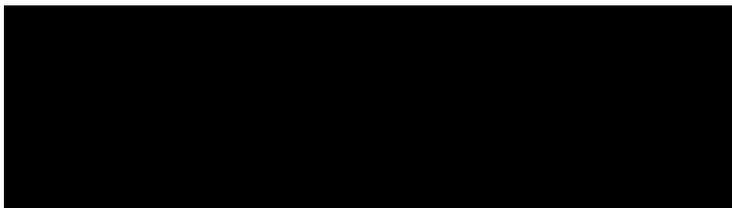


Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg  
Fakultät Wirtschaft und Soziales  
Department Soziale Arbeit  
Bachelor Soziale Arbeit

**Zur Relevanz professioneller Beziehungsarbeit  
im Rahmen der Schulsozialarbeit  
mit Kindern mit Verhaltensstörungen**

Bachelor-Thesis

Tag der Abgabe: 20.07.2019  
Vorgelegt von: Scheffler, Jonathan



Betreuender Prüfer: Prof. Dr. Gunter Groen  
Zweiter Prüfer: Prof. Dr. Harald Ansen

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung .....</b>	<b>3</b>
<b>2. Schulsozialarbeit .....</b>	<b>5</b>
2.1 Definition .....	6
2.2 Arbeitsfeld Schule und ‚schwierige‘ Kinder .....	7
<b>3. Verhaltensstörungen.....</b>	<b>8</b>
3.1 Definition: Kinder mit Verhaltensstörungen.....	9
3.2 Klassifikation von Verhaltensstörungen .....	13
3.3 Entstehung von Verhaltensstörungen bei Kindern.....	15
3.3.1 <i>Psychoanalytische Perspektive</i> .....	16
3.3.2 <i>Situationistische Perspektive</i> .....	19
3.4 Risiko- und Schutzfaktoren .....	20
3.4.1 <i>Risikoerhöhende und –mildernde Bedingungen</i> .....	21
3.4.2 <i>Resilienz und die Bedeutung von Beziehung</i> .....	24
<b>4. Professionelle Beziehungsarbeit mit Kindern mit Verhaltensstörungen.....</b>	<b>26</b>
4.1 Soziale Beziehungen im schulischen Umfeld .....	26
4.2 Professionelle Beziehungsarbeit nach dem Tripelmandat Sozialer Arbeit .....	27
4.2.1 <i>Der Auftrag dem Kind gegenüber</i> .....	28
4.2.2 <i>Der Auftrag der Schule gegenüber</i> .....	29
4.2.3 <i>Der Auftrag der Profession gegenüber</i> .....	29
4.3 Beziehungsarbeit nach psychoanalytischem Paradigma.....	30
4.4 Bindungstheoretische Aspekte .....	34
4.5 Zwischenfazit zur Beziehungsarbeit .....	35
<b>5. Methoden und Empirie .....</b>	<b>37</b>
5.1 Untersuchungsform.....	37
5.2 Forschungsfrage .....	37
5.3 Erhebungsmethode.....	38
5.4 Interviewablauf.....	39
5.5 Auswertungsmethode .....	40
<b>6. Ergebnisdarstellung .....</b>	<b>41</b>
6.1 Hauptkategorien.....	41
6.2 Analyseergebnisse vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen.....	43
<b>7. Schlussbetrachtung .....</b>	<b>48</b>
7.1 Zusammenfassung und Diskussion .....	48
7.2 Reflexion und Ausblick.....	51
<b>Literaturverzeichnis .....</b>	<b>53</b>
Internetquellen .....	62
<b>Anhang .....</b>	<b>63</b>
Interviewleitfaden .....	63
Interview 1.....	64
Interview 2.....	70
Interview 3.....	77
Liste der Kategorien.....	83
Eidesstattliche Erklärung .....	84

# 1. Einleitung

Im Jahr 2016 begann der Autor dieser Arbeit seine Mitarbeit in einem Projekt an einer Schule in Wilhelmsburg, das sich an Kinder mit besonders herausforderndem Verhalten richtet. Es beinhaltet die interdisziplinäre Zusammenarbeit von sonderpädagogischem Lehrpersonal, Sozialpädagogen und -pädagoginnen sowie Erziehern und Erzieherinnen, die gemeinsam auf die jeweiligen auffälligen SchülerInnen zugeschnittene Angebote sowie Hilfen entwickeln und diese im Schulalltag umsetzen. Zu Beginn des Projektes wurde dem Team ein Schüler von einer Stadtteilschule überwiesen, nachdem dieser dort trotz Schulbegleitung als „nicht mehr haltbar“ galt. Im Folgenden wird er Phillip genannt. Sein Verhalten beinhaltete regelmäßige impulsive Aggressionen und unberechenbare gegen Personen oder Gegenstände gerichtete physische Reaktionen auf für ihn überfordernde Situationen. Außerdem zeigten sich auch autoaggressive sowie depressive Züge und er wies regelmäßig zwanghafte Verhaltensweisen sowie extreme überhöhte Ansprüche an sich selbst auf die nie vollständig zu erfüllen waren. Eine abgeschlossene psychiatrische Diagnose existiert in seinem Fall bislang nicht. Wie in vielen verschiedenen Fällen, die der Autor dieser Arbeit im Rahmen seiner Arbeit bisher erlebte, dauerte die Diagnostik über einen langen Zeitraum und kam zwischenzeitlich beinahe zum Stillstand.

Zur Begleitung und Einzelbetreuung von Phillip wurde der Autor als Teil des Chamäleonprojektes beauftragt. Seine Arbeit beinhaltete fortan die Begleitung Phillips in seiner Klasse und, insbesondere im ersten Jahr, dessen Einzelbetreuung außerhalb des Klassenverbandes. Anfangs musste der Autor dieser Arbeit Phillip oft suchen, wenn er weggelaufen war, und Kommunikation mit ihm herstellen, nachdem er ihn wiedergefunden hatte. Das Suchen bestand dabei weniger aus aktivem Hinterherlaufen, sondern vielmehr aus einem Bereithalten und Zur-Verfügung-Stellen. Wenn Phillip Zeichen sendete, um auf sich aufmerksam zu machen, ließ der Autor ihn wissen, dass er Interesse an der Interaktion mit ihm hatte. Nachdem die Zeit des wiederholten Weglaufens vorüber war, endeten die Konflikte oder Überforderungen von Phillip in seiner Klasse meist mit dem Entfernen aus dem Zimmer sowie dem Andocken an die Person des Autors und insbesondere an einen Raum, der dem Chamäleonprojekt zugeordnet und mit diversen Spielmöglichkeiten

ausgestattet war. Wenn in der Klasse Konflikte oder Überforderungen auftraten, befand der Autor sich daher häufig mit Phillip in einem Einzelsetting, das größtenteils von Spielen geprägt war. Dabei entstanden Gespräche, die zur Förderung einer stabilisierenden Beziehung beitrugen. Je sicherer sich Phillip fühlte, desto mehr wurden seine Stärken auch in der Klasse sichtbar. Zusätzlich zu den Eins-zu-Eins-Situationen mit dem Jungen pflegte der Autor den Austausch mit Lehrern und Lehrerinnen, sowie der Mutter des Jungen und dem multiprofessionellen Team. So verstand Philip nach einiger Zeit, dass seine Bedürfnisse wahrgenommen wurden. Entscheidend erschien dem Autor in seiner Arbeit mit dem Jungen immer wieder die Beziehung, die er zu ihm aufgebaut hatte. Gerade in Konfliktsituationen oder bei massiven Grenzüberschreitungen des Kindes wurde deutlich, wie elementar eine neutrale Bezugsperson ist, die dem Kind zu Verfügung steht, egal wie es sich gerade verhalten hat. Als angehender Schulsozialarbeiter stand der Autor damit vor der Herausforderung, zum einen die Bildung und die Lehrkräfte des Kindes zu unterstützen, andererseits nahm er die Verpflichtung dem Kind gegenüber wahr, es bei Verunsicherung zu unterstützen und ihm mehr Teilhabe zu ermöglichen. Um sowohl Bildung als auch emotionale Entwicklung zu fördern, musste der Autor eine Beziehung zum Kind aufbauen, die zum einen von Nähe und Vertrauen, zum anderen von Neutralität geprägt war.

Auf Grundlage der geschilderten Erfahrungen entschloss sich der Autor, die Rolle von Beziehungsarbeit mit herausfordernden Kindern in der Schule im Rahmen dieser Bachelorthesis genauer zu betrachten. Erkenntnisinteresse ist es, die Funktion und Gestaltung von Beziehungsarbeit in der Schulsozialarbeit insbesondere bezüglich der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern herauszustellen. Dafür werden zum einen die Schulsozialarbeit theoretisch betrachtet und zum anderen Verhaltensstörungen, deren Entstehung, Risiken und Schutzfaktoren mit dem Schwerpunkt der Beziehung als resilienzfördernde Bedingung erarbeitet. Eine besondere Rolle spielt dabei im Theorieteil neben einer situationistischen eine psychoanalytische Perspektive für das Verständnis psychischer Prozesse. Es existieren für die Arbeit mit Kindern mit Verhaltensstörungen verschiedene relevante Erklärungsmodelle und Paradigmen, für den Rahmen dieser Arbeit wurde jedoch eine Vorauswahl getroffen. Diese begründet sich darin, dass abweichendes Verhalten und extreme Impulse in engem Zusammenhang mit innermenschlichen

psychischen Abläufen stehen. Zudem beschäftigten sich einige Forscher der psychoanalytischen Schule intensiv mit Kindern mit Verhaltensstörungen und erforschten deren Erziehung sowie Bildung. Auf Grundlage der Erkenntnisse über Kinder mit Verhaltensstörungen geht der Theorieteil in eine Anschauung der *professionellen* Beziehungsarbeit über.

Im empirischen Teil dieser Arbeit wird im ersten Schritt die Methodik erläutert. Dazu werden Untersuchungsart, Forschungsfrage und Erhebungsmethode erläutert, woraufhin der Interviewablauf und die Auswertungsvorgehensweise beschrieben werden. Anschließend folgt im empirischen Teil eine Darstellung der Ergebnisse von drei qualitativen Interviews mit Sozialpädagogen und -pädagoginnen aus der Schulsozialarbeit. Diese werden mit den theoretischen Überlegungen in Beziehung gesetzt, um einen Abgleich und Ergänzungen zu schaffen. Im letzten Teil dieser Arbeit werden die Resultate aus dem empirischen Abschnitt zusammengefasst und diskutiert, bevor eine Reflexion und ein Ausblick erfolgen.

In der vorliegenden Arbeit wird mit dem Begriff ‚Verhaltensstörung‘ gearbeitet. Die häufig genutzten verwandten Bezeichnungen *verhaltensauffällig*, *auffälliges Verhalten*, *abweichendes Verhalten* und *Kinder mit emotional sozialem Förderschwerpunkt* finden ebenso Verwendung, um die Lesbarkeit durch Abwechslung zu verbessern. Außerdem wird hat der Autor sich entschieden.

## **2. Schulsozialarbeit**

Im Folgenden wird ein Überblick zur Schulsozialarbeit als Teilbereich der Sozialen Arbeit gegeben. Dabei wird auf historische Aspekte und gesetzliche Rahmenbedingungen nur am Rande eingegangen, da diese für die Gesamthematik dieser Arbeit von geringer Relevanz sind. Die Arbeit von Sozialpädagogen und -pädagoginnen in der Institution der Schule ist bis heute kein eindeutig definiertes Arbeitsfeld. Aufgabenbereiche sind häufig nicht festgelegt und wenig in professionelle Konzepte eingebunden. Dennoch gilt der Einsatz sozialpädagogischen Personals zunehmend als Qualitätsmerkmal für schulische Institutionen (vgl. Pötter, 2018:21ff.).

## 2.1 Definition

Schulsozialarbeit ist als Teil der Jugendhilfe zu verstehen, obgleich sie im Sozialgesetzbuch SGBVIII nicht begrifflich aufgeführt wird. Die Erziehung und Förderung von Kindern und ihrer Entwicklung sowie die Herstellung und Erhaltung einer kinder- sowie familienfreundlichen Umwelt sind nach § 1 des achten Sozialgesetzbuchs zentrale Aufträge der Jugendhilfe (siehe Nomos, 2013:1691).

In der Vergangenheit prägte die Diskussion über das Verhältnis von Jugendhilfe mit der Schule Abhandlungen zur Schulsozialarbeit. Obgleich die gegenseitige Kommunikation zwischen Jugendhilfe und Schule Bestandteil entsprechender Veröffentlichungen ist, findet eine gemeinsame theoretische und systematische Annäherung selten statt (vgl. Speck, 2007:30f. & 35). Heute steht im Fokus, welche Angebote existieren und welche Ziele damit verfolgt werden.

Schulsozialarbeit wird dabei mitunter als Oberbegriff für professionelles Handeln nach sozialpädagogischen Methoden in der Schule verwendet, um Missverhältnisse zwischen Lehrkräften, Schülern sowie Schülerinnen oder Eltern abzubauen (vgl. Speck, 2007:27ff.). Damit kommt der Schulsozialarbeit nach Speck neben der Förderung, dem Schutz und der Begleitung von Schülern und Schülerinnen ein weiterer wesentlicher Auftrag zu: die Sensibilisierung und Beratung von Lehrkräften auf Basis der sozialpädagogischen Expertise insbesondere zum besseren Verständnis der Lebenswelt von Kindern und des die Schule umgebenden Sozialraums (vgl. Pötter, 2018:29). Schulsozialarbeit lässt sich entsprechend als Angebot der Jugendhilfe für die Förderung von Kindern in ihrer Entwicklung, das Abbauen von Bildungsbenachteiligung und die Herstellung sowie Erhaltung eines schützenden Umfelds in der Schule definieren. Die Arbeit beinhaltet die Begleitung einzelner SchülerInnen sowie die Beratung von Lehrpersonal und Erziehungsberechtigten (ebd., 2018:20f.). In der Praxis befinden sich SchulsozialarbeiterInnen somit häufig in einem Spannungsfeld zwischen schulischen Interessen und sozialpädagogischer Perspektive sowie der Verpflichtung gegenüber dem Kind.

## 2.2 Arbeitsfeld Schule und ‚schwierige‘ Kinder

Die Schule stellt als Institution ein System dar, das mit der Lebenswelt und den biopsychosozialen Faktoren im Leben eines Kindes häufig konkurriert. So leiden verschiedene Kinder unter Anpassungsschwierigkeiten und sind der Gefahr schneller Etikettierung ausgesetzt. Wer als ‚auffällig‘ gilt, verstärkt häufig entsprechendes Verhalten und durch Sanktionen entsteht ein Negativkreislauf (Speck, 2007:31ff.). In seinem Werk über Erziehungsschwierigkeiten in der Schule empfiehlt Havers die interdisziplinäre Zusammenarbeit in einem pädagogisch-therapeutischen Team, sollten die Lehrkräfte mit einem bestimmten Kind überfordert sein (Havers, 1978:219f.). Heute wird dieser Vorschlag teilweise umgesetzt, jedoch verfügen Schulen oft nicht über die nötige Zeit, um von der schulischen Norm abweichendes Verhalten aufzufangen, und übergeben diese Aufgabe an die Schulsozialarbeit (ebd., 2007:35). Allerdings bleibt die Grundproblematik einer Differenz zwischen den Beziehungsbedürfnissen von Kindern mit emotional-sozialem Förderschwerpunkt und den häufig einzig auf die Modifikation ihres Verhaltens entsprechend der schulischen Normen gerichteten pädagogischen Maßnahmen bestehen. Verhält sich ein Kind trotz als wirksam erwiesener Disziplinierungs- und Anpassungsversuche weiter unangemessen, wird das Problem häufig beim Kind gesucht und mitunter wird sich für seine Erziehung auf Kosten der Professionalität fragwürdiger pädagogischer Methoden bedient (Zimmermann 2016:37ff.).

In jüngerer Vergangenheit übten Vertreter der Hirnforschung wie Hüther, Spitzer, Roth oder Singer Kritik am deutschen Schulsystem: Aus neurobiologischer Sicht hätten die Schulen beispielsweise eine stark deprivierende Wirkung, raubten Kindern die Lust am Lernen oder erschwerten ihre Entwicklung (Göppel, 2014:175ff.). Trotz allen polemisierenden Charakters identifiziert Göppel in aktuellen neurobiologischen Impulsen einen Nutzen für die Pädagogik: Die Hirnforschung legt beispielsweise dar, dass keine simple Übertragung von Wissen durch eine Person zur anderen existiert; stattdessen betont sie die Bedeutung der Partizipation der SchülerInnen und erklärt, in welchem Maß Kinder unbewusst vom Lehrpersonal ausgehende Signale wahrnehmen. Zusätzlich stellten verschiedene für die Sozialkompetenz bedeutsame Funktionen der Wahrnehmung, Adaption und Reaktion unbewusste Prozesse dar.

Weiter betont die Hirnforschung die Relevanz von Vertrauen, Authentizität und Begeisterung in der Rolle der Lehrperson (ebd, 2014:196f.).

Mit Blick auf diese Impulse gewinnt der Auftrag der Schulsozialarbeit, Kinder in der Schule zu fördern und zu schützen sowie Lehrkräfte zu beraten, weiter an Bedeutung. Häufig sind SchulsozialarbeiterInnen für SchülerInnen im Schulalltag die ersten AnsprechpartnerInnen für einfache sowie schwierige Themen und stellen dadurch wesentliche Bezugspersonen dar (vgl. Pötter, 2018:42ff.). In Interaktion mit pädagogischen Kräften können Kinder korrigierende Bindungserfahrungen machen und insbesondere verhaltensauffälligen Kindern geben stabile Bindungen Sicherheit (vgl. Jungmann & Reichenbach, 2013:35ff.). Bevor spezifisch auf die professionelle Arbeit von SozialpädagogInnen als Bezugspersonen für verhaltensauffällige Schulkinder eingegangen wird, erfolgt im folgenden Kapitel ein Überblick zu Verhaltensstörungen bei Kindern.

### **3. Verhaltensstörungen bei Kindern**

Professionelle Beziehungsarbeit verpflichtet sowohl zu interdisziplinärem Bezugswissen als auch zu dessen Anwendung auf das jeweilige Arbeitsfeld. Daher funktioniert professioneller Beziehungsaufbau nur, wenn theoretisches Bezugswissen auf die Praxis übertragen wird (vgl. Gahleitner, 2017:13ff.). In diesem Sinne dienen die an dieser Stelle erklärten Inhalte – insbesondere zur Entstehung von Verhaltensstörungen, Risiko- und Schutzfaktoren sowie Resilienz – als Grundlage für die darauffolgende Betrachtung der Praxis professioneller Beziehungsarbeit.

Verhaltensstörungen und der Umgang mit diesen stellen in und außerhalb von Bildungsinstitutionen eine weitreichende Thematik dar, für die es verschiedene Erklärungsansätze und Hintergründe gibt, die in dieser Arbeit nicht vollständig erfasst werden können. Aufgrund der Vielfalt unterschiedlicher Definitionen, Formen, Klassifikationen und Interventionsmethoden (siehe bspw. Myschker & Stein, 2018; Stein, 2015; Böhnisch, 2017; Fröhlich-Gildhoff, 2013) wird im folgenden Abschnitt definitorisch sowie beschreibend ein für die Auseinandersetzung mit *professioneller*

*Beziehungsarbeit mit Kindern mit Verhaltensstörungen* relevanter Überblick gegeben.

