen.

Die sozialpädagogischen Fachkräfte der Maßnahme schreiben sich vorrangig die Rolle der emotionalen und sozialen Stärkung der Lernenden zu, sie seien zuständig für deren „Seelenwohl" (FK1, Pos. 130): „Wir machen die Kinder stark, dass sie das aushalten können. Und wenn sie dann sicher genug sind, dann können sie sich freischwimmen" (FK2, Pos. 83). Während des Reintegrationsprozesses übernehmen sie in den meisten Fällen die Reintegrationsbegleitung und die Zusammenarbeit mit dem familiären System. Die Einbindung der Sorgeberechtigten erfolgt vor allem im Entscheidungsprozess und in der Begleitung der Reintegration. Sie können über den Reintegrationsort bestimmen, jedoch sind deren Vorstellungen nicht immer deckungsgleich mit denen der Lehr- und Fachkräfte. Häufig bestehe dabei der Wunsch, u. a. aufgrund „verbrannter Erde" (LK7, Pos. 16), nicht in das Herkunftssystem zurückzukehren.

Die zukünftige Klassenlehrkraft des aufnehmenden Systems plant laut eigenen Aussagen und denen der Lehr- und Fachkräfte gemeinsam mit den Lernenden und deren Begleitperson den ersten Tag im aufnehmenden System. Dabei werden auch die geltenden Rahmenbedingungen besprochen (u. a. Ansprechpersonen). Zudem werden Feedbackgespräche mit den Sorgeberechtigten und Lernenden zum Wohlbefinden erwähnt: „Da war eine sehr enge Zusammenarbeit mit den Eltern, regelmäßige Rückmeldungen und auch ganz viele Gespräche mit dem Schüler" (R18, Pos. 96). Außerdem wird auf eine aufsuchende Beratung bei den Lehr- und Fachkräften der Maßnahme zum Austausch von Handlungsstrategien hingewiesen.

Unterstützung und Begleitung

Die Lehr- und Fachkräfte der Maßnahme verfolgen das Ziel, den schulischen Lernstand möglichst an den der aufnehmenden Klasse anzugleichen. Im Unterricht werden die Lernenden auch hinsichtlich der sozialen Reintegration unterstützt, indem z. B. die Lerngruppen des Primarstandorts zusammengelegt werden, um Unterrichtssituationen in einer größeren Lerngruppe zu üben. Zur Förderung der Gruppenfähigkeit wird die Einübung von Partner- bzw. Gruppenarbeiten genannt. In diesem Zusammenhang wird zudem die Förderung sozialer Kompetenzen, u. a. der Emotionsregulation, Selbstwahrnehmung, Selbstwirksamkeit, Konfliktlösestrategien und des Beziehungsaufbaus erwähnt. Eine Lehrkraft der Maßnahme berichtet von Schulausflügen zur Förderung des regelkonformen Verhaltens im Alltag. Eine Lehrkraft eines aufnehmenden Systems führt die genaue Besprechung des ersten Tages (z. B. gewünschte Vorstellung der Lernenden, Sitzplatz) an. Während der Reintegration wird sowohl seitens der begleitenden Person als auch von einer Lehrkraft eines aufnehmenden Systems von gemeinsamen Reflexionen mit den Lernenden über deren Wohlbefinden und mögliche Herausforderungen berichtet. Die Lehrkräfte der aufnehmenden Systeme erwähnen das Schaffen von Rückzugsmöglichkeiten, die vor allem zu Beginn der Reintegration relevant seien. Die Sorgeberechtigten unterstützen ihre Kinder während der begleiteten Reintegration auf emotionaler Ebene und durch die Begleitung bei Hausaufgaben: „Dass er auch ein gutes Gefühl hat, wenn er an der Schule ankommt […]. Und wenn er irgendwelche Fragen hat, mit ihm auch darüber zu reden über diese Sachen" (SB2, Pos. 69).

Insgesamt beziehen sich die Aussagen der Lernenden, Lehr- und Fachkräfte der Maßnahme und aufnehmenden Systeme sowohl

auf Angebote der Reintegrationsvorbereitung und -begleitung, die Sorgeberechtigten selbst äußern sich hingegen lediglich zu begleitender Unterstützung. Zudem wird ersichtlich, dass ein Großteil der Lernenden über keine Kenntnis vorbereitender Angebote verfügt.

Herausforderungen

Die Lehr- und Fachkräfte der Maßnahme führen eine fundierte und passgenaue Diagnostik als Herausforderung für den Reintegrationsprozess an. Dies führe zu geringeren Chancen, in bestimmte schulische Systeme reintegriert zu werden. Die Sorgeberechtigten sowie die Lehr- und Fachkräfte der Maßnahme sehen die Kooperation mit dem Jugendamt als herausfordernd an. Dabei ist anzumerken, dass aufgrund der Zuständigkeit verschiedener Jugendämter für die Standorte der Maßnahme die Äußerungen zur Kooperationsqualität sehr heterogen sind. Seitens der Lehr- und Fachkräfte der Maßnahme wird die Kooperation mit einzelnen Sorgeberechtigten als Herausforderung beschrieben: „wenn da kein Netzwerk ist, das sich da irgendwie ein bisschen reindrängt und an die Hand nimmt, erleben wir immer wieder, ist viel Überforderung da, was auch wieder zu Frustration führt“ (FK4, Pos. 16). Viele Entscheidungen seien abhängig von ihrer Freiwilligkeit und ihrem Einverständnis (z. B. Wahl des Reintegrationsorts, Kommunikation mit dem Jugendamt). Zudem wird von einer teilweise auftretenden Unzuverlässigkeit in Bezug auf die Einhaltung von Terminen und einzelnen Verweigerungstendenzen bei Beratung der Lehr- und Fachkräfte der Maßnahme gesprochen, wofür die psychische Belastung der Sorgeberechtigten als möglicher Grund angeführt wird.

Das aufnehmende System wird von allen Akteuren als Herausforderung angesehen. Dabei werden die Rahmenbedingungen in der neuen Klasse (Regeln und Erwartungen, Klassengröße und neue Bezugspersonen) angesprochen. Häufig fehle es an Strukturierungen des Schulalltags und Zeit für Beziehungsarbeit zu den Lehrkräften. Zudem wird von blockierenden bis hin zu ablehnenden und zu hohen Erwartungshaltungen der Lehrkräfte gesprochen. Zum Teil bestehe bereits vor der Reintegration etikettierendes Verhalten seitens der Lehrkräfte, das zu weniger Akzeptanz und Wohlbefinden der Lernenden im aufnehmenden System führen kann. Dies wird insbesondere in Bezug auf eine Reintegration in das Herkunftssystem angeführt. In Bezug auf die möglichen Reintegrationsorte wird hervorgehoben, dass Schwierigkeiten besonders bei der Vermittlung in berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen bestehen, da diese laut Arbeitsagentur häufig nicht geeignet seien.

> *„Herausforderung ist immer dann, wenn die aufnehmenden Kollegen und Kolleginnen nicht bereit sind.“* (LK4, Pos. 167)

Die Lehr- und Fachkräfte und Schulleitungen der Maßnahme sowie Mitarbeitenden der Jugendhilfeträger sehen einzelne Rahmenbedingungen der Maßnahme als herausfordernd an. In Bezug auf die Standorte der Sekundarstufe I wird eine späte Aufnahme nach der siebten Klasse als Schwierigkeit benannt, da sich zu diesem Zeitpunkt die Verhaltensauffälligkeiten häufig bereits manifestiert haben und eher ein Verbleib in der Maßnahme und eine Reintegration in berufsvorbereitende Bildungsmaßnahmen statt ins schulische System realistisch seien. Zudem stehe die zeitliche Befristung der Maßnahme U-turn im Spannungsverhältnis zu der sehr intensiven Beziehungsarbeit zwischen den Lehr- und Fachkräften und Lernenden. In Bezug auf den schulischen Lernstand wird die Herausforderung genannt, dass es aufgrund der emotional-sozialen Belastung der Lernenden teilweise kaum möglich sei, bei Reintegration auf dem gleichen Lernstand wie die Klasse im aufnehmenden System zu sein.

Gelingensbedingungen

Für eine gelingende Reintegration werden eine verlässliche und verantwortungsvolle Verknüpfung der Akteure innerhalb des Netzwerks der Hilfen angeführt.

> *„Das Gelingen des gesamten [Reintegrations-]prozesses hängt vom gemeinsamen Zusammenwirken aller Systeme ab.“* (LK1, Pos. 193).

Dabei wird die Weitergabe von Wissen über erlernte Handlungsstrategien und relevante Hintergrundinformationen der Lernenden als wichtig erachtet. Die Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten sollte von Offenheit und Transparenz geprägt sein. Besonders die Kooperation mit dem Jugendamt wird als Chance gesehen, um interdisziplinär arbeiten und frühzeitig die sozial-emotionale Entwicklung der Lernenden fördern zu können. Hinsichtlich der Kooperation mit den Sorgeberechtigten werden von den Lehr- und Fachkräften der Maßnahme und den Mitarbeitenden der Jugendhilfeträger eine ausgeprägte Vertrauensbasis und Beziehung zur Unterstützung der aktiven Mitarbeit genannt. Mit einer Einverständniserklärung könnten vor allem Kommunikationswege (z. B. zum Jugendamt) initiiert und effektiver gestaltet werden. Zudem wird sich seitens der Lehr- und Fachkräfte der Maßnahme und aufnehmender Systeme eine stärkere Einbindung der Sorgeberechtigten bereits in der Reintegrationsvorbereitung gewünscht, u. a. hinsichtlich der Wahl des aufnehmenden Systems und des Einübens des Schulwegs.