### **3.1 Definition: Kinder mit Verhaltensstörungen**

Kinder, die Schwierigkeiten mit sich selbst und ihrer Umwelt haben, wurden in der Vergangenheit mit diversen Bezeichnungen betitelt: Schwersterziehbar, erziehungsschwierig, fehlentwickelt, entwicklungsgestört und, im Kontext der Schule, Kinder mit emotional-sozialem Förderschwerpunkt. Diese Begriffe beeinflussen in der Praxis Sozialer Arbeit häufig das pädagogische Handeln sowie die Wahrnehmung eines Problems oder einer Verhaltensweise (Stein, 2015:9). Im gegenwärtigen wissenschaftlichen Diskurs zu ‚schwierigen‘ Kindern werden häufig die Bezeichnungen *Verhaltensstörung* oder *Kinder mit Verhaltensstörungen* verwendet. Dieser im Vergleich zu Verhaltensauffälligkeiten präzisere Begriff setzt sich in Politik und Wissenschaft seit den 1960er Jahren zunehmend durch und ist dem internationalen wissenschaftlichen Austausch zum Thema aufgrund seiner leichten Übersetzbarkeit dienlich. Darüber hinaus gilt er als interdisziplinär verständlich (vgl. Mischker & Stein, 2018:52ff.; Stimmer, 2000:776).

Menschen dürfen in diesem Sinne nicht als verhaltensgestört betitelt werden, sondern eine Verhaltensstörung kann zu diagnostischen und therapeutischen Zwecken einer Person zugeordnet bzw. diagnostiziert werden, denn im praktischen Gebrauch des Begriffes liegt auf dem Wortteil ‚Störung‘ das hauptsächliche Gewicht. Insbesondere Klienten und Klientinnen, Eltern oder Lehrkräfte verbinden mit Störungen etwas Negatives und Belastendes, weshalb im persönlichen Gespräch mit Klienten oder Klientinnen dieses Wort weitestgehend vermieden werden sollte (vgl. Bach, 1989:5; Schleider & Wolf, 2009:15f.).

Der Störungsbegriff deutet unmittelbar auf eine gewisse Intensität und Qualität von Symptomen hin, die gegeben sein müssen, um entsprechend auffälliges Verhalten angemessen zu problematisieren (Stein, 2015: 10ff.). Im interdisziplinären fachlichen Austausch wurde die Bezeichnung *Verhaltensstörung* zunächst sowohl für einfachen Ungehorsam und abwegige Handlungen als auch für psychische Störungen sowie Verwahrlosung gebraucht. Heute wird sie jedoch enger gefasst und für länger andauernde starke Symptome sowie Verhaltensweisen verwendet, die in

verschiedenen Settings und Situationen auftreten, anstelle punktueller, vorübergehender grenzüberschreitender Benehmen (vgl. Myschker & Stein, 2018:53). Im schulpädagogischen Bereich ergibt sich die Notwendigkeit, regelverletzendes Verhalten eines Schulkindes vom pädagogischen Fachpersonal gewissenhaft bewerten und einordnen zu lassen. Nicht jede Verletzung einer schulischen Norm stellt eine Verhaltensstörung dar und nicht jede Verhaltensstörung beeinflusst offenkundig den Unterrichtsablauf und den Lernprozess der Klasse (Menzel, 2009:16ff. & 22).

Der Vorstellung einer vorhandenen Störung liegt die Annahme bestimmter Normen zugrunde, von denen das jeweilige Verhalten abweicht. Eine Störung impliziert, dass es einen Standard gibt, von dem abgekommen wird (Fröhlich-Gildhoff, 2013:15f.). Beispielsweise bezeichnen Myschker & Stein (2018:55f.) Verhaltensstörungen als von einer Norm differierende Verhaltensweisen und Symptome, die ein Kind über einen längeren Zeitraum kontinuierlich zeigt sowie weiterentwickelt. Es existieren verschiedene Arten von Normen, etwa soziale oder subjektive. Sie entstehen, wo sich Menschen in Interaktion mit der Gesellschaft und miteinander befinden. Je nach familiärem, kulturellem und sozialen Hintergrund können Normen verschieden sein, stimmen jedoch in einzelnen Punkten häufig mit den Vorstellungen anderer Menschen überein (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013:16ff.). Um festzustellen, ob eine Störung des Verhaltens vorliegt, ist jedoch vor allem eine Abwägung qualitativer und quantitativer Faktoren sowie deren Kombination nötig. Je nach Qualität und Kontinuität einer oder mehrerer Verhaltensweisen kann ein Verhalten als mehr oder weniger auffällig bzw. gestört eingestuft werden (Fröhlich-Gildhoff, 2013:17f.).

Dabei ist zu beachten, dass Verhaltensstörungen externalisiert sowie internalisiert ablaufen können. Externalisierte Störungen des Verhaltens sind vor allem Aufmerksamkeitsdefizits- und Hyperaktivitätssyndrome, Störungen des Sozialverhaltens (aggressives bis delinquentes Verhalten) und komplexe Auffälligkeiten wie Traumafolge- oder Persönlichkeitsstörungen (siehe bspw. Quaschner & Theisen, 2005:156ff.; Herpertz-Dahlmann, 2005:307; Hofmann & Besser, 2012:174f.). Die zugehörigen Symptome und Verhaltensweisen sind äußerlich leicht erkennbar und beeinflussen häufig stark die Umwelt der betroffenen Person. Internalisiert ablaufende Störungen wecken hingegen oft erst spät die Aufmerksamkeit von betreuenden Personen wie dem Lehr- oder Erziehungspersonal. Erscheinungsformen sind beispielsweise Depressionen sowie

Angst- oder Essstörungen (Fröhlich-Gildhoff, 2013:77f.&117f.). Verschiedene weitere Erscheinungsformen von Verhaltensstörungen, die je nach wissenschaftlichem Standpunkt als einzelne Symptome oder als ganze Verhaltensstörung bezeichnet werden, sind: Affektlabilität, Aggressivität, Initialhemmung, geringe Frustrationstoleranz, Renitenz oder motorische Unruhe (vgl. Myschker & Stein, 2018:58f.).

Den bisherigen Erläuterungen entsprechend liegt dieser Arbeit das Verständnis zugrunde, dass eine Verhaltensstörung mehrere der erwähnten Erscheinungsformen als Symptome beinhaltet. Ein Schulkind, das sich im Schulunterricht zeitweise nervös auf seinem Stuhl bewegt und im Raum umherläuft, wird entsprechend dieser Arbeit nicht als Kind mit Verhaltensstörung bezeichnet. Dies geschieht erst bei einem kontinuierlichen und gesammelten Auftreten mehrerer Symptome (Quantität) oder der besonders starken Ausprägung eines Symptoms und der Belastung sowie Gefährdung der Umwelt und der eigenen Person durch das Kind (Qualität). Auf Basis dieser Feststellung werden Schwierigkeiten im Definieren von Verhaltensstörungen deutlich: Psychische Symptome alleine sind unzureichend, um festzustellen, in welchem Ausmaß eine Abweichung vom konventionellen Verhalten existiert. Erst mit Bestimmung der Dauer und Intensität sowie der mit dieser einhergehenden psychosozialen Umstände kann eine psychische Störung näher bestimmt werden (Fröhlich-Gildhoff, 2013:33ff.). Der Pädagoge Heinz Bach (1989) spricht dem Schweregrad eines abweichenden Verhaltens besondere Bedeutung zu. In seinen Ausführungen zu Verhaltensstörungen unterscheidet er drei Kategorien: Als *Pseudoverhaltensstörungen* benennt er Auffälligkeiten, die situativ bedingt oder zufällig sowie punktuell auftreten und als falsch oder unangemessen bewertet werden. Die zweite Kategorie bilden *Verhaltensstörungen*, die sich durch auffällige, abweichende Verhaltenseigenschaften auszeichnen und die Differenz zwischen erwartetem und gezeigtem Verhalten deutlich hervorgeben. *Verhaltensbehinderungen*, d. h. schwerwiegende, über einen längeren Zeitraum kontinuierlich auftretende Störungen, gehören zur dritten Kategorie (vgl. Bach, 1989:7f.). In dieser Systematisierung wird deutlich, dass Bach wie Myschker abweichende Verhaltensweisen in erster Linie auf die Person bezieht (Stein, 2015:10).

Es wird bei einer Störung darüber hinaus davon ausgegangen, dass diese durch das Installieren von Hilfeleistungen aufgearbeitet und abgebaut werden kann. Eine

Verhaltensstörung stellt in diesem Verständnis einen permanenten seelischen Konflikt und geistigen Zustand dar, bei dem durch ein Ungleichgewicht in der Identität eines Kindes sozial integrierende sowie erzieherisch-therapeutische Hilfen notwendig werden (vgl. Myschker & Stein, 2018:53). Beispielsweise sind nach Fritz Redls psychoanalytisch-pädagogischen Ausführungen zur Therapie und Erziehung von schwierigen Kindern Verhaltensstörungen als Ich-Störungen zu verstehen: Das Ich des Kindes ist geschwächt und in verschiedenen Symptomen drückt sich ein Mangel hinsichtlich der Einordnung sowie Verarbeitung von äußeren und inneren Realitäten aus. Impulse werden durch das Ich nicht angemessen reguliert, jedoch können justierende Ich-Funktionen durch diverse Interventionen gestärkt werden. Bei schweren Störungen des Verhaltens sind einfache Interventionen jedoch unzureichend, weshalb in diesem Fall pädagogisch-therapeutische und psychiatrische Hilfen nötig sind (vgl. Redl, 1987:24ff.; Stein, 2015:74ff.). Da Verhaltensstörungen bei Schulkindern allerdings teilweise unklar diagnostiziert sind und entsprechende Diagnoseprozesse für die pädagogische Praxis zu wenige relevante Hinweise bieten, sind Lehrkräfte und anderes Schulpersonal auf kurzfristige, das Kind unterstützende Interventionsmethoden angewiesen (siehe dazu Zimmermann, 2016:31ff.). So kann beispielsweise aus Perspektive der kognitiven Verhaltensmodifikation durch Stärkung des kindlichen Selbstkonzeptes abweichendes Verhalten modifiziert und die Interaktion eines Kindes mit Verhaltensstörung mit seiner Umwelt verbessert werden. Die auftretenden negativen Verhaltensmuster werden dabei im lerntheoretischen Sinne als angelernt betrachtet. In der Schule kann das Verhalten von Kindern durch Verstärkung, Bestrafung oder bewusstes Weglassen von Verstärkung gesteuert werden (vgl. Neukäter, 2008; Langenkamp, 2018). Problematisch ist bei derartigen pädagogischen Handlungsansätzen im Umgang mit Kindern mit Verhaltensstörungen in der Schule, dass diese häufig weitere Maßnahmen über verhaltensmodifizierende Einflussnahmen seitens der Lehrkräfte hinaus benötigen. Kinder mit schweren emotional-sozialen Beeinträchtigungen bedürfen korrigierender Beziehungserfahrungen, da ihr Verhalten in unterschiedlicher Form durch schädigende bis traumatisierende Beziehungserfahrungen begründet ist. Pädagogischer Beziehungsarbeit kommt somit eine zentrale Bedeutung zu, sie wird jedoch in der Praxis konzeptuell nur geringfügig berücksichtigt (ebd., 2016:39ff. & 51ff.).

Im Sinne der bisherigen Erläuterungen kann die Bezeichnung *Verhaltensstörungen* als Sammelbegriff für einerseits psychologische Störungsbilder und andererseits pädagogisch relevante abweichende sowie regelverletzende Verhaltensweisen verstanden werden. Insgesamt ergibt sich aus den Beschreibungen folgende dieser Arbeit zugrunde liegende Definition:

Als Verhaltensstörungen sind anhaltende, sich wiederholende, von äußeren und/oder eigenen inneren Normen abweichende Verhaltensweisen zu betrachten, die durch einen fehlenden oder mangelhaften Bezug zur Umwelt sowie die Unfähigkeit, sich mit dieser im Einklang zu befinden, oder durch funktionsstörende äußere Einflüsse ausgelöst werden (siehe dazu Redl, 1987:24; Schleider & Wolf, 2009:15; Stein, 2015).

### **3.2 Klassifikation von Verhaltensstörungen**

Für das Einleiten geeigneter Unterstützungs- und Therapieangebote bei Verhaltensstörungen sind trotz der Gefahr negativer Festschreibungen Diagnostik sowie Klassifikation essenziell. Diese Einordnungen bieten die Möglichkeit, Auffälligkeiten über den Einzelfall hinaus zu verstehen, Risiko- und Schutzfaktoren herauszustellen sowie spezifische Therapieangebote zu schaffen. Für die professionelle Beziehungsarbeit sind dabei insbesondere bindungssensible Diagnostik und ein biopsychosozialer Denkansatz entscheidend (siehe Gahleitner, 2017:288f.; Fröhlich-Gildhoff, 2013:21ff.). Diagnosestellungen und Klassifikation ermöglichen die Unterscheidung diverser psychischer Störungsbilder und fassen die jeweils zugehörigen Symptome zusammen. Die Kritik, entsprechende Einordnungen seien diskriminierend, relativiert sich durch die zugehörigen positiven Eigenschaften. Zudem können vorherrschende diskriminierende Vorurteile bezüglich psychischer Störungen durch Aufklärungsarbeit, nicht jedoch durch das Vermeiden von Diagnosestellungen, abgebaut werden (vgl. Remschmidt, 2005a:101).

Zur Klassifikation von Verhaltensstörungen existieren verschiedene Instrumente: zum einen pädagogische Modelle zur Sortierung diverser Verhaltensauffälligkeiten, zum anderen medizinisch-psychologische Klassifikationssysteme, die interdisziplinär

von großer Relevanz sind (siehe dazu Remschmidt, 2005b; Stein, 2015:42ff.). Im Diagnosewerkzeug der Weltgesundheits-organisation, dem ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems), sind Einträge zu Verhaltensstörungen im fünften Kapitel mit dem Titel *Psychische und Verhaltensstörungen* zu finden. Mit den offiziellen Codes und Klassentiteln des ICD-10 lassen sich bis dato bekannte Störungsbilder für die effektive Zuordnung passender Therapieformen und die interdisziplinäre sowie internationale fachliche Kommunikation identifizieren. Verhaltensstörungen werden hier als ernstzunehmende psychische Symptome abgebildet (siehe dazu DIMDI, 2010/Remschmidt, 2005b). Neben dem ICD-10 existieren DSM-IV und DSM-5 (Diagnostical and Statistical Manual) sowie ICF (International Classification of Impairment, Disability and Handicap) als Klassifikationssysteme. Die von der American Psychiatric Association (APA) entwickelten DSM-IV und -V-Systeme dienen im Vergleich zum ICD-10 alleinig der psychiatrischen Diagnosestellung. Neben dem ICD-10 ist die ICF ein weiteres Klassifikationssystem der Weltgesundheitsorganisation und unterscheidet drei Aspekte: Impairment (Beeinträchtigungen des Körpers und seiner Funktionen), Activity (Funktionsfähigkeit eines Menschen bei der Durchführung von Aufgaben oder Handlungen) und Participation beziehungsweise Teilhabe (Stein, 2015:49; Remschmidt 2005b).

Als beispielhaftes pädagogisches Modell zur Klassifikation von Verhaltensstörungen wird in Zusammenhang mit dieser Arbeit die schulbezogene Einordnung von Verhaltensauffälligkeiten nach Havers genannt. Dabei geht es um Situationen als Ausgangspunkt für Verhaltensauffälligkeiten oder Erziehungsschwierigkeiten in der Schule. Havers unterscheidet in einem ersten Schritt Normen, die ausdrücklich im Schulrecht genannt werden, solche, die schulrechtlich legitim sind, aber nicht im Schulrecht aufgeführt werden, und solche, die nicht schulrechtlich legitimiert sind. Letztere betreffen vor allem Situationen, in denen Lehrkräfte SchülerInnen unangemessen beeinflussen oder entsprechend mit ihnen umgehen. Entscheidend sind dabei diejenigen Normen, die schulrechtlich legitimiert, aber nicht im Schulrecht verankert sind. Dabei unterscheidet Havers fünf Situationen: Verstöße der Schüler gegen die Arbeitsanforderungen in der Schule, Verstöße gegen Interaktionsregeln für den Umgang mit Schulkameraden, Verstöße gegen Interaktionsregeln für den Umgang mit Lehr- und anderem Schulpersonal, Verstöße gegen die Normen der Schulklasse und Schule sowie Verstöße gegen Residualregeln, womit unspezifische

Verstöße als zusätzliche Kategorie gemeint sind (vgl. Havers, 1978:15ff.). Mit derartigen Gruppierungen lassen sich im Vergleich zu den psychiatrischen Klassifikationssystemen keine psychiatrischen Diagnosen stellen oder Therapiepläne entwickeln, jedoch können sie einer ersten Feststellung und Einordnung abweichenden Verhaltens in der Schule dienen und erste Interventionen anregen. Sie geben Hilfestellung bei der Unterscheidung, ob ein Schulkind unter einer Verhaltensstörung leidet oder ob lediglich punktuell abweichendes Verhalten vorliegt (vgl. Stein, 2015:53ff.).

### **3.3 Entstehung von Verhaltensstörungen bei Kindern**

Einleitend ist festzuhalten, dass bei der Betrachtung der Entstehung von Verhaltensstörungen die Prinzipien der Äqui- und Multifinalität beachtet werden sollten. Äquifinalität bedeutet, dass beispielsweise bei zwei Schulkindern, die sich aus unterschiedlichen Gründen auf unterschiedlichen Wegen entwickeln, am Ende das gleiche abweichende Verhalten entstehen kann. Im Gegensatz dazu können verschiedene Verhaltensweisen durch die gleichen Wege und Umstände entstehen, was als *Multifinalität* bezeichnet wird. Eine Erklärung für die Entstehung von Verhaltensstörungen kann somit nicht aus einer einzigen Perspektive gebildet werden; selbst durch interdisziplinäre Betrachtung unter Berücksichtigung diverser Theorien und Forschungen lassen sich keine einfachen Kausalzusammenhänge formulieren (vgl. Fröhlich-Gildhoff, 2013: 33–35).

Im folgenden Abschnitt dieser Arbeit wird die Entstehung von Verhaltensstörungen aus zwei ausgewählten Perspektiven betrachtet: der psychoanalytischen und der situationsbezogenen Sicht. Da die jeweiligen Perspektiven im Rahmen dieser Arbeit nicht vollständig erfasst werden können, werden vielmehr Grundlagen erläutert, die im Kontext der sozialpädagogischen Arbeit mit Kindern mit Verhaltensstörungen relevant sind. Sie dienen dem Verständnis der im vierten Theoriekapitel folgenden Erläuterungen zur professionellen Beziehungsarbeit.

### 3.3.1 Psychoanalytische Perspektive

Die Psychoanalyse ist eine tiefenpsychologische Lehre Sigmund Freuds (1856–1939) sowie das „älteste und bekannteste psychotherapeutische Konzept“ (Stein, 2015:74). Von besonderer Bedeutung für die Erklärung der Entstehung psychischer Störungen ist die freudsche Persönlichkeitstheorie. Die Existenz des Unbewussten neben den bewussten und vorbewussten Anteilen der Psyche eines Menschen ist dabei eine entscheidende Grundannahme und bildet den topographischen Aspekt des Konzepts. Zudem ist nach dieser Lehre eine Analyse der unbewussten Teile der Psyche des Menschen Voraussetzung für mögliche Verhaltensmodifikationen. Nach Freud besteht der Lebensgrund des Menschen in der Befriedigung seiner Grundbedürfnisse und die Kräfte, welche die Bedürfnisbefriedigung antreiben, werden als *Triebe* bezeichnet (dynamischer Aspekt von Freuds Persönlichkeitstheorie). Grundtriebe sind der lebenserhaltende und bindungsbejahende Lebenstrieb Eros, dessen Triebenergie *Libido* genannt wird, und der Destruktionstrieb, dessen Triebkraft von Freud nicht benannt wird.

Freud entwickelte zur Erklärung der menschlichen Persönlichkeit das Konzept vom ES, vom ÜBER-ICH und vom ICH, was den strukturalen Aspekt seiner Persönlichkeitstheorie bildet (vgl. Vernooij, 2008: 18–22/Göttken & von Klitzing, 2015:38f.). Das ES existiert von Geburt an und bildet sich aus frühkindlich geprägten sowie vererbten Werten, Normen und Prägungen. Damit stellt die Instanz des ES die psychische Vertretung der Triebe dar, die sich beispielsweise in Wünschen nach Nahrungsaufnahme, Nähe, Zärtlichkeit und Wärme äußern sowie permanent befriedigt werden wollen. Das ES wird dabei vom Lustprinzip geleitet und strebt unabhängig von moralischen sowie normativen Faktoren nach Befriedigung der ursprünglichen Triebe (Freud, 1940/1998:42ff.). Nach dem ES entwickelt sich in einem Anpassungsprozess an die äußere Realität das ICH, wobei im Unterschied zu Freud inzwischen davon ausgegangen wird, dass für das ICH bestimmte Anlagen bereits bei der Geburt vorhanden sind (vgl. Heinemann & Hopf, 2012:11ff.). Das ICH gilt in Freuds Konzept als diejenige Instanz, die nach dem Realitätsprinzip handelt. Damit ist gemeint, dass sie an der äußeren Realität orientiert versucht die Triebe des ES zu kontrollieren, also sie zuzulassen oder zurückzuhalten und damit der Realität anzupassen. Dieser Teil ist für die geplanten sowie beabsichtigten Handlungen des Menschen zuständig und strebt nach einem Gleichgewicht zwischen den Trieben des

ES und den Ansprüchen des ÜBER-ICH (ebd., 1940/1998). Letzteres stellt eine moralische Instanz dar, deren Auswirkungen beispielsweise Schuldgefühle, Angst oder andere Hemmungen sein können. Es entsteht durch Identifikationsprozesse mit Bezugspersonen und deren Werten, Normen sowie Idealvorstellungen und versucht auf Grundlage der daraus resultierenden Verbote und Gebote den vom ES ausgehenden Trieben entgegenzuwirken. Gleichzeitig konfrontiert es das ICH durchgehend mit drohenden, belohnenden, auffordernden oder verbietenden Signalen (vgl. ebd., 2012:S.12).

Aufgabe des ICH ist es, die Ansprüche des ES und ÜBER-ICH an die gegebene Realität sowie Gegenwart anzupassen, wobei es zur Unterdrückung oder Verschiebung unbefriedigender Ereignisse Abwehrmechanismen bildet, etwa Verdrängung, Spaltung und Symptombildung. Bei der Verdrängung werden Erinnerungen, Bilder und Eindrücke, die einem nicht befriedigten Bedürfnis entspringen oder damit verbunden werden, ins Unbewusste verlagert, wohingegen bei der Symptombildung nach einem nicht verarbeiteten Triebkonflikt als Ersatz für die Verdrängung ein Symptom ausgebildet wird. Die Spaltung wiederum lässt ein Kind beispielsweise eine Bezugsperson als ‚nur schlecht‘ oder ‚nur gut‘ wahrnehmen. Es ist sich zwar guter und schlechter Anteile der Person bewusst, blendet jedoch manchmal in schnellem Wechsel die jeweiligen Inhalte aus, woraus entsprechendes Verhalten gegenüber der Person resultiert (siehe Böker et. al, 2016:350f.; Nitzschke, 2011:153-156&191). Neben der Bildung von Abwehrmechanismen sind die psychoanalytischen Prinzipien der Übertragung und Gegenübertragung relevant. Bei der Übertragung überträgt ein Mensch unbewusst alte, positive oder negative, oftmals verdrängte personengebundene Emotionen, Erinnerungen und Affekte auf eine aktuelle andere Person, wobei die Reaktion der Übertragungsperson allgemein als *Gegenübertragung* bezeichnet wird. Erziehungspersonen werden in diesem Sinne häufig zum Übertragungsobjekt ihrer SchülerInnen oder Klienten und Klientinnen (vgl. Vernooij, 2008: 26ff.).

Die Verdrängung als Abwehrmechanismus spielt nun eine entscheidende Rolle in der Entwicklung abweichenden Verhaltens: Kinder tragen oft unbewusste intrapsychische Konflikte aus, die aus zwei gegensätzlichen inneren Wünschen oder Verhaltenstendenzen resultieren. Dauert ein derartiger Konflikt länger an, bilden sich Muster des Erlebens und daraufhin entsprechende wiederkehrende Verhaltensmuster beim jeweiligen Kind aus. Werden die Konflikte ins Unbewusste

verdrängt anstatt gelöst, treten sie immer wieder auf und es entfalten sich psychische Symptome beim Kind (vgl. Göttken & von Klitzing, 2015:40–45).

Aus Perspektive der psychoanalytischen Triebtheorie und des Instanzenmodells ist abweichendes Verhalten bei Kindern somit auf eine gestörte Integrationsfähigkeit des ICH zurückzuführen. Damit ist gemeint, dass das ICH unfähig ist, die Forderungen durch das ES, das ÜBER-ICH und die Realität zu ordnen sowie im Gleichgewicht zu halten. Eine Verhaltensstörung entsteht demnach, wenn einer der drei Faktoren zu stark wird, vor allem wenn das ÜBER-ICH als moralische Instanz zu stark oder zu schwach ausgeprägt ist. Frühe intrapsychische Erfahrungen der Kindheitsphasen prägen dabei die individuelle Entfaltung des libidinösen Wirkens. Konflikte und Fehler in der Dynamik zwischen Triebansprüchen und Befriedigungsformen, die in der frühen Kindheit stattfinden, beeinflussen die Entwicklung der Persönlichkeit mit den zugehörigen Abwehrmechanismen. Ist das ÜBER-ICH zu stark ausgeprägt, leiden Betroffene beispielsweise unter Angst, Depression und großer innerer Anspannung. Es können neurotische Persönlichkeitsstörungen entstehen, da durch die innere Spannung ausgelöst impulsive, abweichende Handlungen folgen. Verantwortlich ist häufig eine unterdrückende Erziehung. Dagegen kann stark verwöhnende und nachlässige Erziehung bei einem Kind zu einer Schwächung des ÜBER-ICH führen. Dabei werden die Ansprüche des ES ungenügend durch das ÜBER-ICH kontrolliert, wodurch externalisierte auffällige Verhaltensweisen entstehen, die alleinig dem Lustprinzip folgen (vgl. Stein, 2015: 75ff.; Heinemann & Hopf, 2012:22–26).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die freudsche Persönlichkeitstheorie mit dem strukturalen, topographischen und dynamischen Aspekt hinsichtlich Verhaltensstörungen wesentliche Ansätze aufzeigt. Insbesondere im Kontext professioneller Beziehungsarbeit mit Kindern mit Verhaltensstörungen ist ein Bewusstsein bezüglich Abwehrmechanismen und Übertragungsprozessen nützlich. Die psychoanalytischen Aspekte können helfen, das Handeln eines Kindes sowie eigene Aktionen zu reflektieren und einzuordnen, wovon die Beziehung profitieren kann (siehe Dörr, 2018:171ff.&181ff.; Freud, 1940/1998:182f.). Die psychoanalytische Perspektive ist ein personenorientiertes Erklärungsmodell, bei dem der Fokus auf der Persönlichkeit sowie ihrer Biographie und Entwicklung liegt. Für die Erklärung der Entstehung von Verhaltensstörungen sind dabei in erster Linie vergangene biographische Ereignisse und Risikofaktoren relevant, während

aktuellen, das abweichende Verhalten betreffenden Situationen und Ereignissen weniger Bedeutung zukommt. Im folgenden situationsbezogenen Ansatz spielen aktuelle Umstände die Hauptrolle. Aus dieser Perspektive sind für das Auftreten einer Verhaltensauffälligkeit vor allem die jeweiligen Situationen und die dabei herrschenden Bedingungen entscheidend (vgl. Stein, 2015: 65).

### **3.3.2 Situationistische Perspektive**

Mit einer situationistischen Perspektive ist ein Blick auf Verhaltensstörungen und deren Entstehung gemeint, in dessen Fokus die jeweilige Situation steht. Ein Grundgedanke aus dieser Sicht ist, dass auffälliges, einer Verhaltensstörung entsprechendes Verhalten unabhängig von Persönlichkeitsmerkmalen als Reaktion auf bestimmte Reize auftreten kann (siehe Bach, 1989:19f.). Persönlichkeiten sind über längere Zeiträume hinweg als stabil zu betrachten, jedoch nicht bei Betrachtung einzelner Situationen. Es existieren bestimmte Arten von Situationen, in denen das menschliche Verhalten vor allem durch starke situationsbezogene Reize anstelle von Persönlichkeitsanteilen gesteuert wird (vgl. R. Stein & Stein, 2014:38). Situationen, auf die das zutrifft, sind herausfordernd und haben provokanten Charakter, weshalb sie bestimmtes abweichendes Verhalten vom Menschen fordern, oder belastend wirken, wobei die Art der Belastung unerheblich ist. Beispielhafte Situationen sind: neuartige Situationen, komplexe Situationen mit verunsicherndem Charakter, Situationen mit hohem Zeitdruck, überfordernde und unterfordernde Situationen sowie solche, die das Selbstwertgefühl angreifen (ebd., 2014:39). Alle diese Umstände können auffälliges Verhalten bei Kindern hervorrufen. Beispielhaft wäre, dass Kinder unter hohem Zeitdruck oft übereiltes und maladaptives Verhalten zeigen, da sie unspezifisch diverse Handlungsweisen abrufen, die der Situation nicht angemessen sind. Ein anderes Beispiel sind auffällige Verhaltensweisen als Reaktion auf persönliche Verletzungen, die in einer bestimmten Situation entstanden sind.

Die aufgeführten Situationen und Reaktionsbeispiele spielen sich in der Praxis häufig in der Schule ab: Oft leiden SchülerInnen unter Druck, Stress und emotionalen Verletzungen, ausgelöst durch Schulpersonal oder Klassenkameraden sowie -kameradinnen. Lehrkräfte wiederum geben Kinder mit auffälligem Verhalten als einen der Hauptgründe für ihr persönliches Gestresst-Sein an (Menzel, 2009:31–34).

Gemäß Stein (2015: S.68f.) zeigen Forschungen aus den letzten zehn Jahren auf, dass negatives Klassenklima und gescheiterte Beziehungen zwischen Lehrern oder Lehrerinnen und Schülern beziehungsweise Schülerinnen bei der Entwicklung psychischer Störungen eine zentrale Rolle spielen. Kontinuierlich schlechtes Klassenklima kombiniert mit negativen Beziehungen stellt demnach einen Risikofaktor für die Entwicklung von Verhaltensstörungen dar.

Für die Schulsozialarbeit und den Beziehungsaufbau zu Kindern mit Verhaltensstörungen ist die situationsbezogene Perspektive insofern nützlich, als sie auf die Bedeutung angemessenen Situationsklimas aufmerksam macht. Gleichzeitig weist die Problematik der durch Lehrkräfte verursachten Belastungen und emotionalen Verletzungen bei Schulkindern auf die Relevanz gelungener Beziehungsarbeit hin (siehe dazu Pianta et. al, 2008:194ff.). Im folgenden Abschnitt werden Risiko- und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Verhaltensstörungen näher erläutert, um im darauffolgenden Kapitel die professionelle Beziehungsarbeit und ihre spezifische Rolle zu beschreiben.

### **3.4 Risiko- und Schutzfaktoren**

Im Zusammenhang mit der kindlichen Entwicklung werden hinsichtlich der Risiko- und Schutzfaktoren, welche die Entstehung von Verhaltensstörungen und anderen psychischen Krankheitsbildern beeinflussen, Risiken als Entwicklungsgefährdungen anstelle persönlicher Defizite gesehen (Opp & Fingerle 2008:7). Verhaltensstörungen können in diesem Sinne als Entwicklungsstörungen bezeichnet sowie die verursachenden Umstände oder Bedingungen meist zum einen in medizinisch-biologischen und zum anderen in biographischen Kategorien beschrieben werden (Menzel, 2009:24ff.). Diese Perspektive ist geprägt durch die wissenschaftliche Disziplin der Entwicklungswissenschaft, die auf den Grundlagen der Entwicklungspsychopathologie aufbaut. Diese hat zum Ziel, risikoerhöhende und -mildernde Bedingungen zu erkennen sowie zu erforschen. Mit diesen Faktoren hängen Entwicklung und Chancen von Widerstandsfähigkeit (Resilienz) sowie bestehenden Anfälligkeiten (Vulnerabilität) zusammen (siehe dazu Petermann et al., 2004:2ff.). Im folgenden Abschnitt wird ein Überblick über zentrale Aspekte pathogener Bedingungen sowie schützend und fördernd wirkender Einflussfaktoren

gegeben. Anschließend werden die Bedeutung von Bindung und Resilienz in einem separaten Abschnitt erläutert.

### **3.4.1 Risikoerhöhende und -mildernde Bedingungen**

Vorweg ist anzumerken, dass für Risiko- und Schutzfaktoren die im vorangegangenen Abschnitt (3.3) beschriebenen Prinzipien von Multifinalität und einer generellen situationistischen Perspektive gelten. Risikoerhöhende Bedingungen in der kindlichen Entwicklung lassen sich unterteilen in beim Kind von Geburt an vorhandene (Vulnerabilitätsfaktoren) und von dessen Umwelt eingesteuerte Elemente (Risikofaktoren). Die Risikobedingungen, die vom Kind selbst abhängen, können primäre oder sekundäre Vulnerabilitätsfaktoren darstellen, wobei die primären prä- und perinatal angeeignete Merkmale sowie genetische Dispositionen betreffen. Dagegen sind mit sekundären Vulnerabilitätsfaktoren solche gemeint, die ein Kind in Interaktion mit seiner Umwelt entwickelt. Risikofaktoren in der kindlichen Lebenswelt können wiederum sozioökonomisch und familiär bedingt oder im sozialen Umfeld vorhanden sein (vgl. Petermann et.al, 2004: 323). Beispielsweise ist vor der Geburt der größte Risikofaktor in der Entwicklung eines Kindes ein verfrühter Tod. Aufgrund steigender Abtreibungsraten und häufiger Erstschwangerschaften nach dem 30. Lebensjahr sind die pränatale und die Säuglingssterblichkeit signifikant (Hellbrügge, 2012:35f.). Ein Beispiel für primäre Vulnerabilitätsfaktoren ist ein geringes Geburtsgewicht des Säuglings, wohingegen exemplarisch für einen sekundären Vulnerabilitätsfaktor eine depressive Verstimmung der Mutter unmittelbar nach der Geburt ist, welche die kindliche Entwicklung negativ beeinflusst (vgl. Laucht, 2012:61f.). Darüber hinaus sind Kinder aufgrund ihres kognitiven Entwicklungsstandes und ihrer kindlichen Bedürfnisse in besonderem Maße in Bezugssysteme eingebunden. Einflüsse sowohl aus dem familiären als auch aus dem schulischen oder freundschaftlichen Umfeld können Risiko- oder Schutzfaktoren darstellen.

Kinder sind in der Entwicklung ihres Denkens und der damit verbundenen Wahrnehmung und dem Verständnis der Welt darauf angewiesen, dass Erwachsene Dinge vorleben und Deutungsmöglichkeiten bieten (vgl. Schleider & Wolf, 2009:17). Neugeborene besitzen neuronale Anlagen für Fähigkeiten, die der zwischenmenschlichen Kommunikation und Interaktion dienen. Vor allem durch

stabile soziale Bindungen in den ersten Lebensjahren eines Kindes können diese Anlagen trainiert und die Entwicklung entsprechender Netzwerke im Hirn angeregt werden, wobei die vertrauensvolle Beziehung vor allem zwischen Mutter und Kind einen elementaren Schutzfaktor für die kindliche Entwicklung bildet (vgl. Hüther, 2008:53ff.; Myschker & Stein, 2018).

In Interaktion mit Erwachsenen leiten Kinder aus deren Verhalten ihren eigenen Wert oder Stand im Bezugssystem ab. Dabei ist es im Entwicklungsstadium eines Kindes kaum möglich, zu erkennen, ob Bezugssysteme fehlerhaft und schädigend sind. Befindet sich ein Kind in einem nicht funktionierenden Bezugssystem und es erleidet Schäden, zeigt sich dies häufig in Form von Verhaltensstörungen (vgl. Schleider & Wolf, 2009:18). Bezugssysteme von Kindern stellen die Familie, Peergroups, Vereine und Kirchen, die Schule, Medien sowie die allgemeine Gesellschaft dar. Alle diese Bereiche der Lebenswelt eines Kindes enthalten Faktoren, die jeweils positiv oder negativ auf seine Entwicklung einwirken können (Seifert, 2011:93ff.; Menzel, 2009:26f.). Dabei werden die Lebens- und Entwicklungschancen zunehmend individuell und hängen immer weniger von den traditionellen Bezugssystemen der Familie sowie der Schule ab. Kinder und ihre Eltern befinden sich vermehrt in Individualisierungsprozessen und partizipieren stärker im jeweiligen Bezugssystem sowie der Gesellschaft. Es entstehen neue Lebenschancen sowie Entscheidungsmöglichkeiten, doch gleichzeitig birgt die Herausforderung des angemessenen Umgangs mit diesen die Gefahr, entscheidende Gemeinschafts- und Geborgenheitserfahrungen aus der Familie sowie dem Freundeskreis in geringerem Umfang zu erleben. Die Fülle von Ereignis- sowie Erfahrungsmöglichkeiten für Kinder führt oft zu weniger intensiver und bedeutsamer Einbindung in Bezugssysteme. Es zeigen sich deutliche Ungleichheiten in den biographischen Startvoraussetzungen von Kindern, die sich auf Basis familiärer Erziehung und Unterstützung entwickeln. Die Schule steht gerade bei Kindern mit negativen familiären Erziehungserfahrungen in der Verantwortung, diese zu unterstützen und zu fördern (vgl. Opp&Fingerle, 2008:10ff.; Laucht, 2012:53f.). Dafür, ob die Entwicklung eines Kindes durch die Schule und die Familie gestärkt oder geschwächt wird, sind die Wechselwirkungen zwischen risikoerhöhenden und -mildernden Bedingungen entscheidend, wobei Intensität, Kontinuität und Kumulation (Anhäufung verschiedener Einzelbedingungen) eine besondere Rolle spielen. Bei gehäuftem Auftreten risikoerhöhender Bedingungen sind wiederum die

Abfolge und Wechselwirkung in Verbindung mit der psychosozialen Entwicklung eines Kindes zu beachten. Beispielsweise kann das individuelle Temperament eines Kindes zu einer risikoerhöhenden Bedingung werden, wenn das Erziehungsverhalten der Eltern dem nicht entspricht, wodurch eine negative Entwicklung begünstigt wird. Die Kumulation mehrerer risikoerhöhender Bedingungen steigert somit die Wahrscheinlichkeit einer Verhaltensstörung (vgl. Lösel & Bender 2008:60–63; Petermann et. al, 2004:326ff.). Ein weiteres Beispiel sind seelische Verletzungen, die durch Zusammenwirkung verschiedener traumatisierender Ereignisse entstehen und eine Traumatisierung bewirken, die durch einzelne Bedingungen nicht zwingend entstanden wäre (vgl. Riedesser, 2012:162f.).