> *„Also das ganze System funktioniert hier eigentlich nur, wenn die Eltern insgesamt in diesem ganzen Prozess mit drin sind und auch mitarbeiten.“* (FK2, Pos. 80)

Aufnehmende Systeme könnten laut den Interviewaussagen der Schulleitungen und Lehr- und Fachkräfte mit einer offenen Haltung den Lernenden gegenüber realistische und ehrliche Chancen bieten und so neben dem Wohlbefinden sowohl deren akademische als auch soziale Entwicklungsschritte fördern. In dem Zusammenhang wird eine fachliche Expertise im Bereich des Schwerpunkts Emotionale und soziale Entwicklung seitens der Lehrkräfte des aufnehmenden Systems als erforderlich angesehen. Ein Kennenlernen der Lehrkraft und Schulleitung vor Beginn der begleiteten Reintegration wird vor allem im Kontext möglicher Unsicherheiten und Ängsten seitens der Lernenden im Hinblick auf die Reintegration als gewinnbringend betrachtet: „Dass er […] eine Richtung hatte, wo die Reise hingeht“ (SB5, Pos. 36). Eine genaue Überprüfung der Passung der Lernenden mit der Lerngruppe im

aufnehmenden System sollte dabei berücksichtigt werden, um ein Scheitern zu vermeiden.

Erfolgreiche Reintegration

Als übergreifende Erfolgsdefinitionen einer Reintegration werden von allen Befragten die akademische und soziale Anschlussfähigkeit im Unterricht des aufnehmenden Systems genannt. Die akademische Anschlussfähigkeit bezieht sich auf einen regelmäßigen Schulbesuch im aufnehmenden System sowie eine Steigerung der schulischen Leistungen mit dem Ziel eines formalen Bildungsabschlusses. Unter sozialer Anschlussfähigkeit werden die Möglichkeit der Unterrichtsteilnahme in einer größeren Gruppe und ein verbessertes Sozialverhalten (wertschätzende, respektvolle Kommunikation, regelkonformes Verhalten) verstanden. Zudem wird die Abhängigkeit zwischen akademischer und sozialer Anschlussfähigkeit von Sorgeberechtigten erwähnt.

> *„Das Sozialverhalten, das ist das Allerwichtigste. Das kommt sogar noch vor der Schule. Weil wenn das Sozialverhalten nämlich funktioniert, dann kann man auch miteinander arbeiten und auch lernen.“* (SB2, Pos. 65)

Die Lernenden fokussieren in ihren Aussagen insbesondere die akademische Anschlussfähigkeit: „Wenn ich vernünftig in der anderen Schule lernen kann. Wenn ich direkt mitmachen kann im Unterricht“ (L1, Pos. 12). Seitens der Sorgeberechtigten, Lehr- und Fachkräfte, Schulaufsicht und Jugendhilfeträger wird die Selbstständigkeit der Lernenden im Zusammenhang mit dem unbegleiteten Schulbesuch und der eigenständigen Anwendung gelernter Handlungsstrategien in emotional herausfordernden Situationen als Erfolgsfaktor angesehen. Die Sorgeberechtigten und Lehr- und Fachkräfte nennen zudem das Wohlbefinden der Lernenden im aufnehmenden System sowie die Entwicklung einer allgemeinen Schullust und positiven Besetzung des Systems Schule.

Diskussion

Die vorliegende Interviewstudie fokussiert den Ablauf, die Einbindung beteiligter Akteure, die Begleitung der Lernenden, Herausforderungen und Gelingensbedingungen im Reintegrationsprozess sowie Definitionsansätze einer erfolgreichen Reintegration im Rahmen einer intensivpädagogischen Maßnahme aus Sicht der beteiligten Akteure. Anhand der Interviewaussagen lässt sich ein Ablaufschema des Reintegrationsprozesses entwickeln, das die Möglichkeit zur Standardisierung, aber auch ausreichend Flexibilität bietet. Dabei wird eine Partizipation der Lernenden im Prozess deutlich, der auch bei den Reintegrationsphasen von Cumming und Strnadova (2017) eine hohe Relevanz beigemessen wird. Ein klarer Fokus liegt auf der sukzessiv abnehmenden Reintegrationsbegleitung, die im Gegensatz zu den Ergebnissen von Mays (2014) hier einen zentralen Stellenwert einnimmt. Die Dauer der begleiteten Reintegration verweist auf die Flexibilität sowie auf die Möglichkeit der individuellen Umsetzung, die eine Gelingensbedingung für eine erfolgreiche Reintegration darstellt (im Brahm, 2020). Lediglich der Schritt des Besuchs der zukünftigen Lehrkraft in der Maßnahme wurde mit den Interviews ergänzt. Dieser ist zur Förderung des Beziehungsaufbaus und Vorbeugung von Stigmatisierungsprozessen seitens der Lehrkraft und den Mitschülerinnen und Mitschülern im aufnehmenden System als wichtig zu erachten (Schwabe, 2014). Insgesamt deutet das Schema, insbesondere bezüglich der Lehr- und Fachkräfte der Maßnahme, auf ein tiefgehendes Verständnis der zentralen Reintegrationsphasen hin, das so kaum in der Sonderpädagogik und schulischen Intensivpädagogik vorzufinden ist. Die im Reintegrationsablauf erkennbare Fallführung seitens der Lehr- und Fachkräfte der Maßnahme lässt sich dabei als positiver Aspekt bewerten (Midura et al., 2023; Ricking & Wittrock, 2021) und ist bezüglich der Klärung von Verantwortlichkeiten im Reintegrationsprozess als wichtig zu erachten (Cumming & Strnadova, 2017). Als aufnehmende Systeme werden alle in NRW verfügbaren Schulsysteme benannt, womit eine klare Verantwortung derer einhergeht, die ebenfalls von der KMK (2024) hervorgehoben wird. Dennoch scheinen aufnehmende Systeme u. a. aufgrund des Wissens über mögliche herausfordernde Verhaltensweisen der Lernenden nicht selten grundsätzlich eine Aufnahme abzulehnen, womit die Auswahl des Reintegrationsorts beschränkt ist, was von Schwabe und Kolleginnen (2021) für den Jugendhilfebereich bestätigt wird. Diesem Prinzip der „Nicht-Zuständigkeit-Erklärung“ (Baumann, 2020, S. 50) sollte u. a. durch Professionalisierung und Sensibilisierung der aufnehmenden Systeme sowie Stärkung des Netzwerks der Hilfen begegnet werden.

Die Übersicht der am Reintegrationsprozess beteiligten Personen deckt sich mit den von Griebel und Niesel (2020) und Then und Pohlmann-Rother (2024) genannten zentralen Akteure. Die Aussagen zur Einbindung verschiedener Akteure in den Reintegrationsprozess verdeutlichen eine transparente und enge Zusammenarbeit mit den Lernenden und Sorgeberechtigten sowohl vor als auch während der Reintegration. Die Sorgeberechtigten gelten als zentrale Entscheidungsträger bezüglich des Reintegrationsorts und berichten selbst von der Rolle als emotionale Begleitpersonen für ihre Kinder. Die hier herausgearbeitete Relevanz der Partizipation der Lernenden und des Familiensystems spiegelt sich in der Fachliteratur wider (u. a. Cumming & Strnadova, 2017; Griebel & Niesel, 2020) und sollte im Schulalltag eine höhere Berücksichtigung erfahren.

Es werden sowohl unterstützende Angebote zur Vorbereitung der akademischen und sozialen Reintegration als auch zur Begleitung der Lernenden während der Reintegration angeführt. Deutlich fokussiert in den Interviews werden Aspekte zur Förderung sozialer Kompetenzen, welches die hohe Relevanz dieser verdeutlicht. In den Konzepten von Baumann (2020) und Welling und Kolleginnen (2011) lässt sich dieser Fokus ebenfalls erkennen und mit der teils sehr hohen emotionalen und sozialen Belastung der Lernenden erklären. In diesem Zusammenhang werden in den Interviews regelmäßige Feedbackgespräche zum Wohlbefinden und Verhalten zur Reflexion der Passung zwischen Lernenden und aufnehmenden Systemen hervorgehoben, die ebenfalls von Hirsch-Herzogenrath und Schleider (2010) sowie Zapke (2020) als zentral angesehen werden. Auffällig ist, dass die Lernenden über-

wiegend keine Angaben zu bestehenden vorbereitenden Angeboten machen können. Dies könnte darauf hinweisen, dass die von den Lehr- und Fachkräften beschriebenen vorbereitenden Maßnahmen für die Lernenden nur unzureichend transparent sind. Vor diesem Hintergrund erscheint eine stärkere aktive Einbindung der Lernenden notwendig (Baumann, 2020). Nach eigenen Aussagen erfolgt eine Begleitung durch die Sorgeberechtigten in Form von emotionaler Begleitung und schulischer Unterstützung. Unterwähnt bleiben jedoch vorbereitende Angebote der Sorgeberechtigten, deren Relevanz vor allem von den Lehr- und Fachkräften der Maßnahme sowie aufnehmender Systeme betont wird. Dies unterstreicht die Bedeutung der Partizipation und Unterstützung des familiären Systems, das sich nach Graalmann (2016) in einer Doppelrolle befindet.

Als zentrale Herausforderungen des Reintegrationsprozesses werden eine fundierte und passgenaue Diagnostik, die Kooperation mit dem Jugendamt und den Sorgeberechtigten, das aufnehmende System und die Rahmenbedingungen der Maßnahme angeführt. Die von Klawe (2021) und Baumann (2020) angeführten strukturellen Herausforderungen und fehlenden Zuständigkeiten in Zusammenarbeit mit dem Jugendamt spiegeln sich an dieser Stelle wider. Insbesondere die Abhängigkeit von einer gelingenden Netzwerkarbeit, inklusive einer engen Zusammenarbeit mit den Sorgeberechtigten, wird in den Aussagen der Befragten deutlich. Bolz und Rieß (2021) sowie Ziegenhain und Kolleginnen (2011) führen die Abhängigkeit von Kooperationsstrukturen ebenfalls als Herausforderung an, jedoch wird die herausfordernde Zusammenarbeit mit den Sorgeberechtigten lediglich bei Welling und Kolleginnen (2011) beschrieben. Dies könnte mit dem Setting der Maßnahme und den teils psychisch hoch belasteten Sorgeberechtigten erklärt werden. Zudem sollte nach der Multiple and Multi-dimensional Transitions Theory (Jindal-Snape, 2023) die eigene Transitionsbewältigung der Bezugspersonen berücksichtigt werden. Der als Herausforderung erwähnte Aspekt der Diagnostik lässt sich bisher nicht in Forschungsbefunden wiederfinden. Die Relevanz von Diagnostik im Rahmen intensivpädagogischer Förderung lässt sich jedoch mit Blick auf die damit einhergehenden Folgen (z. B. mögliche Ablehnung von aufnehmenden Systemen) deutlich hervorheben (Bolz & Baumann, 2025). Zudem ist diese notwendig, um eine Passung zwischen pädagogischem Angebot und den Bedürfnissen der Lernenden zu bewirken (Souvignier, 2022). In Bezug auf die im aufnehmenden System als herausfordernd wahrgenommenen Rahmenbedingungen finden sich neben der Klassengröße insbesondere die teilweise voreingenommene und ablehnende Haltung sowie fehlendes Grundlagenwissen zu psychischen Auffälligkeiten und Belastungen in den Ergebnissen von Mays (2014), Bömelburg und Kolleginnen (2022) und Midura und Kollegen (2023) wieder.

Die in den Interviews genannten Gelingensbedingungen lassen sich in die Kategorien Netzwerkarbeit, Zusammenarbeit mit den Sorgeberechtigten und Aufnehmendes System gliedern. Dabei nimmt die Weitergabe bezüglich relevanter Hintergrundinformationen des Kindes und effektiver Handlungsstrategien im Netzwerk eine zentrale Rolle in den Aussagen ein, die auch von Ricking und Wittrock (2021) hervorgehoben wird. Eine zielgerichtete und verbindliche interdisziplinäre Zusammenarbeit im Netzwerk der Hilfen wird ebenfalls von Bolz und Rieß (2021) und Kölch und Nolkemper (2017) als entscheidender Faktor für eine erfolgreiche Reintegration angeführt. Die genannte Gelingensbedingung fachlicher Expertise im Bereich des Schwerpunkts Emotionale und soziale Entwicklung seitens der Lehrkräfte der aufnehmenden Systeme spiegelt sich in dem von Midura und Kolleginnen (2023) formulierten Bedarf nach Sensibilisierung und Professionalisierung der zukünftigen Lehrkräfte bezüglich grundlegender Kenntnisse zu psychischen Auffälligkeiten wider.

Von allen Akteuren werden die akademische und soziale Anschlussfähigkeit im Unterricht des aufnehmenden Systems als zentrale Aspekte einer erfolgreichen Reintegration beschrieben, wobei – mit Ausnahme der Lernenden – besonders die Förderung sozialer Kompetenzen fokussiert wird. Dies zeigt sich ebenfalls in der von Baumann (2020) konzipierten Gruppenmaßnahme und ansatzweise in dem Reintegrationskonzept von Welling und Kolleginnen (2011). Zudem wird das Verständnis einer erfolgreichen Reintegration, das sich in dem Konzept von Brendgen und Kolleginnen (2008) eher auf eine akademische Anschlussfähigkeit bezieht, erweitert. Gleichzeitig sollte der von den Lernenden geäußerte Fokus auf die akademische Anschlussfähigkeit in der Reintegrationsvorbereitung nicht unberücksichtigt bleiben.

Limitationen

Limitierend muss angeführt werden, dass die Interviews mit den Lehr- und Fachkräften der Maßnahme aus ökonomischen Gründen in Tandems aus einer Lehrkraft und einer Fachkraft geführt wurden. Während der Tandem-Befragung könnte eine Abhängigkeit innerhalb der Interviewaussagen entstehen und der Redeanteil der Einzelnen damit verkürzt sein (Schreier, Echterhoff, Bauer, Weydmann & Hussy, 2023). Dem wurde mit der Möglichkeit, nachträglich Informationen nachzureichen, begegnet. Zudem lässt sich die Stichprobenauswahl teilweise kritisch betrachten, da sich lediglich zwei Lehrkräfte aus zwei aufnehmenden Systemen für ein Interview bereiterklärt haben und somit diese Perspektive eingeschränkt repräsentiert wird. Als weitere Limitation ist anzuführen, dass vor der Übertragung der Ergebnisse auf Reintegrationsprozesse anderer intensivpädagogischer Maßnahmen die Vergleichbarkeit der zugrundeliegenden Konzepte und Rahmenbedingungen geprüft werden sollte. Da bisher lediglich Forschungsbefunde zu Reintegrationsprozessen aus dem Kinder- und Jugendhilfe- und Klinikschulbereich bestehen, lassen sich die vorliegenden Ergebnisse zudem nur mit diesen Befunden vergleichen.

Fazit und Ausblick

Die vorliegenden Ergebnisse bieten nicht nur einen systematischen und differenzierten Blick auf den Reintegrationsprozess einer intensivpädagogischen Maßnahme, sondern unterstützen auch die Weiterentwicklung der schulischen intensivpädagogischen Praxis und Forschung:

- Das erstellte Ablaufschema kann als Grundlage für die Erarbeitung von Reintegrationskonzepten weiterer intensivpädagogischer Maßnahmen genutzt werden, da es in klare Reintegrationsphasen eingeteilt ist und ausreichend Flexibilität für die Anpassung an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden bietet.
- Aus der Beteiligung aller Befragten am Reintegrationsprozess lässt sich die Verantwortung für ein Gelingen bei allen Akteuren ableiten. Es besteht die Forderung nach einer Anerkennung eigener Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten aller beteiligten Systeme und daraus abgeleiteten aktiven Beteiligungen am Reintegrationsprozess. In dem Kontext sollten die Partizipation der Lernenden und Sorgeberechtigten im Reintegrationsprozess besonders berücksichtigt werden. Aufgrund der beschriebenen Herausforderungen hinsichtlich Erreichbarkeit und Zusammenarbeit mit den Sorgeberechtigten bedarf es Konzepte zur Stärkung verlässlicher, transparenter und vertrauensvoller Kooperation mit den Sorgeberechtigten. Die Konzepte zum Familienklassenzimmer (Wuntke, Blumenthal, Köhler & Mahlau, 2023) könnten hier gezielte Impulse zur Kooperation bieten.
- Da alle in NRW verfügbaren Schulformen als aufnehmende Systeme infrage kommen, obliegt diesen die Verantwortung, Prävention von Stigmatisierungsprozessen und Unterstützung stabiler Beziehungserfahrungen in ihren Systemen in den Blick zu nehmen. Hieraus resultieren die Notwendigkeit der Sensibilisierung und Professionalisierung der Lehrkräfte sowie die Vorbereitung der Mitschülerinnen und Mitschüler bezüglich grundlegender Kenntnisse zu psychischen Auffälligkeiten und Belastungen sowie dem Umgang damit.
- Eine fundierte und passgenaue Diagnostik ist sowohl bei Aufnahme in die intensivpädagogische Maßnahme als auch bei Reintegration erforderlich, um eine Passung zwischen den individuellen Bedürfnissen der Lernenden und den pädagogischen Angeboten zu ermöglichen (Souvignier, 2022). Dies impliziert eine systematische sowie regelmäßige Eingangs- und Verlaufsdiagnostik bezüglich des Lernverhaltens sowie des emotionalen und sozialen Erlebens und Verhaltens. Damit könnte auch einer möglichen Ablehnung in einem aufnehmenden System als Reintegrationsort vorgebeugt und hinsichtlich des gestuften Systems (sonder-)pädagogischer Förderung im sonderpädagogischen Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung (Bolz & Rieß, 2021) eine echte Durchlässigkeit der einzelnen Stufen erreicht werden.
- Ein erfolgreicher Reintegrationsprozess bedeutet nach Aussagen der Befragten sowohl akademische als auch soziale Anschlussfähigkeit im Unterricht des aufnehmenden Systems. Dies verweist auf die Notwendigkeit einer umfassenden Vor- und Nachbereitung der akademischen und sozialen Reintegration seitens aller beteiligten Akteure.
- Zur weiteren Differenzierung von Reintegrationsprozessen im Rahmen schulischer Intensivpädagogik bedarf es qualitativer Forschung, die noch stärker die Perspektive der aufnehmenden Schulen berücksichtigt, um deren Bedarfe zur Weiterentwicklung der Prozesse zu identifizieren. Dabei sollte zur Erfassung der Nachhaltigkeit des Reintegrationsprozesses nach offizieller Umschulung eine Evaluation des Wohlbefindens und der Begleitung der Lernenden sowie möglicher Bedarfe der aufnehmenden Schulen und Sorgeberechtigten in regelmäßigen zeitlichen Abständen erfolgen. Zudem könnte eine differenziertere Erfassung der Perspektiven der Lernenden und Sorgeberechtigten wertvolle Hinweise darauf liefern, wie deren Einbindung bereits in der Reintegrationsvorbereitung wirksamer gestaltet werden kann.

Den Auswertungsprozess hat Nicoline Laupenmühlen unterstützt.

Schlüsselwörter

Intensivpädagogik – Intensivpädagogische Maßnahme – Sonderpädagogischer Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung – Reintegrationsprozess – Transition

Abstract

To date, reintegration processes in the context of school-based intensive education have hardly been investigated. In order to analyze and further develop these processes, 37 stakeholders involved in the reintegration process of a school-based intensive educational intervention in North Rhine Westphalia (students, legal guardians, special education teachers and social workers, school administrators, employees of youth welfare organizations and school supervisory authorities) were interviewed in the present study about the process, their involvement in the reintegration process, the support and guidance of students, the challenges and conditions for success of the reintegration process and the definition of successful reintegration using guided interviews. The results of the content analysis point to the relevance of student support and successful networking as well as the participation of students and parents before, during and after reintegration.