Zusammenfassend können zwei Gruppen von Wechselwirkungen bezüglich der Risikofaktoren unterschieden werden: Erstens wirken sich prä- und perinatale Komplikationen vor allem negativ auf die motorische und kognitive Entwicklung aus, zweitens beeinträchtigen negative Auswirkungen familiärer Risikofaktoren die sozial-emotionale sowie kognitive Entwicklung von Kindern. Darüber hinaus ist festzuhalten, dass die Reaktion auf und der Umgang mit Risikofaktoren für die kindliche Entwicklung heterogene Prozesse darstellen, da einige Kinder trotz Risikofaktoren eine normale oder besonders gute weitere Entwicklung durchleben (Laucht, 2012:63f.).

Auf Basis der Erkenntnis, dass nicht jeder Mensch aus belastenden Situationen mit negativen Entwicklungsfolgen hervorgeht, sondern einige Personen dadurch ebenso gestärkt werden können, formulierte Aaron Antonovsky die Frage nach den Gründen für die Gesundheit bzw. die gesunde Entwicklung. Der Fokus seines Konzepts der Salutogenese liegt auf der Entstehung von Gesundheit sowie den Wechselwirkungen, die zu Krankheit oder Gesundheit führen, und steht damit einer rein pathogenetischen Sichtweise gegenüber. Er schlägt einen ganzheitlichen Blick auf die Krankheits- bzw. Gesundheitsentstehung vor, der neben körperlichen Symptomen Geist und Seele des Menschen einbezieht (siehe Antonovsky, 1997:21–30.). Daraus ergibt sich eine angemessene Perspektive, um im nächsten Abschnitt auf Resilienz und Bindung einzugehen, die einen spezifischen Blick auf entscheidende schützende Faktoren einschließt.

### 3.4.2 Resilienz und die Bedeutung von Beziehung

Resilienz beziehungsweise Widerstandskraft (engl. Resilience) ist das Ergebnis verschiedener protektiver Faktoren im Leben eines Kindes. Sie bezeichnet die Fähigkeit des Abwehrens widriger Lebensumstände und die entsprechende Anpassungsfähigkeit in belastenden Situationen. Resilienz impliziert, dass sich Kinder trotz biopsychosozialer Entwicklungsrisiken stabil entwickeln (psychische Widerstandsfähigkeit) oder nach traumatisierenden Ereignissen ihre kindliche Funktionsfähigkeit wiederherstellen (Wiederherstellungsfähigkeit) können (vgl. Wustmann Seiler, 2015:18ff.). Kinder mit hoher Widerstandsfähigkeit verfügen über schützende Faktoren in sich selbst und in ihrem Umfeld, wobei die individuellen Dispositionen dazu führen, dass sie sich Bezugspersonen und ein Umfeld zugunsten ihrer Entwicklung auswählen. Die dazu nötige Organisation und Planung des eigenen Lebens bildet einen schützenden Faktor im Kind. Kinder mit dieser Fähigkeit verfügen über eine gewisse Leistungsfähigkeit und Wirksamkeit (vgl. Werner E., 2008:20f.). Der Psychoanalytiker Erik H. Erikson (1964:99ff.) bezeichnet bezüglich dem Menschen innewohnender Stärken bestimmte Entwicklungsverläufe von Patienten und Patientinnen als ‚erstaunlich‘. Er macht als inhärente Stärke einiger Kinder, deren Zuversicht verloren und deren Vertrauen enttäuscht wurde, die Hoffnung aus, und bezeichnet diese als früheste und ausschlaggebende Tugend. Damit ist eine menschliche Qualität der Stärke gemeint, die er mit dem psychoanalytischen Prozess einer sich entwickelnden Ich-Stärke verknüpft. Erikson setzt die Hoffnung in Verbindung mit dem Erkennen der Mutter als erstes kohärentes Wesen und Liebesobjekt (siehe Erikson H., 1964:102ff.). Eriksons Ansicht lässt sich mit Ergebnissen der Resilienzforschung vereinbaren, in deren Rahmen beispielsweise festgestellt wurde, dass Kinder mit bestimmten Temperamenteigenschaften bereits im Säuglingsalter besonders aktiv, gutmütig und liebevoll auf erwachsene Bezugspersonen wirken sowie über hohes Antriebsniveau und Ausgeglichenheit verfügen (Werner E., 2008:22). Resilienz wird jedoch nicht in erster Linie als individuelle Fähigkeit einzelner Kinder gesehen; vielmehr liegt der Fokus auf der Qualität, mit der Individuen auf Lebensveränderungen reagieren. Darüber entscheiden zum Großteil Risiko- und Schutzfaktoren im Lebenslauf eines Kindes (vgl. Wustmann Seiler, 2015:128f., siehe dazu auch Pütter, 2008:271 über M.H. Erickson). Für die Ausprägung und

Weiterentwicklung positiver Widerstandsfähigkeitsanlagen ist beispielsweise eine sichere Bindung zu mindestens einer Person in der Familie oder dem sozialen Umfeld nötig, die auf die Bedürfnisse des Kinds einzugehen weiß (vgl. Werner E., 2008:23).

Ich-Stärke bedeutet im psychoanalytischen Sinne die erfolgreiche Vermittlung durch das ICH zwischen triebgesteuerten Forderungen der Bedürfnisbefriedigung durch das ES und normativen Ansprüchen des ÜBER-ICH, die dadurch mit der Realität in Einklang gebracht werden (Siehe Kapitel 3.3.1). Dazu dienen Abwehrmechanismen, von denen Freud (1998) die Sublimierung in engen Zusammenhang mit dem Erziehungsverhalten bringt. Er empfiehlt pädagogischem Erziehungspersonal, den Prozess der Umleitung negativer Triebenergien auf wertvolle Wege zu unterstützen, statt ihn durch eine die negativen Triebe verstärkende, *einsichtslose Strenge* zu verstärken (vgl. Freud, 1913/1998:182f.).

Die Bedeutung feinfühligere Beziehungen im erzieherischen Kontext wird zunächst vor allem in Bezug auf die Mutter-Kind-Bindung deutlich. Wie hinsichtlich des *freudschen Verständnisses* dargelegt sind darüber hinaus gerade im Rahmen von schulischer Erziehung auch Beziehungen zu Lehr- und Erziehungspersonal von entscheidender Bedeutung. Resilienz kann bei Schulkindern durch stabile Verhältnisse zum Erziehungspersonal gestärkt werden, insbesondere mit Blick auf Beziehungsfähigkeit und Verhaltensregulierung im Klassensetting (Pianta C. et. al, 2008:194f.); die Entwicklung des Ich des Kindes steht in direktem Zusammenhang mit dessen Objekt-Beziehungen (vgl. Böker et. al, 2016:30ff.).

Es lässt sich zusammenfassen, dass positive Bindungserfahrungen sowohl durch Eltern als auch durch pädagogisches Personal in enger Verbindung mit der Entwicklung von Widerstandsfähigkeit bei Kindern stehen. Damit bilden gesunde Beziehungen einen wesentlichen Schutzfaktor für die kindliche Entwicklung auch in Bezug auf Verhaltensstörungen. Situation, Umwelt und individuelle Veranlagung können in diversen Fällen jeweils als risikoerhöhende oder -mildernde Bedingungen wirken (siehe dazu Havers, 1978:155ff.; ebd. et. al, 2016:337). Im folgenden theoretischen Kapitel wird die Relevanz der Beziehung zwischen Erziehungspersonal und (Schul-)Kindern näher betrachtet, indem die professionelle Beziehungsarbeit mit Bezug auf Kinder mit Verhaltensstörungen detailliert beschrieben wird.

## **4. Professionelle Beziehungsarbeit mit Kindern mit Verhaltensstörungen**

Im ersten Teil dieses Kapitels wird ein kurzer allgemeiner Überblick zu Sozialen Beziehungen gegeben. Anschließend wird herausgearbeitet, welche Aspekte die Beziehungsarbeit *professionell* machen. Dazu werden verschiedene Dimensionen von Beziehungsarbeit mit den drei Mandaten Sozialer Arbeit, die einen bedeutenden Teil des professionellen Selbstverständnisses der Sozialen Arbeit ausmachen (siehe Staub-Bernasconi, 2018:11ff.), in Beziehung gesetzt. Damit wird das Spannungsfeld zwischen den verschiedenen Mandaten Sozialer Arbeit in der Schulsozialarbeit bezüglich des Beziehungsaufbaus zu verhaltensauffälligen Schülern und Schülerinnen aufgezeigt. Anschließend werden entscheidende Aspekte der Beziehungsarbeit mit Kindern mit Verhaltensstörungen näher betrachtet.

### **4.1 Soziale Beziehungen im schulischen Umfeld**

Die folgenden Erläuterungen stellen fundamentales Bezugswissen dar und können somit als Teil professionellen Handelns betrachtet werden (siehe dazu Gahleitner, 2017:13f.). Beziehungen entstehen aus dem Zusammenspiel von Verhaltensweisen als Reaktionen und aktives Handeln. Eine Person reagiert mit einer bestimmten Verhaltensweise auf die Handlung eines anderen Menschen und durch die Reaktion des ersteren wird beim zweiten etwas ausgelöst. Wiederholen sich derartige Verhaltensketten, werden Interaktionsmuster erkennbar. Treten diese kontinuierlich in einer Dyade (einem Personenpaar) auf, wird von einer *sozialen Beziehung* gesprochen (vgl. Asendorpf et. al, 2017:12f.). Dabei ist für jede Person jeweils ein Beziehungsschema zu erkennen, das sich aus deren individueller Wahrnehmung von sich selbst, ihrer Bezugsperson und den Beziehungscharakteristika zusammensetzt. Durch die spezifische Wahrnehmung von Interaktionsmustern entstehen bei beiden Interaktionspartnern oder -partnerinnen verschiedene Persönlichkeitsmerkmale. Die jeweiligen Wahrnehmungen erzeugen Einstellungen gegenüber sich selbst, der anderen Person und der Beziehung, wobei die jeweiligen Emotionen und Präferenzen eine entscheidende Rolle spielen (ebd. et. al, 2017:14f.). Ein Beispiel ist die Interaktion zwischen einer erwachsenen Person und einem Kind mit auffälligem

Verhalten: Bestimmte Interaktionsmuster könnten in einer derartigen Dyade dazu führen, dass die erwachsene Person dem Kind die Bezeichnung *verhaltensauffällig* oder *störend* zuschreibt. Das Kind könnte dadurch ein negatives Selbstbild annehmen, das zur Stabilisierung potenzieller destruktiver Verhaltensketten beiträgt. Dabei entwickelt es die abweichenden Verhaltensweisen möglicherweise daher, weil es sich in einem Identitätskampf befindet, in dessen Rahmen es um Veränderung und Anerkennung bemüht ist (siehe dazu Hobl, 2009:71ff.).

Diese theoretische Betrachtung von Beziehung als zwischenmenschlicher Interaktion deutet an, wie entscheidend ein bestimmtes Verhalten oder die richtige Einstellung für den Verlauf einer Beziehung zwischen Kind und Erwachsenem sowie die Entwicklung des Kindes sein kann. Ebenso weist sie auf die Bedeutung der angemessenen Haltung gegenüber dem Kind hin.

In einer Abhandlung zu neuen Erziehungsmethoden (1939) erklärt Piaget mit Bezug auf ältere Methoden, dass Pädagogen und Pädagoginnen in der Beziehung zum Schüler oder zur Schülerin das Kind anfangs in erster Linie als ‚kleinen Erwachsenen‘ sahen, dem die gesellschaftlichen Werte und Tugenden beigebracht werden müssen. Es bestand eine einseitige Beziehung, bei der das Kind entweder als zu veränderndes Subjekt oder als ‚Sündenbock‘ eine passive Rolle spielt (vgl. Piaget, 2015:87f.). Besonders im System der Schule, aber genauso in anderen pädagogischen Settings werden verhaltensauffällige Kinder häufig als zu erziehende kleine Menschen behandelt, die dem System konform gemacht werden müssen. Beispielsweise wenn Lehrkräfte und pädagogisches Personal durch die Spannung zwischen institutionellen Ansprüchen und der herausfordernden Realität grenzüberschreitender Kinder überfordert sind (siehe Zimmermann, 2016:37ff.). Die folgenden Erläuterungen zur Beziehungsarbeit dienen als Gegenentwurf indem die Relevanz der *professionellen* Arbeit von Bezugspersonen herausgestellt wird.

## **4.2 Professionelle Beziehungsarbeit nach dem Tripelmandat Sozialer Arbeit**

Für Soziale Arbeit gilt ein Tripelmandat: Zuerst ist sie ihren Adressaten und Adressatinnen verpflichtet (1), weiter findet sie in staatlichen und politischen Rahmenbedingungen statt, die Möglichkeiten, Aufträge sowie Grenzen beinhalten,

die einzuhalten bzw. auszuhandeln sind (2), zudem soll sozialarbeiterisches Handeln der eigenen Profession und deren ethischen Ansprüchen genügen sowie selbige in der Öffentlichkeit vertreten (3) (vgl. Staub-Bernasconi, 2018:112ff.). Diese drei Aufträge von verschiedenen Seiten an die Soziale Arbeit bilden ein Spannungsfeld in der Praxis (ebd., 2018:121). Übertragen auf die Beziehungsarbeit in der Schulsozialarbeit mit verhaltensauffälligen Kindern besteht der Kontext aus folgenden Akteuren:

1. Den Kindern mit emotional-sozialem Förderschwerpunkt, die ein besonderes Bedürfnis nach Sicherheit und Stabilität mitbringen (siehe dazu Zimmermann, 2016:34).
2. Der Schule als staatlicher Institution sowie den gesetzlichen Grundlagen der Jugendhilfe. Beide handeln nach gesetzlichen Rahmenbedingungen und Aufträgen, die wiederum ein Spannungsfeld bilden können (vgl. Pötter, 2018:25ff.).
3. Der Sozialen Arbeit (Schulsozialarbeit) mit ihrem Anspruch als eigenständiger Disziplin, die weiteren in der Schule vorhandenen Expertisen zu unterstützen und Werte zu formulieren sowie zu schützen (vgl. Speck, 2007:27ff.).

#### **4.2.1 Der Auftrag dem Kind gegenüber**

Zunächst werden die Bedürfnisse der Klienten und Klientinnen (in diesem Fall Kinder mit Verhaltensstörungen) sowie deren jeweilige Lebensumstände berücksichtigt (erstes Mandat). Dazu gehört an erster Stelle, dass die Kinder umfassend mit ihren spezifischen Bedürfnissen und ihrer Lebenswelt wahr- sowie angenommen werden. Auf dieser Basis kann im Sinne klinischer Sozialarbeit angemessen auf die psychische Gesundheit betreffende Probleme reagiert und eine Beziehung aufgebaut werden (Gahleitner, 2012:98ff.). Gelungener Beziehungsaufbau setzt Feinfühligkeit, Annahme und Vertrauenswürdigkeit des Sozialpädagogen oder der Sozialpädagogin voraus. Dafür muss sich dieser beziehungsweise diese in die Rolle des Kindes versetzen können, um nachzuempfinden, wie sich das Kind in der Begegnung mit ihm/ihr fühlt. Die professionelle Person übt dabei als in die Institution eingebundene Erziehungsperson unvermeidbar Macht aus und ist deshalb besonders verantwortlich für das Gelingen der Beziehung (vgl. Colla, 2007:28ff.; Hutter, 2016:56). Zudem ist ein angemessenes Maß an liebevoller Zuneigung zu gewährleisten, wobei je nach

Situation gleichzeitig ausreichend Distanz gewahrt werden muss. Diese ist sowohl leiblich als auch psychisch wahrnehmbar (vgl. Dörr, 2007:7ff.). Die Beziehung darf dabei nicht einseitig bestimmt werden, sondern durch die Erziehungsperson muss die Partizipation des Kindes gefördert werden. Darüber hinaus ist es essenziell, die emotionalen und psychologischen Aspekte des Beziehungsaufbaus durch geplantes, rationales Handeln zu ergänzen (vgl. Colla, 2007:29) Wird auf diese Weise eine Bindung, die als sicherer Ort fungiert, hergestellt, trägt dies zur sozialen Entfaltung des Kindes bei (siehe K. Grossmann & Grossmann, 2005:354f.).

#### **4.2.2 Der Auftrag der Schule gegenüber**

Das zweite Mandat betrifft die Gesellschaft und die staatlichen Voraussetzungen. So sind SozialarbeiterInnen verpflichtet aktiv am Abbau sozialer Notlagen mitzuwirken und dabei gesetzliche Vorgaben zu erfüllen, was einerseits helfen und andererseits Kontrolle bedeutet (siehe Lutz, 2011:13f.). Im Kontext der vorliegenden Thematik lässt sich dieses Mandat mit den Aufträgen der Schulsozialarbeit in Verbindung bringen: Gelingt es Schulsozialarbeitern und -arbeiterinnen durch professionelle Beziehungsarbeit, verhaltensauffälligen Kindern in der Schule Sicherheit zu vermitteln und ihre Teilhabe zu ermöglichen, erfüllt dies gesetzliche Anforderungen an die Jugendhilfe (siehe dazu Nomos, 2013:1691). Dies stellt eine Hilfe für das staatliche Schulsystem und die Lehrkräfte dar (siehe dazu Speck, 2007:49f.), die es bei stetig steigenden Zahlen an emotional-sozial auffälligen Kindern häufig nicht gewährleisten können, beziehungsweise individuell auf diese einzugehen (siehe Zimmermann, 2016:35ff.). Der Staat bzw. die Schule fordert, dass Kinder mit abweichendem Verhalten begleitet und betreut werden, damit ihr Verhalten zugunsten der Gesellschaft verändert sowie ihre Teilhabe in der Schule ermöglicht wird (ebd., 2011:14f.).

#### **4.2.3 Der Auftrag der Profession gegenüber**

Das dritte Mandat bezieht sich auf die eigene Profession, ihre Ethik und ihre Rolle in der Gesellschaft (Staub-Bernasconi, 2018:114f.). Bezogen auf professionelle Beziehungsarbeit sind theoretisch fundiertes Handeln und Konzeptentwicklung notwendig, weshalb professionelle Beziehungsarbeit in Ansätzen der Profession

Sozialer Arbeit festgehalten werden und dabei das interdisziplinäre Bezugswissen aus Psychologie und Medizin nutzen sollte. Professionelle Beziehungsarbeit muss psychosozial sein (vgl. Gahleitner, 2017:33f.). Insbesondere im Umgang mit Kindern mit Verhaltensstörungen ist außerdem darauf zu achten, dass die Würde der Kinder als Menschenrecht gewahrt bleibt, denn sie werden häufig institutionell als schwierig und störend stigmatisiert. Aufgabe der professionellen Beziehungsarbeit ist es daher, zwischen Kind und Lehrpersonal zu vermitteln sowie eine Schutzfunktion für die Rechte des Kindes einzunehmen (vgl. Lutz, 2011:114f.).

Im weiteren Verlauf dieses Kapitels werden insbesondere auf Basis der psychoanalytischen Pädagogik sowie der Bindungstheorie entscheidende Aspekte der professionellen Beziehungsarbeit beleuchtet, die in den bisherigen Ausführungen bereits angedeutet wurden. Dazu gehört das für den Beziehungsaufbau entscheidende Einfühlen in das Kind durch das pädagogische Personal und die Notwendigkeit eines umfassenden Blickes auf das Kind, der seine Lebenswelt einschließt.

Es existieren zur Beziehungsforschung neben dem psychoanalytischen Paradigma weitere Ansätze, beispielsweise systemische oder kognitive (vgl. Asendorpf et. al, 2017:179). Im Rahmen dieser Arbeit können jedoch nicht alle existierenden Konzepte erfasst werden. Es wurde sich für die im Folgenden erläuterten Ansätze entschieden, da dessen Akteure der Praxis mit Kindern mit Verhaltensstörungen besonders weitgehend entsprechen.

### **4.3 Beziehungsarbeit nach psychoanalytischem Paradigma**

Die psychoanalytische Pädagogik wurde von ihren Initiatoren sowie Initiatorinnen und Verfechtern sowie Verfechterinnen (bspw. Siegfried Bernfeld, August Aichhorn, Fritz Redl oder Bruno Bettelheim) vor allem im Rahmen der Arbeit mit schwer traumatisierten Kindern mit Verhaltensstörungen entwickelt. Gerade diese brauchen nach Aichhorn Bezugspersonen, die sich durch Geduld, Einfühlungsvermögen und die Fähigkeit, jeglicher Provokation standzuhalten, auszeichnen (vgl. Dörr, 2016: 44ff.). Vor diesem Hintergrund schrieb Freud seiner Triebtheorie sowie der Lehre vom Unbewussten große Bedeutung für die Pädagogik zu. Er machte in Bezug auf letztere darauf aufmerksam, dass gewalttätige Unterdrückung unerwünschter

Triebaktivitäten das abweichende Verhalten eines Kindes weiter verschlimmere und zur Aktivierung von Verdrängungsmechanismen führe, die mitunter schwerere psychische Symptome auslösen könnten (Freud, 1913/1998:182f.). Stattdessen bräuchten Kinder mit Verhaltensstörungen Beziehungsangebote, die als emotionelles Angebot funktionierten. Ruth Bang beschreibt damit in ihrem Werk zu helfenden Beziehungen ein Beziehungsangebot, das von Zuwendung und Wohlwollen auf emotionaler Ebene geprägt ist. Dabei bräuchten vor allem ‚geschädigte Kinder‘ *emotionale Liebe* zum Erlangen seelischer Zufriedenheit (Bang, 1970:102ff.). Entsprechend spricht Hermann Nohl in seinem Konzept zum pädagogischen Bezug von der Notwendigkeit *hebender Liebe* anstelle einer begehrenden. Ziel der Beziehung zwischen Pädagogen oder Pädagogin und dem Kind sei dessen Bildung sowie Entwicklung. Es sollte so angenommen werden, wie es ist, und eine Bindung sollte aufgebaut werden, um das Kind zu fördern (Colla, 2015:987f.). Nohls Theorie vom pädagogischen Bezug, vor allem sein Liebesverständnis, sind jedoch kritisch zu hinterfragen: Er wird wegen eines missbräuchlichen, sexuellen Liebesverständnisses kritisiert. Zudem ist sein Bezug zum Nationalsozialismus diskutabel (vgl. Gahleitner, 2017:44). Der Begriff *Liebe* hat in moderneren pädagogischen Theorien einen geringeren Stellenwert als beispielsweise zu Zeiten Pestalozzis. Dieser gründete Häuser zur Erziehung verarmt- und verwahrloster Kinder unter der Prämisse einer umfassenden von Emotionen geprägten Fürsorge (vgl. Kuhlmann, 2013:39ff.). Im heutigen Professionalisierungsdiskurs der Pädagogik wird anstelle der Liebe von *Anerkennung* oder *Respekt* gesprochen. Dennoch tritt der Pädagoge oder die Pädagogin dem Adressaten beziehungsweise der Adressatin in professionellen Beziehungen als ganze Persönlichkeit gegenüber und Zuwendung ist unabdingbar. Gahleitner zieht aus der Debatte das Fazit, *professionelle* Beziehungsarbeit müsse stetig einen Ausgleich zwischen übergriffiger Liebe und professionell inszenierter Nähe sowie Zuneigung verfolgen (vgl. ebd., 2017:49ff.).

Bildung ist aus Sicht der psychoanalytischen Sozialen Arbeit weniger als die Aneignung von Wissen und Lernkompetenz, sondern vielmehr als die Interaktion des heranwachsenden Kindes mit seiner Umwelt, sich selbst und seinen Mitmenschen zu verstehen (vgl. Dörr, 2010:80f.). Demnach ist für SozialarbeiterInnen Wissen über gesellschaftliche und ökonomische Rahmenbedingungen, die persönliche Lebenswelt sowie die inneren psychischen Strukturen des Individuums essenziell. Psychoanalytische Pädagogik beruht dabei auf der Annahme, dass Menschen durch

Abwehrmechanismen stetig aktiv unbewusst als bedrohlich empfundene Erlebnisinhalte aus dem bewussten Wahrnehmungsbereich verdrängen. Dadurch wird dem Wahrnehmungsfeld der praktischen Pädagogik der Bereich emotionaler Wahrnehmung hinzugefügt (vgl. ebd., 2010:81f.).

Alfred Adler und sein Schüler Künkel betonten ein dem Menschen innewohnendes Gemeinschaftsgefühl, d. h. ein von Geburt an gegebenes Bedürfnis nach dem *Wir* (vgl. Pap, 2017:18f.). Freud sah in der einem Streben nach Glück entspringenden Notwendigkeit für den Menschen, in Gemeinschaft als kollektiver Sicherheit zu leben, einen Grund für den Triebverzicht. Dieser wiederum könne entweder zur Auflehnung gegen die Kultur oder zu unterschiedlichen Formen der Verdrängung führen (vgl. Nitzschke, 2011:255f.). Freud bezog sich damit auf die Bedeutung der kulturellen Gegebenheiten, die in der Gesellschaft in ihrer Beschaffenheit unmittelbaren Triebverzicht forderten (ebd., 2010:81).

Übertragen auf den Umgang mit Kindern mit Verhaltensstörungen in der Schule lässt sich dieser Ansatz im Handeln Bruno Bettelheims wiedererkennen: Dieser beschreibt in seinem Werk „So können sie nicht leben“ ein Beispiel für das Herstellen einer Kultur bzw. eines sozialen Raumes, der nicht den Triebverzicht fordert. Wenn ein Kind, das seine negativen Emotionen nicht auf andere Weise ausdrücken kann, beispielsweise mit Absicht etwas auf den Boden verschüttet und Teller vom Tisch herunterschmeißt, sollten durch Erwachsene lediglich die Scherben weggeräumt und neues Essen bereitgestellt werden. Bei stärker vorhandener emotionaler Stabilität sollte das Kind dazu aufgefordert werden, beim Aufräumen zu helfen (siehe dazu Bettelheim, 1973:20ff.).

An diesem Beispiel wird ein bestimmtes Verhalten durch die Erziehungspersonen und der angesprochene Aspekt des Standhaltens jeder Provokation deutlich. Dafür ist in einer Bindungsbeziehung für die pädagogische Fachkraft die persönliche Reflexion des eigenen Innenlebens bedeutsam: Durch die bewusste Wahrnehmung von Übertragungs- und Gegenübertragungsprozessen kann der oder die SozialarbeiterIn innere Konflikte beim Kind sowie bei sich selbst erfassen und die Gesamtheit des Geschehens in der sozialen Situation mit dem Kind tiefgehend verstehen (vgl. Dörr, 2016:50f.). Maßgeblich ist beim Herstellen einer pädagogisch und therapeutisch förderlichen Atmosphäre, dass Interaktionen mit Adressaten sowie Adressatinnen und Therapieprozesse durch Variabilität sowie Vielfältigkeit geprägt sind. Dies ergibt sich aus Fritz Redls Erläuterungen zur Herstellung eines

therapeutischen Milieus. Bezogen auf den Aufbau professioneller Beziehungen ist damit gemeint, dass in der Interaktion mit einem beliebigen Kind eine bestimmte Intervention angemessen und förderlich für die Situation sein kann, die möglicherweise bei einem anderen Kind unpassend sowie störend in der Beziehung wirken würde (vgl. Redl, 1987:72ff.).

Die erläuterten Aspekte lassen sich mit drei Begriffen aus einem Beitrag zur psychoanalytisch fundierten Beziehungsarbeit des Hamburger Psychiaters und Psychotherapeuten Birger Dulz zusammenfassen: *Sympathie*, *technische Neutralität* und *haltende Funktion*. Als *Sympathie* beschreibt Dulz die für eine Heilung notwendige, das einfache Interesse übersteigende Fähigkeit, seine eigenen Gegenübertragungsgefühle wahrzunehmen und mit dem Adressaten beziehungsweise der Adressatin mitzufühlen (vgl. Dulz, 2009:126ff.). Angewendet auf die Beziehungsarbeit mit Kindern mit Verhaltensstörungen kann *Sympathie* bedeuten, eine wohlwollende, wertschätzende Haltung einzunehmen, die eine liebevolle Umgebung schafft, in der Kinder selbst lieben können und dürfen (siehe dazu Eckardt, 2016:91ff.). Damit durch die *Sympathie* keine gefühlsmäßige Orientierungslosigkeit des Therapeuten oder der Therapeutin entsteht, ist *technische Neutralität* nötig. Diese impliziert mehr als Toleranz gegenüber den Werten und Einstellungen des Klienten oder der Klientin; *technische Neutralität* auf psychoanalytischer Basis bezeichnet die Wahrnehmung der eigenen Schwächen im Sinne von Gegenübertragungen und die Analyse sowie Kontrolle selbiger während eines Therapieprozesses (vgl. ebd., 2009:128ff.).

Darüber hinaus ist die *haltende Funktion* entscheidend für die positive emotionale Entwicklung eines Adressaten oder einer Adressatin. Hiermit ist die Herstellung einer nicht traumatisierenden Umgebung gemeint. Das bedeutet, das jeweilige Personal in einer Institution sowie der Therapeut beziehungsweise die Therapeutin schützen sich im Zweifelsfall selbst, sind empathisch verfügbar, um emotionalen Halt zu geben, und respektieren gleichzeitig die Autonomie des Klienten oder der Klientin (vgl. Dulz, 2009:129ff.). Die auf die Psychotherapie von Patienten sowie Patientinnen mit schweren Persönlichkeitsstörungen bezogenen Erläuterungen decken sich mit Redl und Winemans Erklärungen ihrer therapeutischen Bildungs- sowie Erziehungsarbeit mit Kindern mit Verhaltensstörungen (siehe dazu Redl&Wineman, 1967/1970: 29ff.). Im nächsten Abschnitt werden als Ergänzung zu den psychoanalytischen Aspekten entscheidende bindungstheoretische Grundlagen beschrieben.

## 4.4 Bindungstheoretische Aspekte

John Bowlby, Pionier der Bindungstheorie, ging davon aus, dass das Bindungsverhalten eines Kindes auf evolutionäre Anpassung zurückzuführen ist. Kinder suchen demnach in jungem Alter enge Nähe zu einer primären Bezugsperson, die als Sicherheit im Falle von Mangel- und Gefahrensituationen fungiert (vgl. Asendorpf et. al, 2017:224). Bowlby postulierte Mütter, die eine feinfühligkeitsreiche, sichere Basis für ihre Kinder darstellen, als „Prämisse dauerhafter psychischer Stabilität“ (Bowlby, 1988/2008:35). Dies ging aus Mary Ainsworths Beobachtungen des Bindungsverhaltens von Kleinkindern und ihren Müttern in Uganda sowie den USA hervor (ebd., 1988/2008:35). Dabei wendete Ainsworth in Baltimore (USA) eine standardisierte Laborsituation an, die ihr zur Diagnostizierung verschiedener sicherer und unsicherer Bindungsstile verhalf. Dafür wurden Kinder im Alter von 12–18 Monaten drei Phasen ausgesetzt: Zuerst spielten sie in Gegenwart der Mutter und dann in der zusätzlichen Anwesenheit einer fremden Person, woraufhin die Mutter den Raum verließ und das Kind wenige Minuten alleine mit der fremden Person war (vgl. ebd. et. al, 2017:225). Die Kinder zeigten verschiedene Reaktionen in den drei Phasen des Versuchs. Aus den Beobachtungen entwickelte Ainsworth vier verschiedene Bindungstypen: Typ A steht für eine *unsicher-vermeidende* Bindung, wobei das Kind keine deutliche Trennungsreaktion zeigt und die Nähe zur Mutter vermeidet. Typ B steht für die *sichere* Bindung, bei der das Kind die Nähe der Mutter sucht und sie in ihrer Funktion als sichere Basis nutzt (vgl. von Klitzing, 2009:7ff.). Ainsworth ergänzte dazu die unsichere Bindungsart, Typ C, die sogenannte *unsicher-ambivalente* Bindung, und Typ D, die *desorganisierte* Bindung (vgl. ebd. et. al, 2017:226f.). Aus den Bindungserfahrungen der Kinder entstehen mit der Zeit interne Arbeitsmodelle, die sich bis ins Erwachsenenalter auswirken. Damit sind verinnerlichte Erinnerungen und Eindrücke je nach Bindungserfahrung des Vertrauens oder der Ablehnung gemeint, die in späteren Bindungssituationen bestimmte Erwartungen auslösen (vgl. K. Grossmann & Grossmann, 2005:417ff.). Entgegen der zur damaligen Zeit vorherrschenden Meinung, dass Tröstet eine Mutter ihr Kind unmittelbar und mit großer Feinfühligkeit, so weint das Kind im

ersten Jahr weniger und drückt seine Bedürfnisse verstärkt durch andere Laute aus (vgl. K.Grossmann & Grossmann, 2005:82f.).

In ihrem Werk zur professionellen Beziehungsarbeit analysiert Gahleitner, wie in der Bindungsforschung in jüngerer Vergangenheit nicht länger allein die Relevanz der Mutter als Bezugsperson, sondern auch die Rolle anderer Menschen betrachtet wird. Demnach spielen andere Bezugspersonen ebenso eine zentrale Rolle und können die Mutterrolle ersatzweise einnehmen. Für die Praxis *professioneller* Beziehungsarbeit wird Feinfühligkeit dabei als Aufgabe verstanden, Sicherheit, Zuwendung und Halt zu geben (vgl. Gahleitner, 2017:237ff.). Daraus lässt sich bezogen auf die Beziehungspraxis mit Kindern mit Verhaltensstörungen in der Schule folgender Schluss ziehen: SchulsozialarbeiterInnen können insbesondere Kindern mit unsicheren Bindungsmustern Halt vermitteln und mit einer positiven Bindungserfahrung die Überarbeitung bestehender internaler Arbeitsmodelle anregen. Dies geschieht durch feinfühlig Reaktionen auf die Bedürfnisäußerungen der Kinder. Ignoranz und Distanz können hingegen negative Verhaltensmuster bzw. beziehungsvermeidende internaler Arbeitsmodelle der Kinder verstärken (siehe dazu von Klitzing, 2009: 70ff.).

Diese Ausführungen lassen sich bestätigen und ergänzen durch Bowlbys Empfehlung, therapeutisches Wirken im Kontext internaler Arbeitsmodelle solle sich auf die Neuordnung und Bewertung des Selbst- sowie Weltbildes der Patienten und Patientinnen konzentrieren (vgl. ebd., 2005:425). Er hebt dabei die Bedeutung von Narrativa durch PatientIn und TherapeutIn hervor, wobei es sich um die Fähigkeit handelt, Selbsterlebtes in Geschichten zu erzählen. Durch diese Erzählprozesse wird die individuelle Sicht der Welt und damit das innere Arbeitsmodell der Beziehungserfahrungen geprägt. Der Therapeut oder die Therapeutin kann die erzählenden Gespräche spezifisch beeinflussen oder selbst zum Erzähler werden, um dadurch zur Anpassung negativer Erlebniserinnerungen an die gegenwärtige Wirklichkeit beizutragen (vgl. ebd., 2005:426).

#### **4.5 Zwischenfazit zur Beziehungsarbeit**

Es ergibt sich, dass *professionelle* Beziehungsarbeit aus mehreren Perspektiven relevant für die Schulsozialarbeit mit Kindern mit Verhaltensstörungen ist und eine

wesentliche Säule für die Herstellung eines sicheren Umfeldes in der Schule darstellt. Verhaltensauffälligen Kindern kann durch Beziehungsarbeit im Sinne einer psychoanalytischen und bindungstheoretisch orientierten Pädagogik geholfen werden, den Schulalltag zu bewältigen, indem ihnen durch korrigierende Bindungserfahrungen emotionale Sicherheit gegeben und mehr Teilhabe am Schulalltag ermöglicht wird. Dabei muss individuell je nach Situation und Kind reagiert sowie die gesamte Lebenswelt des jeweiligen Kindes betrachtet werden. Weiterhin verfolgt die professionelle Beziehungsarbeit Sozialer Arbeit das Ziel, die Würde der Kinder zu wahren und den interdisziplinären Austausch zu pflegen (siehe dazu Kapitel 4.2). Sie hilft schul- sowie sozialarbeiterischem Personal dabei, zwischen Kindern und ihren Lehrern sowie Lehrerinnen zu vermitteln und zeichnet sich durch den Einsatz interdisziplinären Bezugswissens aus.