Keywords

Intensive educational needs – intensive educational intervention – social and emotional development – reintegration process – transition

Literatur

Baumann, M. (2020). *Kinder, die Systeme sprengen – Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern* (Band 1). Schneider Verlag Hohengehren.

Baumann, M., Albers, V. & Bolz, T. (2025). *Verstörendes Verhalten in der Schule. Für systemsprengende Schüler*innen eine tragfähige Lernumgebung schaffen* (3. Aufl.). Beltz.

Baumann, M. & Bolz, T. (2025). Intensivpädagogik. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung: Grundlagen, Spezifika, Handlungswissen, Arbeitsbereiche, Lernfelder, Fachdidaktik, Professionalisierung, Forschung* (S. 471-475). Beltz.

Bolz, T. & Baumann, M. (2025). Ansätze und Methoden der Diagnostik und Förderung bei intensivpädagogischen Fragestellungen. In R. Markowetz, T. Hennemann, D. Hövel & G. Casale (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung: Grundlagen, Spezifika, Handlungswissen, Arbeitsbereiche, Lernfelder, Fachdidaktik, Professionalisierung, Forschung* (S. 795-800). Beltz.

Bolz, T. & Rieß, B. (2021). Gestuftes System der Hilfen. In H. Ricking, T. Bolz, B. Rieß & M. Wittrock (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen: Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 31-48). Kohlhammer.

Bömelburg, L., Sponholz, D. & Jochmaring, J. (2022). Übergänge aus dem inklusiven schulischen Setting. In R. Stein & H.-W. Kranert (Hrsg.), *Psychische Belastungen in der Berufsbiografie: Interdisziplinäre Perspektiven* (S. 94-105). wbv Media.

Brendgen, A., Steins, G., Haep, A. & Weber, P. (2008). Wie sichert man guten Unterricht? In G. Steins (Hrsg.), *Schule trotz Krankheit: Eine Evaluation von Unterricht mit kranken Kindern und Jugendlichen und Implikationen für die allgemeinbildenden Schulen* (S. 200–243). Papst Science Publishers.

Cumming, T. M. & Strnadova, I. (2017). Transitioning back to mainstream education: The flexible integration model. *Australasian Journal of Special Education, 41(1), 51-67.* https://doi.org/10.1017/jse.2016.15

Döring, N. (2023). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (6. Aufl.). Springer.

Dresing, T. & Pehl, T. (2018). *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende.* Dr. Dresing & Pehl GmbH.

Düvelmeyer, M., Bolz, T., Ferreira González, L., Hennemann, T. & Leidig, T. (2024). Intensivpädagogik im Kontext Schule. Wissenschaftliche Begleitung der Maßnahme U-turn. *Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen, 6, 218-227.* https://doi.org/10.35468/6103-15

Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse.* VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Graalmann, K. (2016). „Schulische Übergänge“: Erkenntnisse aus der (Transitions-)Forschung. In M. Fiegert, K. Graalmann & I. Kunze (Hrsg.), *Schulische Übergänge gestalten – Brücken bauen: Konzepte, Umsetzung, Konsequenzen (Beiträge aus der Osnabrücker Forschungswerkstatt Schulentwicklung*, 6, S. 19-35). Hausdruckerei.

Griebel, W. & Niesel, R. (2020). *Übergänge verstehen und begleiten: Transitionen in der Bildungslaufbahn von Kindern.* Cornelsen.

Hanisch, C., Vögele, U., Leidig, T., Döpfner, M. Niemeier, E. & Hennemann, T. (2023). Psychische Auffälligkeiten von Kindern und Jugendlichen an Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik, 15, 21-37.*

Hirsch-Herzogenrath, S. & Schleider, K. (2010). Reintegration psychisch kranker Schülerinnen und Schüler in die Allgemeine Schule aus der Sicht der Schule für Kranke – empirische Befunde. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 9, 351-359.*

im Brahm, G. (2020). (Individuelle) Übergänge im Schulsystem begleiten und gestalten – pädagogische Herausforderungen. In S. Thiersch, M. Silkenbeumer & J. Labede (Hrsg.), *Individualisierte Übergänge: Aufstiege, Abstiege und Umstiege im Bildungssystem* (S. 275-295). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23167-5_13

Jindal-Snape, D. (2023). Multiple and multi-dimensional educational and life transitions: conceptualization, theorization and XII pillars of transitions. *International Encyclopedia of Education, 4, 530-543.*

Klawe, W. (2021). Individualpädagogische Betreuung wirkungsvoll und erfolgreich gestalten: Einsichten aus Forschung und Praxis. *unsere jugend, 73(10), 406-414.* https://doi.org/10.2378/uj2021.art63d

KMK – Ständige Konferenz der Kultusminister in der Bundesrepublik Deutschland (2024). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2024). Verfügbar unter https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_12_13-Empfehlung-EmSoz-Entwicklung.pdf [01.03.2025]

Kölch, M. & Nolkemper, D. (2017). Schulbesuch psychisch kranker Kinder. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 66, 756-773.* https://doi.org/10.13109/prkk.2017.66.10.756

Kuckartz, U. & Rädiker, S. (2024). *Qualitative Inhaltsanalyse: Methoden, Praxis, Computerunterstützung.* Beltz Juventa.

Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics, 33(1), 159-174.* https://doi.org/10.2307/2529310

Mays, D. (2014). *In Steps! – Wirksame Faktoren schulischer Transition: Gestaltung erfolgreicher Übergänge bei Gefühls- und Verhaltensstörungen.* Julius Klinkhardt.

Metzner, F., Wichmann, M. L. Y. & Mays, D. (2020). Educational transition outcomes of children and adolescents with clinically relevant emotional or behavioural disorders: Results of a systematic review. *British Journal of Special Education, 47(2), 230-257.* https://doi.org/10.1111/1467-8578.12310

Midura, S., Fodstad, J. C., White, B., Turner, A. J. & Menner, S. (2023). Supportive transition planning for adolescents transitioning from psychiatric hospitalization to school: A systematic literature review and framework of practices. *Continuity in Education, 4(1), 23–40.*

Ricking, H. & Wittrock, M. (2021). Offene Fragen und Herausforderungen – Ein Fazit. In Ricking, H., Bolz, T., Rieß, B. & Wittrock, M. (Hrsg.), *Prävention und Intervention bei Verhaltensstörungen: Gestufte Hilfen in der schulischen Inklusion* (S. 234-238). Kohlhammer.

Schreier, M., Echterhoff, G., Bauer, J. F., Weydmann, N. & Hussy, W. (2023). *Forschungsmethoden in Psychologie und Sozialwissenschaften für Bachelor* (3. Aufl.). Springer.

Schulamt für den Kreis Kleve (2018). *U-turn: Eine intensivpädagogische Maßnahme als Baustein des Förderschulrahmenkonzeptes des Kreises Kleve an vier Standorten. Konzept U-turn Sek. I.* Kreis Kleve.

Schulamt für den Kreis Kleve in Zusammenarbeit mit dem U-turn Primar (2022). *Konzept U-turn Primar Weeze.* Kreis Kleve.
Schwabe, M. (2014). Brauchen wir „Intensivpädagogik "und wenn ja welche für was? Zur Konturierung eines zu Recht umstrittenen Begriffes. *Evangelische Jugendhilfe, 5, 279-287.*
Schwabe, M., Stallmann, M. & Vust, D. (2021). *Freiraum mit Risiko: Niedrigschwellige Hilfen für sogenannte Systemsprenger* (2. Aufl.). Beltz Juventa.
Souvignier, E. (2022). Diagnostik im schulischen Kontext als Unterstützung für den Umgang mit Heterogenität. In C. Fischer & D. Rott (Hrsg.), *Individuelle Förderung – Heterogenität und Handlungsperspektiven in der Schule* (S. 77 – 89). UTB.
Stossun, A. & Flihs, L. (2019). *Forschungsbericht Drehscheibe. Übergänge aus Individualpädagogischen Auslandsmaßnahmen. Wissenschaftliche Begleitung des Projektes „Drehscheibe" zur Vorbereitung junger Menschen auf das Ende einer Individualpädagogischen Auslandsmaßnahme.* Eine Kooperation des Jugendhilfeträgers Wellenbrecher e.V. und des Lehrstuhls für Erziehungshilfe und Soziale Arbeit (Universität zu Köln). Universität zu Köln. Verfügbar unter: https://wellenbrecher.de/pdf/Forschungsbericht%20Drehscheibe.pdf [12.12.2025]
Then, D. & Pohlmann-Rother, S. (2024). (Multi-) Professionelle Kooperation beim Übergang von Kindern mit Beeinträchtigungen in die Schule. Kooperationsprozesse aus Sicht der Fachkräfte. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 27, 923-952.* https://doi.org/10.1007/s11618-024-01232-9
Welling, V., Weber, P. A. & Steins, G. (2011). Ein Reintegrationskonzept für Kinder und Jugendliche mit schulischen Problemen oder Schulvermeidung aus der Psychiatrie in die Schule. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 62(12), 502-510.*
Wuntke, L. V., Blumenthal, Y., Köhler, J. & Mahlau, K. (2023). Das Familienklassenzimmer. Verbreitung in Deutschland und konkrete Umsetzung des multisystemischen Konzepts an Schulen in Mecklenburg-Vorpommern. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 74(4), 148-155.*
Zapke, B. (2020). *Spielräume für Schüler, die nicht passen: Intensivpädagogik in der Sekundarstufe.* Ernst Reinhardt.
Ziegenhain, U., Schöllhorn, A., Künster, A., Hofer, A., König, C. & Fegert, J. (2011). *Werkbuch Vernetzung: Chancen und Stolpersteine interdisziplinärer Kooperation und Vernetzung im Bereich Früher Hilfen und im Kinderschutz* (4. Aufl.). Nationales Zentrum Frühe Hilfen.