Aus dieser Zusammenfassung lassen sich acht Aspekte professioneller Beziehungsarbeit extrahieren, die durch den Punkt Beziehung als ‚Schutzfaktor‘ aus Kapitel (3.4.2) ergänzt werden. Diese werden im Rahmen der empirischen Untersuchung mit den bei der qualitativen Inhaltsanalyse entstehenden Hauptkategorien abgeglichen:

1. Professionelle Beziehungsarbeit schafft sichere Räume im System der Schule und trägt dazu bei, den institutionellen Rahmen zu einem stabilisierenden Umfeld umzugestalten.
2. Sie fördert die Bewältigung des Schulalltags durch die Kinder.
3. Sie bedient sich theoretischen Fachwissens (insbesondere psychoanalytische und bindungstheoretische Aspekte sind in der Praxis nützlich).
4. Sie beinhaltet Selbstreflexion und -kontrolle durch Wahrnehmung zwischenmenschlicher psychologischer Prozesse.
5. Sie bezieht die gesamte Lebenswelt des Kindes ein.
6. Sie ist wohlwollend sowie anerkennend und wahrt dadurch die Würde der Kinder.
7. Sie stellt sich flexibel sowie individuell auf jedes Kind und jede Situation ein.
8. Die dadurch entstehenden Bindungen stellen generelle Schutzfaktoren im Leben eines Kindes dar. (siehe Kapitel 3.4.2)

## **5. Methoden und Empirie**

Die theoretische Fundierung dieser Arbeit wird an dieser Stelle durch eine empirische Untersuchung ergänzt. Dadurch wird eine Verbindung zwischen Theorie sowie Praxis hergestellt und den Erkenntnissen aus dem Theorieteil größeres Gewicht verliehen. In diesem Kapitel werden dazu die methodologischen Grundlagen der empirischen Untersuchung dargelegt. Dafür wird zuerst die Art der Untersuchung festgelegt, woraufhin Forschungsfrage, Erhebungsmethode und Interviewablauf vorgestellt werden, um abschließend mit der Darstellung der Auswertungsmethode zu den Ergebnissen überzuleiten.

### **5.1 Untersuchungsform**

Die empirische Untersuchung entspricht einer qualitativen Forschung, indem im Sinne der „Suche nach Kausalmechanismen und der Bestimmung ihres Geltungsbereiches“ (siehe Gläser & Laudel, 2009: 28) professionelle Beziehungsarbeit mit Kindern mit Verhaltensstörung auf ihre Wirkung sowie Gestaltung in der Schule hin untersucht wird. Ziel ist es dabei, die Relevanz der professionellen Beziehungsarbeit in diesem Kontext hervorzuheben und Anhaltspunkte zur Erstellung praktischer Leitfäden oder Konzepte herauszustellen. Damit folgt die Untersuchung dem qualitativen Paradigma und läuft induktiv ab (vgl. Lamnek, 2010:222f.). In einem ersten Schritt werden dazu Experteninterviews geführt, die im Anschluss auf Basis der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) analysiert und ausgewertet werden.

### **5.2 Forschungsfrage**

Das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit liegt auf den Aufgaben und der Funktion, die professioneller Beziehungsarbeit im Schulsetting zukommen. Dazu werden Experten und Expertinnen zu ihrer täglichen Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern in der Schule befragt. Aus den Interviews sollen einerseits Anhaltspunkte für die praktische Gestaltung von Beziehungsarbeit mit verhaltensauffälligen Kindern gewonnen werden, vor allem aber steht ihre Wirkung und Funktion im Schulsetting im Fokus.

Es wird in der Literatur für therapeutische und sozialpädagogische Settings gleichermaßen die allgemeingültige Bedeutung von Beziehungsaufbau zum Adressaten beziehungsweise zur Adressatin betont. Spezifisch auf die Schulsozialarbeit mit Kindern mit Verhaltensstörungen bezogen liegt jedoch wenig Forschung vor; die Fachliteratur befasst sich mit Schulsozialarbeit als einem Teil der Jugendhilfe und damit der Sozialen Arbeit. Dabei spielen Kinder mit auffälligem Verhalten häufig ebenfalls eine Rolle. Die Frage nach der Bedeutung einer stabilisierenden Beziehungsarbeit speziell im Umgang mit diesen Schülern und Schülerinnen trägt zum Schließen dieser Forschungslücke bei. Zudem bestehen neben der Betonung der Relevanz der Beziehung wenige Anweisungen dazu, wie Beziehungsarbeit professionell ablaufen sollte. Vor dem Hintergrund dieser Überlegungen wurde folgende Forschungsfrage entwickelt:

### **Welche Rolle spielt professionelle Beziehungsarbeit in der Schulsozialarbeit mit Kindern mit Verhaltensstörungen?**

Diese Fragestellung wird für die Untersuchungsdurchführung zur effektiven Herausarbeitung der Teilaspekte in zwei Teilfragen untergliedert:

**Teilfrage 1:** Welche Funktion hat professionelle Beziehungsarbeit im Schulsetting für verhaltensauffällige Kinder?

**Teilfrage 2:** Wie gestaltet sich professionelle Beziehungsarbeit in der Praxis?

## **5.3 Erhebungsmethode**

Als Methode wurde für die vorliegende Untersuchung ein nichtstandardisiertes, an einem Leitfaden orientiertes Experteninterview ausgewählt. Dabei wurden Sozialpädagogen und -pädagoginnen, die an einer Schule mit verhaltensauffälligen Kindern arbeiten, befragt. Im Fokus standen beim Experteninterview das Prozess- und Deutungs- sowie ferner das Handlungs- und Praxiswissen der Befragten (siehe Flick, 2017:214f.). Das Interview wies einen explorierenden und rekonstruierenden

Charakter auf (siehe Flick, 2017:216), wobei sich der Leitfaden aus einem dem theoretischen Teil und der Forschungsfrage entspringenden Bedürfnis nach Informationen zusammensetzt und das Erhebungsinstrument darstellt. Er wurde in Anlehnung an Helfferich (2011:181) in einer spezifischen Reihenfolge erstellt. Entsprechend wurde zu Beginn eine offene Erzählaufforderung formuliert, woraufhin im Anschluss im Wechsel das Gespräch weiterführende und aufrechterhaltende Fragen gestellt wurden. Im letzten Schritt wurden weitere den Dialog in eine spezifische Richtung steuernde Fragen entwickelt und Hinweise für mögliche Paraphrasierungen notiert.

Die im Leitfaden festgehaltenen Fragen dienen dabei lediglich als Richtschnur; zur Erhaltung des Gesprächsflusses kann der Interviewer flexibel reagieren und Nachfragen spontan formulieren. Gleichzeitig darf der oder die Befragte offen antworten und ist nicht an bestimmte Antwortmöglichkeiten gebunden (vgl. Gläser & Laudel, 2009:142ff.).

## **5.4 Interviewablauf**

Die Interviews wurden in einem regionalen Bildungs- und Beratungszentrum (ReBBZ) in Hamburg mit zwei Sozialpädagoginnen sowie einer Erziehungswissenschaftlerin mit einer Dauer von 24, 19 und 13 Minuten durchgeführt. Ein ReBBZ ist eine Schule, die eine besonders große Anzahl an Kindern mit unterschiedlichem Förderbedarf aufnimmt und der unmittelbar eine Beratungsabteilung angeschlossen ist.

Die Interviewten sind Expertinnen für die der Arbeit zugrundeliegende Thematik, da sie täglich mit Kindern mit emotional-sozialem Förderbedarf arbeiten. Sie agieren dabei in geplanten Settings mit ausgewählten Kindern, sind jedoch gleichzeitig die ersten AnsprechpartnerInnen, wenn Kinder in ihrer Schulklasse akut extremes oder aggressives Verhalten zeigen oder weglaufen. Die Pädagoginnen stehen auf diese Weise regelmäßig im Eins-zu-Eins-Kontakt mit den Kindern, die aufgrund ihres Verhaltens häufig das Klassensetting verlassen oder zeitweise separat unterrichtet werden. Die drei Frauen sind Teil eines sozialpädagogischen Teams, das sich aus Lehrkräften, Sozialpädagogen sowie -pädagoginnen und Erziehern beziehungsweise Erzieherinnen sowie Schulbegleitern und Schulbegleiterinnen zusammensetzt. Das

Team hat den Auftrag, Angebote für Kinder mit besonders herausforderndem Verhalten zu entwickeln und durchzuführen, um deren Teilhabe sowie Entwicklung in der Schule zu fördern. Aus diesem Grund verfügen die Experten und Expertinnen über für die Untersuchung relevantes Handlungs- und Praxiswissen zum einen den Umgang mit Kindern mit Verhaltensstörungen im pädagogischen Setting betreffend sowie zum anderen hinsichtlich des Arbeitsfelds der Schule mit einem multiprofessionellen Kollegium.

Die Eingangsfrage wurde offen gestellt, um den Fokus der Beziehungsarbeit nicht vorzugeben. Es wurde eine Beschreibung der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern erbeten, wobei davon ausgegangen wurde, dass die Interviewten Aspekte der Beziehungsarbeit ansprechen oder diese konkret benennen würden. Andernfalls dienten die im Leitfaden notierten weiterführenden und ergänzenden Fragen dazu, spezifische Informationen zu erhalten. Ebenso wurden Steuerungsfragen bezüglich schulischer Rahmenbedingungen gestellt, falls von den Interviewten nicht ohnehin darauf eingegangen wurde.

## **5.5 Auswertungsmethode**

Als Auswertungsmethode wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring gewählt, bei der die Erfassung und Rekonstruktion von Interaktionsmustern im Vordergrund steht (vgl. Lamnek, 2010:214). Im ersten Schritt wurden die Interviews nach einfachen Regeln transkribiert. Die Berücksichtigung von Pausen, Zwischenlauten oder anderen Details war für diese Analyse irrelevant, da sie auf die reine Informationsebene gerichtet ist (vgl. Gläser & Laudel, 2009:193f.). Zur Analyse der transkribierten Interviews wurde die Software MAXQDA verwendet, wobei das Interviewmaterial gesichtet und aus einzelnen Textpassagen Kategorien abgeleitet wurden. Dieser Schritt wurde zunächst für das erste Interview durchgeführt, das etwa einem Drittel des Gesamtmaterials entsprach. Anschließend wurden vor der Sichtung des restlichen Materials die entstandenen Kategorien auf ihre Sinnhaftigkeit in Bezug auf die Forschungsfrage und das -ziel geprüft (siehe dazu Mayring, 2010:86f.). Daraufhin wurde das restliche Textmaterial in einem endgültigen Materialdurchgang subsumiert und neue Kategorien wurden hinzugefügt. Zur Zusammenfassung der abgebildeten Inhalte wurden anschließend aus den erstellten Gruppierungen

Hauptkategorien geformt, die als Grundlage für die Ergebnisdarstellung dienten (ebd.,2010). Sie wurden wiederum in zwei inhaltliche Gruppen aufgegliedert, wobei die erste gewichtigere Gruppe Hinweise auf die Wirkung sowie Aufgabe von Beziehungsarbeit mit verhaltensauffälligen Kindern in der Schulsozialarbeit enthielt und die zweite Inhalte hinsichtlich der praktischen Gestaltung der Beziehungsarbeit betraf.

## 6. Ergebnisdarstellung

Im Folgenden werden zunächst die bei der Analyse der Interviewtexte entwickelten Hauptkategorien genannt, wobei die Erklärung der Kategorien jeweils eine Zusammenfassung der Inhalte der entsprechend zugeordneten Interviewaussagen beinhaltet. In einem zweiten Schritt werden die Hauptkategorien anhand von Zitaten interpretiert und mit den theoretischen Grundlagen in Beziehung gesetzt. Die in Abschnitt 4.5 festgehaltenen Aspekte aus der Theorie zur professionellen Beziehungsarbeit finden dabei für den Abgleich wiederholt Erwähnung. Überdies werden weitere Verknüpfungen zur Theorie hergestellt. Nach ihrer Auflistung werden die Hauptkategorien anschließend gemäß ihrer Relevanz für die Forschungsfrage und zugunsten eines sinnvollen Textflusses geordnet.

### 6.1 Hauptkategorien

Bei der Analyse des transkribierten Interviewmaterials entstanden insgesamt 18 Codes bzw. Kategorien (siehe Anhang Nr.4), woraus durch erneute Subsumtion sieben Hauptkategorien entwickelt wurden, die sich wiederum in zwei Gruppe unterteilen lassen:

#### **Gruppe 1:**

**K1. Beziehung als positive Voraussetzung:** Kategorie K1 beinhaltet Interviewaussagen, die allgemein die Beziehung zum Kind als Grundvoraussetzung für eine unterstützende Arbeit in der Schule darstellen (Interview 2, Z.53f.). Stablen Beziehungen wird von den Interviewten eine schützende, Rückhalt bietende Funktion

gegenüber den Kindern zugeschrieben. Darüber hinaus wird ihnen die Fähigkeit zugesprochen, korrigierend zu wirken und Kindern bei der Bewältigung des Schulalltags zu helfen (Interview 3, Z.121–126).

**K2. Sicherer Ort:** Diese Kategorie enthält Aussagen über verschiedene Eigenschaften und Rahmenbedingungen, die von den Interviewten als charakteristisch für ihr persönliches Setting genannt wurden. Darunter fallen eine wohlwollende Haltung dem Kind gegenüber, Authentizität und Ehrlichkeit (Interview 1, Z.107f.). Besonders betont wurde die Abgrenzung des eigenen Settings zum täglichen Schulgeschehen. Es gehe darum, den Kindern einen alternativen, verlässlichen Anlaufpunkt im System der Schule zu bieten, an dem sie sein dürfen, wie sie sind (Interview 2, Z.81ff.). Zusätzlich wurde es als essenziell befunden, sich Zeit für die Kinder zu nehmen sowie spielerische Settings zum Beziehungsaufbau zu konstruieren (Interview 2, Z.38–42).

**K3. Schule als Spannungsfeld:** In diese Kategorie wurden Aussagen eingeordnet, die Schule als in erster Linie leistungsorientiertes System einschätzen. Es wurde durch die Expertinnen kritisiert, dass einige Kinder den Anforderungen nicht gewachsen waren (Interview 2, Z.118–120), und es wurde die Notwendigkeit des Beziehungsaufbaus zu den Kindern angesprochen. Dabei wurde das Klassensetting als wenig beziehungsfördernd und der schulische Rahmen als therapeutisch kaum wertvoll eingeschätzt. So sollten den Aussagen zufolge LehrerInnen mehr Zeit für Beziehungsarbeit haben und multiprofessionell an verhaltensauffällige Kinder herangegangen werden (Interview 3, Z.116–120).

**K4. Offene Kommunikation:** Dieser Kategorie wurden Interviewpassagen zugeordnet, die sich um das Gespräch mit dem Kind drehten. Demnach sollte laut den Interviewten große Offenheit herrschen: Sowohl die Kinder als auch die Sozialpädagoginnen sollten von sich erzählen können. Dabei wurde ebenso erklärt, dass sich auf jedes Kind individuell eingestellt werden müsse (vgl. bspw. Interview 2, Z.67–71). Das erläuterte Setting ähnelt dabei einer Beratung.

## **Gruppe 2:**

**K5. Selbst- und Fremdwahrnehmung:** In dieser Kategorie behandelten die Aussagen die Wahrnehmung und Reflexion des eigenen Verhaltens sowie des Benehmens der Kinder. Darüber hinaus wurde zum einen die eigene Erfahrung und zum anderen, in direktem Zusammenhang damit, das intuitive Handeln betont (vgl. bspw. Interview 1., Z.118–120).

**K6. Fachwissen:** In dieser Kategorie wurden Textpassagen gesammelt, in denen die Interviewten bewusst Fachwissen in ihre Aussagen einbanden. Ebenfalls wurden Äusserungen ergänzt, deren Inhalt auf Fachwissen hinwies. Die Inhalte bewegten sich vor allem in zwei Feldern: der Resilienz und dem Lernen am Modell (siehe bspw. Interview 2, Z.89–93).

**K7. Umfassender Blick:** Zu dieser Kategorie gehören Aussagen zum Blick der Pädagoginnen auf die Kinder, der deren Lebenswelt einbezieht. Darüber hinaus geht es um die Wahrnehmung der Wünsche und Grundbedürfnisse der Kinder (vgl. bspw. Interview 1, Z.33–37). Dabei wurden insbesondere die Schulklasse und das Elternhaus angesprochen. Zusätzlich ist Ressourcenorientiertheit erkennbar.

## **6.2 Analyseergebnisse vor dem Hintergrund der theoretischen Ausführungen**

Die Interviewaussagen aus Kategorie K1 wurden unter der Bezeichnung *Beziehung als positive Voraussetzung* zusammengefasst. Anhand der entsprechenden Passagen zeigt sich das ausschlaggebende Wesen der Beziehung (Interview 2, Z.53f.): Positiver Beziehungsaufbau stellt für Kinder mit Verhaltensstörungen eine korrigierende Erfahrung dar und dient entsprechend Kapitel 4.5 als Schutzfaktor für ihre weitere Entwicklung (siehe dazu Interview 1, Z.73–78). Im schulischen Rahmen kann dies bedeuten, dass Kinder in problematischen Situationen auf ihre pädagogischen Bezugspersonen zukommen und sich helfen lassen (Interview 3, Z.102ff.). SchulsozialarbeiterInnen können somit in der Beziehungsarbeit (siehe auch

Kapitel 3.4.2) eine Ersatzrolle für Kinder einnehmen, die in ihrem weiteren Umfeld wenig soziale Kompetenzen erlernten oder schlechte Bindungserfahrungen machten:

*„Wo auch im Elternhaus diese sozialen Kompetenzen gar nicht vorhanden sind und also auch nicht weitergegeben werden können, muss es Menschen im Leben dieser Kinder geben, die das korrigieren können. Und das muss dann an anderen Orten passieren, wenn es zuhause nicht passieren kann.“ (Interview 1., Z.86–89)*

In Kapitel 4 wurde die Bedeutung stabiler Bindungen als Teil eines sicheren Gesamtrahmens angesprochen. Ein für das Kind sicherer Anlaufpunkt im System der Schule bedarf einer positiven Bindung zum pädagogischen Personal, wodurch die Beziehung einen sicheren Ort darstellt, gleichzeitig aber Teil des gesamten Schulsettings ist und dieses für die Kinder positiv umgestalten kann. Damit trägt Beziehungsarbeit zur Erfüllung des Mandats der Schulsozialarbeit dem Staat gegenüber bei (vgl. Abschnitt 4.2.2). In Kapitel 4.2.1 wurde darüber hinaus verdeutlicht, dass Kinder mit Verhaltensstörungen ein authentisches, vertrauensvolles und einfühlsames erwachsenes Gegenüber brauchen. Mithilfe solcher Eigenschaften kann eine Beziehung als sicherer Ort fungieren. In Kapitel 4.3 wurde dies spezifiziert und als *Herstellung eines nichttraumatisierenden Raumes* bezeichnet. Deckungsgleich weisen die Interviewaussagen aus Kategorie K2 auf die Notwendigkeit einer *haltgebenden Beziehung* hin, die sich durch Feinfühligkeit betreffende Eigenschaften auszeichnet (siehe dazu Interview 1, Z.107f.). Eine Interviewpartnerin betonte beispielsweise, das Kind müsse sich willkommen fühlen und dürfe nicht abgelehnt werden (vgl. Interview 2, Z.26f.). In Interview 1 wird ein weiterer Aspekt deutlich:

*„[...] das ist auch der Teil meiner Professionalität, immer gleich zu sein. Also, die wissen, wie ich bin, wenn sie jetzt gleich in den Raum kommen.“ (Z.140f.)*

Diese Aussage ergänzt die Bedeutung eines sicheren Ortes im Sinne von Punkt 1 (sicherer Ort) und Punkt 6 (wohlwollende Haltung) aus Kapitel 4.5. Darüber hinaus wurde aus den Interviews beigeleitet, dass Kinder in Problemlagen in einer positiven Atmosphäre, im Spiel (Interview 2, Z.55f.) oder generell verbal äußern, was sie belastet oder welche Bedingungen in ihrem Zuhause herrschen. Daraufhin kann

aus dem Beziehungsaufbau eine Situation entstehen, in der eventuell Schritte zur Unterstützung des Kindes und seiner Familie eingeleitet werden müssen (vgl. Interview 2, Z.130–138). Insgesamt wird im Kontext der Schule ein von einer Bindungsbeziehung zu einem Erwachsenen geprägter sicherer Ort als Alternative gesehen, in dem sich die Kinder frei entfalten dürfen (Interview 2, Z.115–118).

Das angesprochene Erzählen durch die Kinder und Reagieren der Pädagogen und Pädagoginnen wurde in den Aussagen unter Kategorie K4 (*offene Kommunikation*) weitergeführt: Die interviewten Sozialarbeiterinnen sprachen in verschiedenen Passagen davon, wie sie die Kinder erzählen lassen und von sich selbst berichten (bspw. Interview 2, Z.133f.). Sie reden mit den Kindern und achten dabei auf eine offene Haltung ihnen gegenüber (bspw. Interview 1, Z.15f.). Entscheidend sei darüber hinaus die Fähigkeit, sich individuell auf jedes Kind einzustellen und in jeder Situation neu zu entscheiden, was das richtige Handeln ist (vgl. Interview 2, Z.67ff.). Dieser Aspekt harmoniert mit den Aussagen aus Kapitel 4.3. und findet sich in Punkt 7 der Zusammenfassung in Kapitel 4.5 wieder. Die offene Haltung und Kommunikation sind nicht Teil von Kapitel 4.5, können jedoch interpretativ auf Kapitel 4.4 zur Bindungstheorie bezogen werden. Hier ist die Rede von der Möglichkeit, die Rekonstruktion negativer internalisierter Arbeitsmodelle anzuregen, was durch gegenseitiges Erzählen von Geschichten eigener Erfahrungen und der Wahrnehmung der Welt geschehen kann (Narrative). In ihrer vollständigen Ausführung geht eine solche therapeutische Arbeit allerdings zu weit für ein schulsozialarbeiterisches Setting (siehe dazu Galuske, 2013:141ff.); stattdessen erinnern die Ausführungen der Interviewten an ein Beratungssetting. In diesem Fall stellen die SchulsozialarbeiterInnen die BeraterInnen dar und die Kinder, die diese Personen wiederholt als Anlaufstelle nutzen, die Klienten sowie Klientinnen:

*„[...] und dann den Kindern vor allem zeigt, [...] wir sind da, wir hören dir zu. Und das ist auch wichtig, dass du dich öffnest. [...] Du sagst es, weil du möchtest, dass sich was ändert. Also setzen wir alles daran, damit sich auch was zuhause ändert, und wo du dich einfach gut fühlst. Und das den Kindern zu vermitteln, ist auf jeden Fall wichtig.“ (Interview 2, Z.133ff.)*

Daran anknüpfend ist zu erwähnen, dass der schulische Rahmen ein *Spannungsfeld* darstellt (Kategorie K3). Sozialpädagogen und -pädagoginnen benötigen für den

Aufbau einer Beziehung insbesondere zu einem verhaltensauffälligen Kind, wie bereits erläutert, einen sicheren Rahmen und stellen positive Bezugspersonen dar. Durch unterschiedliche Perspektiven von Lehrkräften und pädagogischem Personal auf die Beziehungsarbeit kann es zu Spannungen kommen; so fragte sich eine Interviewpartnerin, ob die Lehrkräfte den Wert beziehungsbetonter Eins-zu-Eins-Arbeit durch SozialarbeiterInnen erkennen (Interview 3, Z.80–83). Konstruktiver hob eine andere Interviewte hervor, dass es Lehrern sowie Lehrerinnen möglich wäre, intensivere Beziehungen zu ihren Schülern und Schülerinnen aufzubauen, wenn das Schulsystem anders gestaltet wäre (Interview 1, Z.149ff.). Relevant sind darüber hinaus Hinweise auf den Leistungsdruck im Schulsystem und die dadurch erschwerten Bedingungen für einen korrigierenden Einzelkontakt zum Kind (vgl. Interview 3, Z.74–77). Dies spiegelt folgende Aussage wider:

*„In der Schule ist [...] das Problem, [...] du musst Leistung zeigen. Du musst [...] zeigen, dass du mithalten kannst mit den anderen.“ (Interview 2, Z.118ff.)*

Es wird deutlich, dass Beziehungsarbeit eine Alternative im Kontext der Schule anbietet, in dem Lehrkräfte aufgrund der schulischen Rahmenbedingungen häufig ungenügende Beziehungen zu Kindern mit auffälligem Verhalten aufbauen können (vgl. Interview 3, Z.126ff.). In den theoretischen Grundlagen über die Beziehungsarbeit findet sich kein Aspekt, der mit diesem Fokus auf die Schule übereinstimmt; der Blick auf die *Schule als Spannungsfeld* bildet damit eine Ergänzung zur Theorie.

Weiter zeigt sich anhand der Interviewaussagen, dass Sozialpädagogen und -pädagoginnen für die Herstellung einer fördernden Interaktion mit einem verhaltensauffälligen Kind im Sinne eines sicheren Ortes verschiedene Eigenschaften bzw. Handlungsweisen benötigen, beispielsweise einen *umfassenden Blick* (K7): Die Aussagen der Interviewten weisen darauf hin, dass das Kind in seinem Umfeld gesehen werden muss. Vor dem Beziehungsaufbau kann es dafür in seiner Klasse beobachtet werden (vgl. Interview 1, Z.33–36). Darüber hinaus ist es hilfreich, die weitere Lebenswelt wie den familiären Hintergrund zu kennen (siehe Interview 2, Z.120–124). Damit passt Kategorie K7 zu Punkt 5 aus Kapitel 4.5, wobei die Theorie durch den Aspekt der Ressourcenorientiertheit ergänzt wird:

*„[...] und auch zu zeigen, [...] egal, du hast jetzt gerade Mist gebaut, aber du hast trotzdem ganz tolle Seiten an dir. Das ist total wichtig, dass du auch daran denkst.“  
(Interview 2, Z.79ff.)*

Im Rahmen einer professionellen Beziehungsarbeit sollte dementsprechend eine ermutigende Rolle eingenommen werden. Damit steht die Arbeit dem in der Vergangenheit der Pädagogik häufig defizitären Blick auf die Kinder entgegen (siehe dazu Kapitel 4.1).

Ebenfalls notwendig für die schulsozialarbeiterische Beziehungsarbeit ist mit Blick auf Theoriekapitel 3.3.1 sowie 4. die *Reflexion und Wahrnehmung* (K5) eigener psychologischer Prozesse sowie derer, in denen sich die Kinder befinden. Die Schule ist kein therapeutisches Setting (vgl. Interview 2, Z.157–162), hat jedoch wiederholt mit Kindern zu tun, die unter psychischen Störungen leiden (siehe Kapitel 3). Wie beschrieben ist eine bestimmte Art des Beziehungsaufbaus mit entsprechenden Rahmenbedingungen für solche Kinder sinnvoll. Gleichmaßen braucht es die Fähigkeit, das Handeln des Kindes zu reflektieren (vgl. Interview 1, Z.128–132), wobei es den Interviewten darum geht, die inneren Prozesse ihres Gegenübers zu verstehen:

*Also ich merke schon, [...] wenn jetzt ein Kind gerade das abwehrt oder irgendeine Floskel erzählt, weil gerade das nicht verarbeitet werden kann, oder [...] so traumatisiert ist, dass es einfach nur flüchtet. (Interview 2, Z.178ff.)*

In diesem Zitat ist *Fachwissen* (K6) zu erkennen: Die Interviewte sprach Prozesse wie Abwehr oder Traumatisierung an, die einer psychoanalytischen Tradition zugehören (siehe Kapitel 4). Theoretisches Wissen ist laut Gahleitner (2017) Voraussetzung für professionelle Beziehungsarbeit, wie in Kapitel 3 erläutert. In den Interviews wurde zunächst deutlich, dass in verschiedenen Situationen in der Praxis intuitiv gehandelt wird (bspw. Interview 2, Z.194–197), wobei eine Interviewpartnerin offenlegte, dass sie aus Erfahrung statt aus Intuition agiere (Interview 1, Z.116ff.). Es ließen sich bei der Analyse weitere auf theoretisches Wissen hindeutende Aussagen finden, die insbesondere die korrekte Bewertung und Wahrnehmung von Prozessen beinhalteten, beispielsweise:

*„Also wie Rogers sagte, das Verhalten eines Kindes ist die optimale Anpassung an die Bedingungen, in denen es lebt.“ (Interview 1, Z.124f.)*

Die Kategorien K5 und K6 entsprechen somit den Punkten 3 beziehungsweise 4 aus Kapitel 4.5.

## **7. Schlussbetrachtung**

Die vorliegende Arbeit verfolgt das Ziel, die Relevanz professioneller Beziehungsarbeit im Rahmen der Schulsozialarbeit mit Kindern mit Verhaltensstörungen herauszustellen. Dazu wurden im theoretischen Teil die Schwerpunkte *Schulsozialarbeit*, *Verhaltensstörungen* und *professionelle Beziehungsarbeit* betrachtet, woraufhin die angeschlossene empirische Untersuchung im zweiten Teil in Form von Experteninterviews stattfand. In dieser Schlussbetrachtung werden zunächst die dargestellten Ergebnisse zusammengefasst und auf die Forschungsfrage bezogen. Zusätzlich werden sie mit Bezug auf das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit diskutiert sowie interpretiert. In einem zweiten Schritt wird das methodische Handeln reflektiert und ein Ausblick bezüglich der Praxis der Schulsozialarbeit mit verhaltensauffälligen Kindern gegeben.

### **7.1 Zusammenfassung und Diskussion**

Die Forschungsfrage dieser Arbeit betrifft die Rolle von Beziehungsarbeit im Schulsetting mit verhaltensauffälligen Kindern. Dazu wurden die Funktionen und die Gestaltung der Beziehungsarbeit betrachtet (siehe dazu die Teilfragen in Kapitel 5.2). Zunächst stellt der Beziehungsaufbau eine Grundlage für die Arbeit mit Menschen dar. Durch die Ergebnisse wird deutlich, dass Bindung für Kinder mit Verhaltensstörungen allerdings eine besondere Bedeutung und Dimension hat: Stabile, positive Bindungen zu pädagogischen Bezugspersonen können für diese Kinder als Alternativerfahrung im System der Schule dienen. Der Schulalltag bietet Lehrkräften in der Regel ungenügend Möglichkeiten, um intensiv mit einzelnen

auffälligen Kindern zu arbeiten (siehe Ergebnisdarstellung). Gleichzeitig steigen wie im Theorieteil erläutert an vielen Schulen die Zahlen von Kindern mit stark abweichendem Verhalten. Kinder mit einer psychischen Verhaltensstörung werden häufig mit oder ohne Therapie in der Schule unterrichtet, wofür sie jedoch besonderer Begleitung und eines geschützten Rahmens bedürfen.

Den Ergebnissen des empirischen Teils dieser Arbeit ist zu entnehmen, dass eine stabile Bindungsbeziehung für solche Kinder als sicherer Ort fungiert, d. h. als geschützter Rahmen, in dem die Sozialpädagogen und -pädagoginnen andere Rahmenbedingungen schaffen als im Rest des Schulsystems. Die Befragten sprachen darüber, dass sie die Kinder sein lassen, wie sie sind, und wenige Ansprüche an sie stellen. Trotzdem wollen sie ressourcenorientiert arbeiten.

Doch nicht nur in Bezug auf die schulischen Rahmenbedingungen sind Bindungsbeziehungen eine Alternative: SozialarbeiterInnen in der Schule können für Schulkinder auch Ersatzrollen einnehmen, wenn diese in ihrem sozialen Umfeld überwiegend unsichere Bindungserfahrungen gemacht haben. So ist ein weiteres Ergebnis aus der Untersuchung, dass Beziehungsarbeit einen Schutzfaktor für die Entwicklung der Kinder darstellt. Letztere können demnach mit den Sozialarbeitern und -arbeiterinnen korrigierende Bindungserfahrungen machen. Auf das Schulsetting angewandt kann ein Schulsozialarbeiter oder eine Schulsozialarbeiterin eine negative Bindungserfahrung zwischen einem Kind und seiner Lehrkraft oder seinem Mitschüler beziehungsweise seiner Mitschülerin auffangen. Praktisch gestaltet sich die Beziehungsarbeit mit dem Kind dabei durch wohlwollende Haltung, Glaubwürdigkeit und Ehrlichkeit.

Die Befragten schilderten, dass sie versuchen, immer gleich und aus Sicht des Kindes nicht unerwartet zu handeln. Gleichzeitig streben sie danach, sich auf die jeweiligen Kinder in unterschiedlichen Situationen einzustellen, um herauszufinden, was die Kinder jeweils brauchen. Damit kommt dem in der Theorie erläuterten situationistischen Blick auf die Entstehung von Verhaltensstörungen besondere Bedeutung zu. Gleichzeitig ist der durch die psychoanalytische Perspektive repräsentierte auf die inneren Prozesse gerichtete Blick von Nutzen; so beschrieb beispielsweise eine Interviewte, dass es maßgeblich sei, seine eigene Kindheit zu reflektieren. Darüber hinaus ist ein die Lebenswelt des Kindes umfassender Blick Teil der Ergebnisse: Schulsozialarbeiter sind demnach gefordert, das Kind nicht nur als

SchülerIn zu sehen, sondern auch auf seinen Kontext zu schließen oder ihn zu explorieren. Zusätzlich sollte das Kind in seinem Handeln verstanden werden.

Ein weiteres Ergebnis ist die Darstellung offener Kommunikation: Alle Befragten erwähnten, dass sie mit den Kindern ins Gespräch kommen, wenn der richtige Rahmen dafür geschaffen ist (sicherer Ort). Dabei sind das Zuhören, das Aufgreifen und das Spiegeln des Erzählten Teil der Praxis. Überdies spielen sich die von den Befragten genannten Interaktionen mit den Kindern zum größten Teil im Eins-zu-Eins-Kontakt ab, wobei sich Parallelen zur sozialpädagogischen Beratung zeigen. Dazu gehört eine Rollenbeziehung, bei der eine Seite die Beratung der anderen sucht. Außerdem braucht es das Medium des Gesprächs, durch das sich über Probleme und deren Lösungen ausgetauscht wird (siehe Galuske, 2013:173). Allerdings ist die Grenze zu einer therapeutischen Beratung überschritten, falls ein Kind von schwerwiegenden Problemen berichtet, die sich nicht ohne schwerwiegende Interventionen lösen lassen. Dies ist in der Praxis häufig der Fall und muss als erstes in der Schule aufgefangen werden. Interviewpartnerin 2 deutete derartige Situationen an, in denen sich Schulsozialarbeit in der Spannung zwischen schulischem Anspruch und therapeutischen Notwendigkeiten aufseiten des Kindes befindet. Es lässt sich somit festhalten, dass Beziehungsarbeit mit Kindern mit Verhaltensstörungen in der Schule beratenden Charakter aufweist.

Die Relevanz *professioneller* Beziehungsarbeit in der Schule wird deutlich durch die Funktion der Schaffung alternativer, sicherer Räume für verhaltensauffällige Kinder in der Schule, vor allem vor dem Hintergrund eines Schulsystems, das insbesondere diese Kinder überfordert. Gestörtes Verhalten hat seinen Ursprung nie alleine in dem Menschen, der es zeigt: Wie in der Theorie beschrieben gibt es Bedingungen, welche die Entstehung von Störungen bewirken, während ebenso Faktoren existieren, welche die Entstehung und Weiterentwicklung psychischer Störungen verhindern. Dazu gehören korrigierende, stabile Bindungserfahrungen. Die Rolle von Bindungen als möglicher Schutzfaktor verstärkt somit ihre Relevanz.

In der Praxis ist der beratende Charakter von Eins-zu-Eins-Beziehungsarbeit wertvoll, um von den Kindern allenfalls Informationen bezüglich möglicher Kindeswohlgefährdungen oder anderweitiger Missstände zu erhalten. Dies wurde in den Aussagen der Interviewten ebenso angedeutet. In solchen Momenten gewinnt die Beziehungsarbeit auf einer anderen Ebene eine Schutzfunktion für die Kinder:

Sie kann dazu beitragen, dass Dinge gehört und gesehen werden, die in einem Setting mit mehreren Kindern nicht oder wesentlich später wahrgenommen würden. In Bezug auf Kapitel 4.2 stellt dies die Erfüllung des dritten Mandats Sozialer Arbeit dar. Insgesamt lässt sich festhalten, dass die professionelle Beziehungsarbeit den Aussagen der Interviewten zufolge alle drei in Kapitel 4.2 formulierten Mandate für die Soziale Arbeit erfüllt.

## **7.2 Reflexion und Ausblick**

Im Bezug auf den empirischen Teil soll Folgendes reflektiert werden:

Der Interviewer hätte bei mehr Interviewerfahrung vor allem die weiterführenden und steuernden Fragen klarer formulieren können. Allerdings erfolgte die einleitende Erzählaufforderung in allen drei Interviews konsequent und führte bei den Interviews 1 und 2 zu einem ersten Erzählfluss seitens der Befragten. Bei Befragung 3 musste der Interviewer nachfragen und die im Leitfaden notierten das Gespräch aufrechterhaltenden bzw. weiterführenden Fragen vermehrt anwenden. Die ersten zwei Interviews wurden dementsprechend wie beschrieben etwas länger geführt. Insgesamt ergaben sich aus den Gesprächen verschiedene Inhalte, die sich zur Beantwortung der Forschungsfrage eigneten oder im Hinblick auf diese interpretieren ließen.

Darüber hinaus wurde eine ungefähre Übereinstimmung von Theorie und Empirie erwartet, die letztendlich eintrat. Ebenso lässt sich die Forschungsfrage durch die im vorigen Abschnitt erfolgten Darlegungen als beantwortet betrachten. Erwartungen das Fachwissen zum Umgang mit Kindern mit Verhaltensstörungen betreffend wurden nur minimal erfüllt: Es zeigte sich bei der Untersuchung, dass oft auf Basis von Erfahrung und aus Intuition heraus gehandelt wird, was jedoch nicht bedeutet, dass dabei kein Fachwissen im Hintergrund vorliegt. Es bleibt offen, wie viel theoretisches Wissen unbewusst als Grundlage des jeweiligen Handelns dient.