Miriam Düvelmeyer
Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung
Universität zu Köln
Klosterstraße 79c · 50931 Köln
miriam.duevelmeyer@uni-koeln.de
https://orcid.org/0009-0007-4832-3625

Dr. Laura Ferreira González
Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung
Universität zu Köln
Klosterstraße 79c · 50931 Köln
l.ferreiragonzalez@uni-koeln.de
https://orcid.org/0000-0003-2926-1821

Dr. Tijs Bolz
Pädagogik und Didaktik der Emotionalen und Sozialen Entwicklung unter besonderer Berücksichtigung inklusiver Bildungsprozesse
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Ammerländer Heerstraße 114-118 · 26129 Oldenburg
tijs.bolz@uni-oldenburg.de
https://orcid.org/0000-0001-9611-1239

Prof. Dr. Tatjana Leidig
Pädagogik im Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung
Institut für Sonderpädagogik
Europa-Universität Flensburg
Auf dem Campus 1a · 24943 Flensburg
tatjana.leidig@uni-flensburg.de
https://orcid.org/0000-0002-4598-917X

Sophia Hertel
Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung
Universität zu Köln
Klosterstraße 79c · 50931 Köln
sophia.hertel@uni-koeln.de

Prof. Dr. Thomas Hennemann
Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung
Universität zu Köln
Klosterstraße 79c · 50931 Köln
thomas.hennemann@uni-koeln.de
https://orcid.org/0000-0003-4961-8680

Autorenfotos auf Seite 30
Die Fotos zeigen von links nach rechts die Gesichter von Miriam Düvelmeyer, Laura Ferreira González, Tijs Bolz, Tatjana Leidig, Sophia Hertel und Thomas Hennemann

Abbildung 1 auf Seite 34
Abbildung 1 zeigt schematisch die Phasen des Reintegrationsprozesses von der Kontaktaufnahme zum aufnehmenden System über begleitende Hospitationen bis zum unbegleiteten Schulbesuch im aufnehmenden Schulsystem. Die Phasen beinhalten:
- Kontaktaufnahme zu Schulleitung und Lehrkräften des aufnehmenden Systems
- Besuch der zukünftigen Klassenlehrkraft in der intensivpädagogischen Maßnahme
- Begleitetes Hospitieren im aufnehmenden System je nach Bedarf stundenweise/ tageweise
- Aufstockung der Stunden/ Schrittweises Zurückziehen der begleitenden Person
- Unbegleiteter Schulbesuch im aufnehmenden System
- Offizielle Umschulung

Abbildung 2 auf Seite 35
Abbildung 2 stellt die verschiedenen am Reintegrationsprozess beteiligten Akteure dar. Das sind die Lernenden, Lehr- und Fachkräfte, Schulleitungen, Sorgeberechtigten, Jugendhilfe, Schulträger, Schulaufsicht, Psychologen, Arbeitsagentur, Inklusionshilfe.

Gelingensbedingungen für den Kinderschutz in der Schule



Kathinka Beckmann

Über Teilhabe von Kindern und Jugendlichen ist auch im Erfahrungsraum Schule schon viel geschrieben worden. Doch ein grundlegender Aspekt von Beteiligung junger Menschen im Kinderschutz ist auf Seiten der Lehrkräfte die Akzeptanz der Tatsache, dass für Tausende von Schülerinnen und Schülern das eigene Zuhause kein sicherer Ort ist und dass auch in der eigenen Klasse Betroffene von Gewalt zu finden sind. Dieser Fakt ergibt sich aus dem Blick auf die polizeiliche Kriminalstatistik, die für das Jahr 2024 folgende Opferzahlen für das Lebensalter der 0- bis 14-jährigen ausweist: 138 Kinder sind durch häusliche Gewalt gestorben, 4.573 haben schwere Misshandlungen erlitten und bei 18.444 Kindern ist ein Missbrauch angezeigt worden; hinzu kommen 42.593 ermittelte Fälle von Kinderpornografie, was ein Hellfeld von knapp 66.000 betroffenen Kindern bedeutet (Bundeskriminalamt, 2025). Führt man sich vor Augen, dass nach Schätzung des Bundesforschungsministeriums jede fünfte minderjährige Person in Deutschland im Laufe ihres Aufwachsens sexualisierte Gewalt erleiden muss, dann wird eins deutlich (Bundesministerium für Bildung, Familie, Senioren, Frauen und Jugend, o. D.): Früher oder später begegnet jede Person, die mit Kindern und Jugendlichen beruflich oder auch ehrenamtlich arbeitet, einem betroffenen jungen Menschen. Der vorliegende Kommentar beschäftigt sich vor diesem Hintergrund mit der Frage, welche Rahmenbedingungen die 8,9 Millionen Schülerinnen und Schüler (Statistisches Bundesamt, 2025a) brauchen, damit sie die Schule als Schutzraum erleben?

Damit der Bereich des individuellen Kinderschutzes gelingt, werden erstens Lehrpersonen mit Haltung benötigt (Beckmann et al., 2025, S. 29): Kinderschutz in der Schule kann nur funktionieren, wenn die Menschen, die dort als Lehrperson, Schulsozialarbeiterin bzw. Schulsozialarbeiter oder als Fachkraft im Offenen Ganztag arbeiten, es überhaupt für möglich halten, dass Gewalt gegen Kinder in Deutschland existiert. Und zwar sowohl in ländlichen als auch in städtischen Gebieten und sowohl in sogenannten bildungsfernen wie bildungsnahen Milieus. Gewalt gegen Kinder ist kein Problem armer Familien, aber sie kommt „in sozial benachteiligten Milieus aufgrund der größeren psychosozialen Belastung gehäuft [vor]. Soziale Not verringert die Chance, für ein Kind gut sorgen zu können." (Maywald, 2013, S. 19). Wenn der Gedanke, dass auch im eigenen privaten und beruflichen Umfeld gefährdete Kinder leben, nicht zugelassen wird, dann werden die Betroffenen übersehen. Kinderschutz ist dementsprechend immer eine Frage der Haltung, die impliziert, eine schwer auszuhaltende Wahrheit wie „Jede Woche sterben in Deutschland drei Kinder durch häusliche Gewalt" an sich heranzulassen (Bundeskriminalamt, 2025).

Zweitens sind die jungen Menschen darauf angewiesen, dass die Lehrpersonen Kenntnis von ihrer eigenen Zuständigkeit haben, die sich aus der Rechtslage ergibt (Beckmann et al., 2025, S. 86ff.): Im Wortlaut des Gesetzes sind „Lehrerinnen oder Lehrer an öffentlichen und an staatlich anerkannten privaten Schulen" mit dem Bundeskinderschutzgesetz im Jahr 2012 als zentrale Akteure benannt worden und ihre vier Handlungsschritte im potentiellen Gefährdungsfall ergeben sich aus § 4 des Gesetzes zur Kooperation und Information im Kinderschutz (KKG). Trotz bundesweit einheitlicher Vorgabe herrscht in vielen Kollegien große Unsicherheit darüber, wer wann was zu welchem Zeitpunkt tun oder veranlassen darf bzw. soll, was sich daran ablesen lässt, dass nur 12 % der zuletzt rd. 212.000 Kinderschutzmeldungen aus den Schulen kommen (Statistisches Bundesamt, 2024). Deswegen in aller Deutlichkeit: Der Schutzauftrag liegt per Gesetzesformulierung bei der einzelnen Lehrperson und nicht bei der Schulleitung. Wer nicht als Rechtsmedizinerin oder Rechtsmediziner arbeitet, braucht eine Form der Gewalt nicht zweifelsfrei festzustellen: Kann nicht ausgeschlossen werden, dass einem Kind oder einer jugendlichen Person Gewalt zugefügt worden ist oder wird, dann ist jeder und jede gefragt und mit dem Artikel 6 Absatz 2 des Grundgesetzes zur Einmischung aufgefordert: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft." Die „staatliche Gemeinschaft" sind wir alle, egal ob wir beruflich, ehrenamtlich oder gar nicht mit Kindern/Jugendlichen arbeiten. Diese Gemeinschaft mischt sich übrigens ziemlich oft verantwortungsvoll ein, was sich seit Jahren daran ablesen lässt, dass ein großer Teil der Kinderschutzmeldungen durch Nachbarn, Freunde oder anonym eingeht. Zuletzt kamen 22 % aus der Bevölkerung, nur die Polizei und Justizbehörden haben mit 31 % öfter gemeldet (Statistisches Bundesamt, 2024). Viele Kinderschutzmeldungen gehen demnach auf Menschen zurück, die den Ablauf entlang des § 8a SGB VIII oder § 4 KKG wahrscheinlich gar nicht kennen, sich keine Gedanken über die eigene Zuständigkeit machen und dadurch oft schneller Hilfe für einen jungen Menschen auslösen als die verantwortlichen Fachkräfte. Tabelle 1 illustriert die Rolle des Jugendamts in Abgrenzung zu den Schulen oder freien Trägern der Jugendhilfe (Biesel & Urban-Stahl, 2022, 211ff.):

Im Zentrum des Schutzauftrags steht sowohl für das Jugendamt als auch für die anderen Kinderschutzakteure die Gefährdungseinschätzung im Mehraugenprinzip. Es gibt jedoch zwei wichtige Unterschiede:

Aufgabe	Rolle des Jugendamts (= federführender Akteur im KS)	Rolle der freien Träger der Jugendhilfe sowie der Berufsgeheimnisträgerinnen wie Lehrpersonen
Gefährdungs-einschätzung (GE)	Durchführung einer GE bei Bekanntwerden gewichtiger Anhaltspunkte – Einbezug mehrerer Fachkräfte – verschafft sich unmittelbaren Eindruck vom Kind und seiner Umgebung (Hausbesuch!) – Beteiligung der Meldegruppe nach §4 KKG	Durchführung einer GE bei Bekanntwerden gewichtiger Anhaltspunkte – Einbezug der Insoweit erfahrenen Fachkraft (InsoFa)
Unterbreitung von Hilfsangeboten	Unterbreitung, Gewährung und Realisierung von Hilfen	Informieren über bestehende Hilfen und Werben um deren Annahme ➔ bei fehlender Kooperation und/oder ausbleibender positiver Veränderung der Situation: Meldung an den ASD!
Anrufung Familiengericht	Anrufung Familiengericht – wenn Eltern nicht bereit oder in der Lage sind, bei der Abschätzung des Gefährdungsrisikos mitzuwirken	
Inobhutnahme bzw. stationäre Unter-bringung des Kindes	Inobhutnahme des Kindes/des Jugendlichen nach §42 SGB VIII – auf Bitte des Kindes/der jugendlichen Person – bei akuter Gefahr	Variante 1: das Kind/die jugendliche Person wird stationär in einer Inobhutnahmestelle untergebracht Variante 2: Übertragung der Befugnis zur Inobhutnahme
Einbezug von Gesundheitshilfe und/oder Polizei	Vorstellung bei Rechtsmedizin/Kinderschutzambulanz – mit elterlicher Zustimmung – ohne elterliche Zustimmung Einbezug der Polizei z. B. bei Hausbesuch	

Tab. 1: Rolle des Jugendamts im Kontext Kinderschutz in Abgrenzung zu Schule sowie freier Träger der Jugendhilfe

– Ausgehend von der Annahme, dass im Jugendamt ausreichend Expertise in Kinderschutzangelegenheiten vorhanden sei, sind die Fachkräfte dort nicht aufgefordert, sich kollegial mit der Insoweit erfahrenen Fachkraft (InsoFa) zu beraten. Diese Annahme ist bis heute schief, da aufgrund mangelnder Kinderschutz-Inhalte im Studium der Sozialen Arbeit vielen ASD-Fachkräften eine einschlägige Expertise z. B. beim Erkennen von Tatstrategien fehlt. Eine Analyse von Modulhandbüchern ergab, dass bei nur einem Drittel der Soziale-Arbeit-Studiengänge Kinderschutz als Pflichtmodul verankert ist (Wazlawik & Kopp, 2018). Der UN-Kinderrechteausschuss mahnt in diesem Zusammenhang die deutsche Regierung an, „sich verstärkt darum zu bemühen, Berufsgruppen, die mit und für Kinder arbeiten, auch als Teil der Pflichtausbildung von Lehrkräften sowie Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeitern, darin zu schulen, Fälle von Gewalt, einschließlich sexuellem Missbrauch zu ermitteln und angemessen darauf zu reagieren“ (UN-Kinderrechteausschuss, 2022, S.9).
– Das Prozedere im Umgang mit vermuteten Kindeswohlgefährdungen ist für die freien Jugendhilfeträger und die Berufsgeheimnisträgerinnen und -träger gleich, aber ihre jeweilige Rolle unterscheidet sich in einem wesentlichen Punkt: Die Meldegruppe nach § 4 KKG ist im Wortlaut des Absatz 3 „befugt“ das Jugendamt zu informieren; die Meldegruppe der freien Träger nach § 8a Abs. 4 SGB VIII dagegen hat die „Verpflichtung […] das Jugendamt [zu] informieren, falls die Gefährdung nicht anders abgewendet werden kann.“ Ersteres ist eine Befugnis, zweiteres ein klar formulierter Pflichtauftrag.

Eine dritte zentrale Rahmenbedingung für gelingenden individuellen Kinderschutz ist das Erkennen von Alarmsignalen (praxisnah dargelegt in Beckmann et al., 2025): Von Gewalt betroffene Schülerinnen und Schüler sind auf sehende und verstehende Fachkräfte angewiesen, die nicht die Erwartung pflegen, dass sie sich ihnen voller Vertrauen verbal mitteilen – obwohl auch das durchaus vorkommt, wie z. B. die 12jährige, die ihrer Klassenlehrerin anvertraut, dass sie nach den Sommerferien nicht wiederkomme, da sie heiraten muss. Die Signale der Kinder sind so verschieden wie die Kinder selbst: Viele teilen sich laut, lärmend und durch aggressive Verhaltensweisen mit; andere werden leise, sind überangepasst oder schreiben verstörende Aufsätze im Englischunterricht. Daraus ergibt sich für die Fachkräfte die anspruchsvolle Rolle als Dolmetscherinnen und Dolmetscher der Alarmsignale, die jedes betroffene Kind aussendet. Gerade im Erfahrungsraum Schule ist es wichtig, junge Menschen nicht als Verursacher von Gewalt zu verstehen, sondern als diejenigen wahrzunehmen, denen die Gewalt angetan wird. Verhaltensweisen wie z. B. Delinquenz oder Schulabstinenz sind meist keine bewussten „Angriffe“ auf die Schulgemeinschaft, sondern ein Hilferuf, um auf eine Gefährdungssituation aufmerksam zu machen.

Der individuelle Kinderschutz ist eng mit dem institutionellen Kinderschutz verzahnt, um den es in Deutschland nicht gut bestellt ist. So gab die Kommissarin für Menschenrechte des Europarats der Regierung unter Bundeskanzlerin Merkel schon im Jahr 2021 ein schlechtes Zeugnis für ihren Umgang mit Kindern und ihren Rechten und erteilte Deutschland einen offiziellen Tadel für die

im Vergleich der 46 Europarats-Mitgliedsstaaten „mangelhafte Umsetzung der Kinderrechte“ (Mijatović, 2021, zit. n. Klundt, 2022, S. 29), die normhierarchisch gemäß Art. 59 Abs. 2 GG auf der gleichen Ebene wie einfache Bundesgesetze stehen. Im Herbst 2022 sah sich die Ampelregierung mit kritischen Einlassungen und etlichen Empfehlungen zur Verbesserung der Situation der Kinder durch den UN-Kinderrechtsausschuss in Genf konfrontiert: „Der Ausschuss empfiehlt der Vertragspartei, mit größerem Nachdruck daran zu arbeiten, Kinderrechte ausdrücklich ins Grundgesetz festzuschreiben […], eine umfassende Kinderpolitik zu entwickeln und zu verabschieden […], eine Stelle auf Bundesebene mit entsprechenden Strukturen auf Landesebene zu schaffen oder zu benennen, welche für die wirksame Überwachung und Koordinierung aller mit der Umsetzung des Übereinkommens verbundenen Maßnahmen […] verantwortlich ist.“ (UN-Kinderrechteausschuss, 2022, S. 3). Die Einführung einer/eines Bundeskinderbeauftragten wurde auch auf dem Nationalen Kinderschutzgipfel im April 2024 in Berlin gefordert (Beckmann et al., 2024) – doch dass die amtierende Regierung dieser (inter) nationalen Aufforderung nachkommt, ist unwahrscheinlich. So liegt es vor allem an den aktuell 32.800 Schulen (Statistisches Bundesamt, 2025b), den Schutz von Millionen von Kindern in Deutschland entlang der Rechtslage sicherzustellen: „[…] das Kind vor jeder Form körperlicher oder geistiger Gewaltanwendung […] zu schützen.“ (Art. 19 Abs. 1 UN-KRK).

Literatur

Beckmann, K., Ehlting, T. & Klaes, S. (2025). *Einführung in den Kinderschutz: Gefährdungslagen erkennen und professionell handeln.* Vandenhoeck & Ruprecht.

Beckmann, K., Berkemeyer, A., Hollenberg, J. & Kubisch-Piesk, K. (2024). „Politik wo bist du? Nationaler Kinderschutzgipfel – Bilanz und Perspektiven“. *Zeitschrift für Kindschaftsrecht und Jugendhilfe (9/10), 323-328.*

Biesel, K. & Urban-Stahl, U. (2022). *Lehrbuch Kinderschutz* (2. Aufl.). Beltz Juventa.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (o. D.). *Forschung zu sexualisierter Gewalt.* Verfügbar unter https://www.empirische-bildungsforschung-bmbf.de/de/Forschung-zu-sexualisierter-Gewalt-1749.html

Bundeskriminalamt. (2025). *Polizeiliche Kriminalstatistik 2024.* Verfügbar unter https://www.bka.de/DE/AktuelleInformationen/StatistikenLagebilder/PolizeilicheKriminalstatistik/PKS2024/Polizeiliche_Kriminalstatistik_2024/Polizeiliche_Kriminalstatistik_2024_node.html

Maywald, J. (2013). *Schutz vor Kindeswohlgefährdung in der Kindertagespflege. Expertise für das DJI.* Verfügbar unter https://www.dji.de/fileadmin/user_upload/bibs/Maywald_Kindeswohlgefaehrdung09_2013.pdf

Klundt, M. (2022). Kinderpolitik(wissenschaft) – eine Einführung. In: *Aus Politik und Zeitgeschichte* (APuZ), 72. Jg., 13-14/2022, 26 - 32

Statistisches Bundesamt (2025a). *Schülerzahl im Schuljahr 2024/25* (Pressemitteilung Nr. 090 vom 12. März 2025). Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2025/03/PD25_090_211.html

Statistisches Bundesamt (2025b). *Zahl der Woche: Privatschulen.* Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2025/PD25_04_p002.html

Statistisches Bundesamt (2024). *Zahl der Kindeswohlgefährdungsmeldungen im Jahr 2023 auf neuem Höchststand* (Pressemitteilung Nr. 338 vom 6. September 2024). Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2024/09/PD24_338_225.html

UN-Kinderrechteausschuss (2022). *Abschließende Bemerkungen zum kombinierten fünften und sechsten Staatenbericht Deutschlands.* Verfügbar unter https://www.kinderrechte.de/fileadmin/Redaktion-Kinderrechte/1_Kinderrechte/1.7_Staatenberichte/Concluding_Observations_DEU_Fassung.pdf

Wazlawik, M. & Kopp, K. (2018). Neue Kollegin, neuer Kollege. Der Schutz des Kindes als Thema des Studiums. In M. Böwer & J. Kotthaus (Hrsg.), *Praxisbuch Kinderschutz* (S. 438-449). Beltz Juventa.

Prof. Dr. Kathinka Beckmann
FB Sozialwissenschaften
Hochschule Koblenz
Konrad-Zuse-Straße 1
56075 Koblenz
0261 9528243
beckmann@hs-koblenz.de

Foto auf Seite 42:
Das Foto zeigt das Gesicht von Kathinka Beckmann

vds aktuell

Die neuen Titelbilder der Zeitschrift für Heilpädagogik

Die Titelbilder der ersten vier Ausgaben der Zeitschrift für Heilpädagogik wurden von Schülerinnen und Schülern der Carpe Diem Schule in Halle (Saale) geschaffen. Aus diesem Grund möchten wir die Schule kurz vorstellen:

Der Schulsong „Lebe Deinen Traum, lebe Deinen Tag“ bringt es auf den Punkt. Immer ist das Leben im Hier und im Jetzt wichtig und wir als Team der Carpe Diem Schule möchten den Schülerinnen und Schülern alle Möglichkeiten und Wege eröffnen, sich in ihrer eigenen Art zu entwickeln, ihre Potentiale zu entfalten und Lernblockaden, auch in Zusammenarbeit mit den Eltern, zu lösen. Es geht um jeden einzelnen Tag, es geht um die Beziehung und um das Miteinander, es geht um jeden Einzelnen in seinem So-Sein und um eine Qualität von Leben, die Selbstwerdung und Teilhabe ermöglicht. Die Carpe Diem Schule ist eine Förderschule für Körperliche und motorische Entwicklung in Trägerschaft des Landes Sachsen-Anhalt. Auch im gemeinsamen Unterricht und im überregionalen Beratungsangebot sind unsere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aktiv.

Genauso vielfältig wie das Kollegium ist auch das Angebot, das die Carpe Diem Schule in Halle ihren Schülerinnen und Schülern unterbreitet. Beginnend mit dem „Draußen-Tag“ und dem Drum Circle für jüngere Schüler über sportliche Beteiligung an Wettbewerben in Vorbereitung auf die Paralympics im Schwimmen, bietet unsere Schule unter anderem ein breites musikalisches Angebot von Schulchor und Musikkursen bis hin zur Institution Schülerband „Ganz Normal Anders“. Darüber hinaus hat der Schülerrat erst kürzlich dafür gesorgt, dass die Schule das Siegel „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ trägt und auch in Zukunft mit Leben füllen wird.

Das Gelände der Schule bietet den Lernenden viel Raum zur Selbsterfahrung. Spezielle Förderräume wie der Matschraum oder der Schaukelraum werden regelmäßig genutzt. Ein Ballplatz lädt Klein, Mittel und Groß zum Kicken ein. Das Außengelände bietet vielfältige Bewegungs- und Körpererfahrungen an. Neben üppig tragenden Quittenbäumen lädt auch der Schulgarten zur Freude an der Natur und an der Gartenarbeit ein. Hier befinden sich seit dem Kunstjahresprojekt ein „kleiner Noldegarten“ als Staudenbeet und eine Blühwiese zum Schauen und zum Malen im Freien.

Das Kunstteam ist mit dem Kunstjahresprojekt „Ausdruck – in Auseinandersetzung mit dem Maler Emil Nolde“ einen neuen Weg gegangen, um den etablierten Kunstunterricht zu reformieren. Wo zuvor oft auftauchte „Ich kann nicht malen“ und die Lernenden in Könnende und weniger Könnende unterteilt werden konnten, hat sich nun Veränderung eingestellt. Unter dem Leitsatz „Ausdruck FIRST“ bestimmen die Schülerinnen und Schüler die Bandbreite dessen, was künstlerisch möglich ist, selbst. Jede und jeder arbeitet an seinem eigenen Bild, an der eigenen Grafik, an der eigenen Skulptur. Am Ende in der Zusammenschau aller Arbeiten entdecken die jungen Künstlerinnen und Künstler nicht nur den eigenen Wert des Geschaffenen, sondern auch das, was die gesamte Lerngruppe hervorgebracht hat. Wir ermöglichen den Kindern und Jugendlichen einen bildnerisch-gestalterischen Entwicklungsprozess. Erstaunlich ist, dass die sich entwickelnden Ideen und die Bildsprache jenseits der vermeintlichen Grenzen von sonderpädagogischen Schwerpunkten entstehen und so die individuelle Persönlichkeit formen.

Ein neues Konzept von Kunstunterricht ist im Entstehen, das vom Subjekt ausgeht und „soul painting“ ermöglicht. Da dieses Konzept jedes Kind und jeden Jugendlichen meint, versteht es sich inklusiv. Kreative Lebensbewältigung und die Erhaltung mentaler Gesundheit sind etwas, das ein veränderter Kunstunterricht ermöglichen möchte. Das Kunstteam ist immer auf der Suche nach Kooperationspartnern, wie es derzeit die Grafikstiftung Neo Rauch in Aschersleben ist. Die dortige Ausstellung „Neo Zeichnungen von 1965 bis 1968“ ist für uns von besonderem Interesse, da die Kinderzeichnungen des Künstlers gezeigt werden.

Das Titelbild dieser Ausgabe ist von Leon Trojahn und heißt „Die verschwundenen Kinder“.

Buchbesprechung



Deinet, Ulrich & Muscutt, Christina (Hrsg.) (2005).

Die Sicht der Kinder auf Schule und Sozialraum.

Projekte, Methoden und Konzepte für die Gestaltung einer kooperativen Ganztagsbildung.

Beltz Juventa. 231 Seiten, 38 €,
ISBN: 978-3-7799-8343-9

Kinder in die Gestaltung ihres eigenen Nahraums einzubinden, ist eine wichtige Forderung im wissenschaftlichen wie auch im pädagogischen Bereich, die in der Debatte um die Kinderrechte immer wieder aufscheint. Die Frage, wie Kinder – gemeint sind im Sinne der KRK alle Menschen unter 18 Jahren – Berücksichtigung bei Entscheidungen finden können, die sie direkt oder indirekt angehen, ist äußerst komplex. Denn ein Einbinden der Kinder in ebensolche Prozesse erfordert von den Erwachsenen, dass sie ihnen Raum geben müssen. In diesen Räumen müssen dann auch echte Gestaltungsoptionen ermöglicht werden. Oftmals wird in Deutschland die Frage des Kindeswohls eher darüber bearbeitet, was Erwachsene meinen, was denn gut für die Kinder sei. Das können die Eltern sein, aber auch Erwachsene in ihren Rollen als Erzieherinnen und Erzieher, pädagogische Angestellte, Trainerinnen und Trainer im Sportverein oder – sehr prominent – Lehrpersonen. Ulrich Deinet und Christina Muscutt haben einen Sammelband vorgelegt, in dem

sie Perspektiven auf den Ganztag eröffnen. Dies ist ein äußerst relevantes und auch aktuelles Thema. Denn die Gestaltung von Ganztagsangeboten wird in den kommenden Jahren eine zentrale organisatorische, aber auch pädagogische Aufgabe im Kontext der Schule werden. Dabei erfährt dieser Bereich bislang sowohl in der bildungspolitischen als auch der bildungswissenschaftlichen Auseinandersetzung noch erstaunlich wenig Beachtung. Die Schulen als Institutionen und vor allem die Menschen, die hier arbeiten, suchen vielerorts nach Orientierung. Hierzu leistet der Band einen Beitrag.

Einleitung: Das von Ulrich Deinet und Christina Muscutt herausgegebene Buch fokussiert die Perspektive von Kindern und Jugendlichen auf die Schule und den Sozialraum als Lebens- und Lernorte. Vor allem unter der Perspektive des Kinderrechts der Beteiligung werden von der Herausgeberin und dem Herausgeber Gestaltungsmöglichkeiten einer kooperativen Ganztagsbildung entfaltet, die sich an den Bedarfen und Wahrnehmungen von Kindern orientieren sollen. Es werden sowohl aktuelle empirische Studien zur Kinderperspektive als auch Projekte und Ansätze zur Partizipation vorgestellt. Sie geben damit wichtige Impulse für die (Weiter-) Entwicklung des schulischen Ganztags, der ab dem Schuljahr 2026/2027 als Rechtsanspruch für alle Kinder im Primarbereich gilt (SGB VIII Absatz 4).

Inhalt und Aufbau: Mit dem vorliegenden Buch formuliert das Herausgeberteam das Ziel, Impulse und Anregungen für eine konsequente Berücksichtigung der Kinderperspektive in der (Weiter-) Entwicklung des Ganztags zu geben. Dabei wird dem jeweiligen Sozialraum eine zentrale Rolle für die Entwicklung des Ganztags beigemessen. Diese Grundlegung ist durchaus überzeugend und in der Sozialpädagogik ein gängiges Muster der Argumentation. In ihrer Einleitung spannt das Herausgeberteam die Relevanz des Themas zumeist anekdotisch anhand der sich in der Praxis sehr unterschiedlich ausdeklinierten Projekte im Ganztag auf. Dies bietet einen Einstieg, der persönlich geprägt ist. Identifikationsmöglichkeiten werden hiermit geschaffen.

In einem zweiten einleitenden Abschnitt werden relevante Begrifflichkeiten wie Sozialräume, soziale Orte und Nahräume in den unterschiedlichen Kontexten erläutert und Zugänge zum Forschungsfeld geklärt. Durch diese beiden Foki wird deutlich, dass die Herausgeberin und der Herausgeber einen zugleich praxisnahen und wissenschaftlichen Anspruch verfolgen. Dieser Spagat ist eine Herausforderung für einen solchen Band.

Teil 1 des Buchs widmet sich der Vorstellung aktueller Kinderbefragungen als Verwirklichung des Kinderrechts auf Beteiligung. Die Autorinnen und Autoren sehen Kinderbefragungen „als eine wesentliche Grundlage für die Konzeptentwicklung einer Offenen Ganztagsschule“ (S. 10) und definieren damit ihren Anspruch an die Verantwortlichen der Ganztagsschule in der Schulpraxis. Dieses Argumentationsmuster ist ansprechend und nachvollziehbar. Im Sinne der Kinderrechte entspricht dies genau dem Anspruch, um die Bedürfnisse von Schülerinnen und Schüler ernst zu nehmen und so Gestaltungsoptionen überhaupt erst zu erhalten. Durch die Darstellung empirischer Ergebnisse und Erfahrungen sowie die damit verbundene Erörterung der Methoden zur Datenerhebung wird den Lesenden ein doppelter Fokus geboten: Zum einen werden aktuelle Erkenntnisse dargestellt, zum anderen aber auch Methoden und Projektskizzen für die eigene antizipierte Entwicklungsarbeit in der pädagogischen Arbeit vorgestellt. Die präsentierten Ideen laden zur Nachahmung ein. Ob die konkreten Ergebnisse der Studien selbst eine Relevanz für die eigene Projektentwicklung haben können, bleibt wohl im Ermessen der jeweiligen Verantwortlichen, die dieses Buch nutzen, um Inspiration für die eigene Praxis zu finden.

Im zweiten Teil werden verschiedene, die Entwicklung der Ganztagsschule beeinflussende Diskurse in sechs Artikeln erörtert bzw. beispielhaft dargestellt. So werden konzeptionelle Bezüge in den Kinderrechten aufgezeigt, der Rechtsanspruch auf Ganztagsbetreuung erläutert und verschiedene sozialräumliche Konzepte (Quartiersexpertinnen, Kinderstädte) vorgestellt. Familienbildung und Inklusion sind Bezugsrahmen, die herangezogen werden. Hierbei wird jeweils die Bedeutung für die Beachtung der Perspektive der Kinder herausgearbeitet. Jede einzelne Perspektive zeigt wichtige Aspekte für die Wahrung der kindlichen Stimmen auf.

Im letzten Teil des Buchs werden gezielt praxistaugliche Ansätze wissenschaftlicher Methoden zur Befragung von Kindern aus dem Bereich der qualitativen Sozialforschung vorgestellt. Hier wird Personen, die den Ganztag mitgestalten, konkretes Handwerkszeug zur Verfügung gestellt.

Fazit
Insgesamt wird eine Sammlung von Einzelaspekten zusammengetragen, die jeweils spannende Einblicke für die pädagogische Praxis eröffnen können. Dabei gelingt es aber nur in Teilen, diese Einzelaspekte in ein Gesamtbild zu überführen. Die Methodensammlung im letzten Teil des Buchs kann hilfreich sein, um evidenzbasiert und datengestützt die Qualität der offenen Ganztagsangebote in Schule zu optimieren und mit dem Unterricht zu verzahnen. Auch für die Weiterentwicklung der Schutzkonzepte in den offenen Ganztagsschulen sind die partizipativen Methoden der Sozialraumanalyse sowie die Anbindung an kommunale Beteiligungsprozesse unterstützend. Insgesamt bietet der Band eine ansprechende Zusammenschau zur partizipativ gestalteten Ganztagsbetreuung in der Schule. Dabei sind es sozialräumliche bzw. sozialpädagogische Perspektiven auf den Ganztag, die eingenommen werden. Zentral erscheinen dabei Angebote, die einen stärker freizeitorientierten Horizont eröffnen. Im Hintergrund bleibt dabei der Bezug zum Kern der Schule: Unterricht. In der Neuausrichtung der Ganztagsangebote wird aber auch dieser eine Rolle einnehmen müssen. Die Vorstellung der wissenschaftlichen Methoden zur Befragung von Kindern ist gelungen und bietet einen guten Überblick. Für eine tatsächliche Praxistauglichkeit fehlt es jedoch an klaren Handlungsplänen für die Umsetzung. Hier müssen die Lesenden einen hohen Grad an Eigenständigkeit an den Tag legen. Es erscheint fraglich, ob dies immer gelingen kann. Es bedarf hierzu wahrscheinlich einer stärkeren Anleitung und Führung im Prozess der Befragung und vor allem der Auswertung. Denn wenn Schülerinnen und Schüler in diese Prozesse eingebunden werden, die Prozesse dann aber nicht zu Ende geführt werden, sind ebensolche Verfahren kontraproduktiv. Eventuell könnten Ansätze der Aktionsforschung helfen, diese Verfahrensweisen noch einmal stärker auf die Anforderungen pädagogischer Praxis abzustimmen.

Daniel Bertels, David Rott & Nicole Wardenbach

Online-Seminare der vds-Bildungsakademie

Verband Sonderpädagogik e.V.
Bildungsakademie

Classroom Management für Lehrerinnen und Lehrer

Termin: **Samstag, 24. 01. 2026, 14:30 Uhr bis 17:30 Uhr**
Leitung: **Carola Pichmann**

Unsichtbares Classroom Management sichtbar machen – Vertiefungsseminar

Termin: **Samstag, 28. 02. 2026, 14:30 Uhr bis 16:45 Uhr**
Leitung: **Carola Pichmann**

Englischunterricht im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung

Termin: **Mittwoch, 11. 03. 2026, 17:30 Uhr bis 19:00 Uhr**
Leitung: **Theresa Dunker**

Leben und Lernen unter den Bedingungen einer Lese-Rechtschreib-Schwäche – verstehen, erkennen, unterstützen

Termin: **Samstag, 18. 04. 2026, 9:30 Uhr bis 12:30 Uhr**
Leitung: **Dr. Yannic Wiegold**

Weitere Angebote, Details und Anmeldung unter
www.verband-sonderpaedagogik.de/termine/

vds-Bildungsakademie
Hans-Sachs-Weg 18, 97082 Würzburg
0931 20082390 · post@vds-bildungsakademie.de

Impressum

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

Herausgeber:
Verband Sonderpädagogik e.V., Würzburg
Hans-Sachs-Weg 18, 97082 Würzburg
Tel. 0931 24020, Fax 0931 24023
post@verband-sonderpaedagogik.de

Auflage: 7500 Exemplare

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

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

Satz und Layout:
vieth-gestaltung - Karl-Heinz Vieth
Töpferstraße 50, 49078 Osnabrück
info@vieth-gestaltung.de

Druck:
WKS Print Partner GmbH
Stimmerswiesen 3
34587 Felsberg

Preis für Einzelbezug:
9,50 Euro (inkl. MwSt., zzgl. Versandspesen)

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

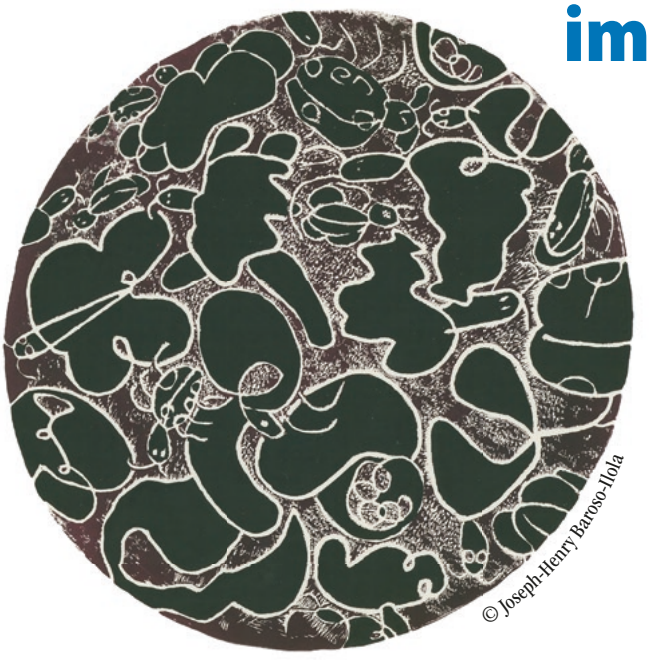
Die **Zeitschrift für Heilpädagogik** wird laufend im Fachinformationssystem Bildung bibliografisch nachgewiesen. Sie wird regelmäßig für die Literaturdatenbank PSYNDEX und den Referatedienst Psychologischer Index der Universität Trier (ZPID) ausgewiesen.
Die **Zeitschrift für Heilpädagogik** wird im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

Alle Anfragen und Reklamationen bitte direkt an die Bundesgeschäftsstelle!

Verband
Sonderpädagogik e.V.

BUNDESFACHKONGRESS

Lebens- und Lernbedingungen im Autismus-Spektrum Teilhabe sichern



20.–21.03.2026

ONLINE

Anmeldung:

www.verband-sonderpaedagogik.de/termine/verband

Darüber hinaus bieten Ihnen 16 Seminare die Möglichkeit, an beiden Tagen an insgesamt vier Workshops teilzunehmen.

Zusätzlich laden wir Sie am ersten Abend zu einem Kamingespräch mit Referentinnen und Referenten sowie weiteren Expertinnen und Experten ein.

Hauptvorträge:

Prof. Dr. Inge Kamp-Becker
Universitätsklinikum Heidelberg

Mieke Sagrauske
Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Verband Sonderpädagogik e.V.
post@verband-sonderpaedagogik.de