Zur detaillierteren Erforschung der Beziehungsarbeit mit Kindern mit Verhaltensstörungen müssten weitere Interviews geführt werden, wobei insbesondere eine Untersuchung der Rolle der Beziehungen zu Schulsozialarbeitern und -arbeiterinnen aus Kindersicht die Relevanz weiter verstärken würde. Überdies sollte die bindungsbasierte Arbeit von Sozialarbeitern und -arbeiterinnen in der Schule auf

Basis der dargestellten Ergebnisse nicht als Alternative zur Schule im Allgemeinen verstanden werden: Schulsozialarbeit unterstützt SchülerInnen auf bestimmte Weise, um ihnen mehr Teilhabe am Unterricht zu ermöglichen und die Entwicklung ihres Verhaltens positiv zu beeinflussen. Wie durch die Interviewten angesprochen, ist dabei multiprofessionelle Zusammenarbeit wünschenswert.

Insgesamt lässt sich die Relevanz dieser Arbeit für die Praxis Sozialer Arbeit darin begründen, dass sie Schulsozialarbeitern sowie -arbeiterinnen auf die Bedeutung positiver Bindungsbeziehungen zu den Schülern und Schülerinnen hinweist. Sie zeigt zudem einzelne Haltungen, Handlungsweisen sowie Werte auf, die zum Aufbau entsprechender Beziehungen mit Kindern mit Verhaltensstörungen nützlich sind, und enthält Fachwissen, das eine Basis für das Verständnis extremer Verhaltensweisen und den richtigen Umgang damit bietet. Zudem weist sie auf die Wichtigkeit von psychologischem Fachwissen hin, mit dessen Hilfe ein besseres Verstehen der Kinder und ihres Verhaltens ermöglicht wird. Für die Praxis der Schulsozialarbeit wären Handlungsleitfäden oder Konzepte für den Beziehungsaufbau und die Arbeit mit Kindern mit Verhaltensstörungen von Nutzen. Dadurch könnte die Qualität und Positionierung von Sozialer Arbeit in Schulen mit vielen emotional-sozial auffälligen Kindern verstärkt werden.

## Literaturverzeichnis

Antonovsky, Aaron (1997): Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Aus dem englischen von Franke, Alexa (Hg.), Tübingen: Deutsche Gesellschaft für Verhaltenstherapie Verlag, Forum für Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis; Band 36.

Asendorpf, Jens B.; Banse, Rainer; Neyer, Franz J. (2017): Psychologie der Beziehung. 2., vollständig überarbeitete Auflage, Bern: Hogrefe Verlag.

Bettelheim, Bruno (1955/1973): So können sie nicht leben. Die Rehabilitierung emotional gestörter Kinder. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Theusner-Stampa, Gudrun: Truants from Life. Originaltitel: The Rehabilitation of Emotionally Disturbed Children. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Bach, Heinz (1989): Verhaltensstörungen und ihr Umfeld. In: Goetze, Herbert & Neukäter, Heinz (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik. Band 6. Pädagogik bei Verhaltensstörungen. Berlin: Marhold, S. 3- 33.

Bang, Ruth (1970): Die helfende Beziehung als Grundlage der persönlichen Hilfe. Ein Wegweiser der Hilfe von Mensch zu Mensch, 2. durchgesehene Auflage. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Bowlby, John (1988/2008): Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. Aus dem Englischen übersetzt von Hillig, Axel & Hanf, Helene. Originaltitel: A Secure Base. Clinical Applications of Attachment Theory. München: Reinhardt.

Böker, Heinz; Hartwich, Peter; Northoff, Georg (2016): Neuro- psychodynamische Psychiatrie. Berlin Heidelberg: Springer.

Böhnisch, Lothar (2017): Abweichendes Verhalten. Eine pädagogisch-soziologische Einführung. 5. Überarbeitete Auflage, Weinheim: Beltz Juventa.

Brisch, Karl Heinz (2018): Die transgenerationale Weitergabe von emotionaler Gewalt. Therapie eines Kindes mit panischen Ängsten bei einem Stalking- Trauma der Mutter. In: Brisch, Karl Heinz (Hg.): Bindung und emotionale Gewalt ; 2. Auflage. Stuttgart: Klett- Cotta, S. 285-304.

Colla, Herbert E. (2007): Personale Beziehungen zwischen Sozialpädagogen und jungen Menschen, zwischen Lehrern und Schülern. In: Faulstich, Werner (Hg.): Beziehungskulturen. München: Wilhelm Fink Verlag, S.28-45.

Colla, Herbert E. (2015): Liebe und Verantwortung. In: Otto, Hans-Uwe; Thiersch, Hans (Hg.): Handbuch. Soziale Arbeit, 5. Erweiterte Auflage, München: Reinhardt, S.984-990.

Dörr, Margret (2007): Einleitung: Nähe und Distanz als Strukturen der Professionalität pädagogischer Arbeitsfelder. In: Dörr, Margret; Müller, Burkhard (Hg.): Nähe und Distanz. Ein Spannungsfeld pädagogischer Professionalität. Weinheim/München: Juventa Verlag, S.7-28.

Dörr, Margret (2010): Analogien und Differenzen zwischen psychoanalytischer Pädagogik und konstruktivistisch- systemtheoretischer Pädagogik. In: Ahrbeck, Bernd; Eggert- Schmid Noerr, Annelinde; Finger- Trescher, Urte & Gstach, Johannes (Hg.): Psychoanalyse und Systemtheorie in Jugendhilfe und Pädagogik (In: Datler, Wilfried; Finger- Trescher, Urte; Gstach, Johannes & Steinhardt, Kornelia: Jahrbuch für Psychoanalytische Pädagogik 18.). Gießen, Psychosozial- Verlag, S.80-102.

Dörr, Margret (2016): Psychoanalytische Pädagogik. In: Weiß, Wilma; Kessler Tanja; Gahleitner Silke B. (Hrsg.): Handbuch Traumapädagogik. Weinheim/Basel: Beltz Verlag, S.44-55.

Dörr, Margret (2018): Psychoanalytische Soziale Arbeit. In: May, Michael; Schäfer, Arne (Hg.): Theorien für die Soziale Arbeit (Bd. 6., Studienkurs Soziale Arbeit). Baden-Baden: Nomos, S.171-198.

Dulz, Birger (2009): Psychoanalytisch fundierte Beziehungsarbeit. In: Sachsse, Ulrich (Hg.): Traumazentrierte Psychotherapie. Theorie, Klinik und Praxis, Stuttgart: Schattauer. (2. Nachdruck der Originalausgabe von 2004)

Eckardt, Jo (2016): Professionelle Liebe in den Kinderschutzstellen. In: Jannicke, Manfred (Hg.): Ihr sorgt doch nur für mich, weil ihr Geld damit verdient. Professionelle Beziehungen in der Kinder- und Jugendhilfe gestalten. Berlin/Bonn: Westkreuz-Verlag, S.89-93.

Erikson H., Erik (1964): Einsicht und Verantwortung. Die Rolle des Ethischen in der Psychoanalyse. Aus dem Englischen übersetzt von Von Eckardt- Jaffe, Marianne, Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Flick, Uwe (2017): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 8. Auflage, völlig überarbeitete Neuauflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlts Enzyklopädie im Rowohlts Taschenbuch Verlag.

Freud, Sigmund (1909-1940/1998): Abriss der Psychoanalyse. Einführende Darstellungen, 6. Unveränderte Auflage. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag.

Fröhlich- Gildhoff, Klaus (2013): Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Ursachen, Erscheinungsformen und Antworten, 2. Aktualisierte Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Gahleitner, Silke Birgitta (2012): Klinische Sozialarbeit. In: Schmid, Marc; Tetzner, Michael; Rensch, Katharina & Schlüter- Müller, Susanne (Hg.): Handbuch Psychiatriebezogene Sozialpädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S.90-109.

Gahleitner, Silke Birgitta (2017): Soziale Arbeit als Beziehungsprofession. Bindung, Beziehung und Einbettung professionell ermöglichen. 1. Auflage, Weinheim Basel: Beltz Juventa.

Gläser, Jochen; Laudel, Grit (2009): Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse. Als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen. 3., überarbeitete Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Göttken, Tanja; von Klitzing, Kai (2015): Psychoanalytische Kurzzeittherapie mit Kindern (PaKT). Ein Behandlungsmanual. Stuttgart: Klett- Cotta.

Grossmann, Karin; Grossmann, Klaus E. (2005): Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. 2., Auflage, Stuttgart: Klett- Cotta.

Havers, Norbert (1978): Erziehungsschwierigkeiten in der Schule: Klassifikation, Häufigkeit, Ursachen und pädagogisch- therapeutische Maßnahmen. 1. Auflage, Weinheim: Beltz Verlag.

Heinemann, Evelyn; Hopf, Hans (2012): Psychische Störungen in Kindheit und Jugend. Symptome – Psychodynamik – Fallbeispiele – Psychoanalytische Therapie. 4. Aktualisierte und erweiterte Auflage, Stuttgart: W. Kohlhammer.

Helfferrich, Cornelia (2011): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 4. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hellbrügge, Theodor (2012): Risiko- und Schutzfaktoren in der kindlichen Entwicklung. Mit einer Hommage an den Kinderforscher Rene Spitz, In: Brisch, Karl Heinz/Hellbrügge, Theodor (Hg.): Bindung und Trauma, Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern; 4. Auflage. Stuttgart: Klett- Cotta, S. 34-52.

Herpertz- Dahlmann, Beate (2005): Störungen des Sozialverhaltens, Dissozialität und Delinquenz. In: Remschmidt, Helmut (Hg.): Kinder- und Jugendpsychiatrie. Eine praktische Einführung; 4. Erweiterte Auflage. Stuttgart: Georg Thieme. S. 307- 314.

Hillenbrand, Clemens (2011): Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen, 3. Aktualisierte Auflage. München: Ernst Reinhardt.

Hobl, Barbara (2009): Unannehmbar- Sein. Kindliche Identität im Dialog. 1. Auflage Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hofmann, Arne; Besser, Lutz- Ulrich (2012): Psychotraumatologie bei Kindern und Jugendlichen. Grundlagen und Behandlungsmethoden. In: Brisch, Karl Heinz/Hellbrügge, Theodor (Hg.): Bindung und Trauma, Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern; 4. Auflage. Stuttgart: Klett- Cotta, S. 172- 202.

Hutter, Christoph (2016): Warum Kinder immer wieder ihren Patz verlieren – und was ihnen hilft. In: Jannicke, Manfred (Hg.): Ihr sorgt doch nur für mich, weil ihr Geld damit verdient. Professionelle Beziehungen in der Kinder- und Jugendhilfe gestalten. Berlin/Bonn: Westkreuz-Verlag, 53-88.

Hüther, Gerald (2008): Resilienz im Spiegel entwicklungsneurobiologischer Erkenntnisse. In: Opp, Günther & Fingerle, Michael (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag, S.45-56.

Jungmann, Tanja; Reichenbach, Christina (2013): Bindungstheorie und pädagogisches Handeln. Ein Praxisleitfaden. 3.Auflage, Dortmund: Borgmann Media.

Kuhlmann, Carola (2013): Erziehung und Bildung. Einführung in die Geschichte und Aktualität pädagogischer Theorien. Wiesbaden: Springer VS.

Lamnek, Sigfried (2010): Qualitative Sozialforschung. 5., überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Langenkamp, Ina (2018): Stärkung des Kindlichen Selbstkonzepts. Vom Patenschaftsprojekt bis zur (Grund-) Schule. In: Steins, Gisela (Hg.): Psychologie in Bildung und Erziehung: Vom Wissen zum Handeln. Wiesbaden: Springer.

Laucht, Manfred (2012): Vulnerabilität und Resilienz in der Entwicklung von Kindern. Ergebnisse der Mannheimer Längsschnittstudie. In: Brisch, Karl Heinz/Hellbrügge, Theodor (Hg.): Bindung und Trauma, Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern; 4. Auflage. Stuttgart: Klett- Cotta, S.53-71.

Lösel, Friedrich; Bender, Doris (2008): Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In: Opp, Günther & Fingerle, Michael (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 57-78.

Lutz, Ronald (2011): Das Mandat der Sozialen Arbeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Mayring, Philipp (2015): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12., überarbeitete Auflage, Weinheim/Basel: Beltz Verlag.

Menzel, Dirk (2009): Vorkommen und Ursachen von Unterrichts- und Verhaltensstörungen. Eine Einführung aus schulpädagogischer Perspektive. In: Menzel, Dirk; Werner, Wiater (Hrsg.): Verhaltensauffällige Schüler. Symptome, Ursachen und Handlungsmöglichkeiten. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S.11-37.

Mewe, Fritz; Mattejat, Fritz (2005): Psychische Entwicklung. In: Remschmidt, Helmut (Hg.): Kinder- und Jugendpsychiatrie. Eine praktische Einführung; 4. Erweiterte Auflage. Stuttgart: Georg Thieme, S. 9-26.

Myschker, Norbert/Stein, Roland (2018): Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen, 8. Auflage. Stuttgart: W. Kohlhammer.

Myschker, Norbert (2008): Interaktionspädagogischer Ansatz. In: Vernooij, Monika A. & Wittrock, Manfred (Hg.): Verhaltensgestört!?. 2. Auflage, Paderborn: Schöningh.

Neukäter, Heinz (2008): Ansatz der kognitiven Verhaltensmodifikation. In: Vernooij, Monika A. & Wittrock, Manfred (Hg.): Verhaltensgestört!?. 2. Auflage, Paderborn: Schöningh.

Nitzschke, Bernd (2011): Die Psychoanalyse Sigmund Freuds. Konzepte und Begriffe (1.Auflage). In: Lück, Helmut E. (Hg.): Schlüsseltexte der Psychologie (Buchreihe). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Nomos Gesetze (2013): Gesetze für die Soziale Arbeit. Textsammlung. 3. Auflage, Baden-Baden: Nomos Verlag.

Opp, Günther & Fingerle, Michael (2008): Erziehung zwischen Risiko und Protektion. In: Opp, Günther & Fingerle, Michael (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag, S.7-19.

Pap, Gabriele (2017): Das Gemeinschaftsgefühl aus der Sicht der Intersubjektivität. Philosophische, psychoanalytische und entwicklungspsychologische Wurzeln. Wiesbaden: Springer.

Petermann, Franz; Niebank, Kay; Scheithauer, Herbert (2004): Entwicklungswissenschaft. Entwicklungspsychologie-Genetik-Neuropsychologie. Berlin- Heidelberg: Springer.

Piaget, Jean (2015): Die neuen Methoden und ihre psychologischen Grundlagen. (franz. Originalausgabe 1939, Übersetzung: W.T.) In: Kohler, Richard: Theologie und Reformpädagogik (Schlüsseltexte Band 2). Stuttgart: Klett-Cotta.

Pianta, C., Robert et. al (2008): Der Einfluss von Erwachsenen- Kind- Beziehungen auf Resilienzprozesse im Vorschulalter und in der Grundschule. In: Opp, Günther & Fingerle, Michael (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag, S.192-211.

Pötter, Nicole (2018): Schulsozialarbeit. 2. Aktualisierte Auflage, Freiburg im Breisgau: Lambertus- Verlag.

Pütter, Irene (2008): Ressourcen und Lösungen: der Ansatz von M.H. Erickson. In: Vernooij, Monika A. & Wittrock, Manfred (Hg.): Verhaltensgestört!?. 2. Auflage, Paderborn: Schöningh, S.267-285.

Quaschner, Kurt; Theisen, Frank M. (2005): Hyperkinetische Störungen. In: Remschmidt, Helmut (Hg.): Kinder- und Jugendpsychiatrie. Eine praktische Einführung; 4. Erweiterte Auflage. Stuttgart: Georg Thieme, S. 156-164.

Redl, Fritz; Wineman, David (1967/1970): Kinder, die hassen. Aus dem Amerikanischen übersetzt von Sagi, Alexander. Originaltitel: Children who hate – The Disorganization and Breakdown of Behavior Controls. Freiburg im Preisgau: Lambertus- Verlag.

Redl, Fritz (1969/1987): Erziehung schwieriger Kinder. Beiträge zu einer psychotherapeutisch orientierten Pädagogik. Aus dem Englischen übersetzt. 4. Auflage. München: Piper Verlag.

Remschmidt, Helmut (2005a): Diagnostischer Prozess – Weg zur Diagnose. In: Remschmidt, Helmut (Hg.): Kinder- und Jugendpsychiatrie. Eine praktische Einführung; 4. Erweiterte Auflage. Stuttgart: Georg Thieme, S. 101-104.

Remschmidt, Helmut (2005b): Klassifikation psychischer Störungen. In: Remschmidt, Helmut (Hg.): Kinder- und Jugendpsychiatrie. Eine praktische Einführung; 4. Erweiterte Auflage. Stuttgart: Georg Thieme, S. 105-107.

Riedesser, Peter (2012): Entwicklungspsychopathologie von Kindern mit traumatischen Erfahrungen. In: Brisch, Karl Heinz; Hellbrügge, Theodor (Hg.): Bindung und Trauma, Risiken und Schutzfaktoren für die Entwicklung von Kindern; 4. Auflage. Stuttgart: Klett- Cotta, S.160-171.

Schleider, Karin; Wolf, Gisela (2009): Lern-, Verhaltens- und Entwicklungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen in Praxisbeispielen. Ein Übungsbuch für die verhaltenstherapeutische Aus- und Weiterbildung von PädagogInnen. Freiburg im Breisgau: Lambertus- Verlag.

Seifert, Anne (2011): Resilienzförderung an der Schule. Eine Studie zu Service-Learning mit Schülern aus Risikolagen. In: Hamburger, Franz; Horstkemper, Marianne; Melzer, Wolfgang & Tillmann, Klaus- Jürgen (Band 52.): Schule und Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Speck, Karsten (2007): Schulsozialarbeit. Eine Einführung. München: Reinhardt.

Staub-Bernasconi, Silvia (2018): Soziale Arbeit als Handlungswissenschaft. Soziale Arbeit auf dem Weg zu kritischer Professionalität. 2. Auflage, Opladen & Toronto: Barbara Budrich.

Stein, Roland & Stein, Alexandra (2014): Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell. 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage, Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Stein, Roland (2015): Grundwissen Verhaltensstörungen. 4. Neu überarbeitete Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Stimmer, Franz (2000). Verhaltensstörungen. In: Stimmer (Hg.): Lexikon der Sozialpädagogik und der Sozialarbeit, (4. völlig überarbeitete und erweiterte Auflage, S.776-782) München/Wien: Oldenbourg.

Vernooij, Monika A. (2008): Tiefenpsychologische Ansätze.

In: Vernooij, Monika A. & Wittrock, Manfred (Hg.): Verhaltensgestört!?. 2. Auflage, Paderborn: Schöningh, S.15-60.

Von Klitzing, Kai (2009): Reaktive Bindungsstörungen. Aus der Reihe: Remschmidt & Schmidt (Hg.): Manuale psychischer Störungen bei Kindern und Jugendlichen. Heidelberg: Springer Medizin Verlag.

Werner E., Emmy (2008): Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: Opp, Günther & Fingerle, Michael (Hg.): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. 3. Auflage, München: Ernst Reinhardt Verlag, S. 20-31.

Wustmann Seiler, Corina (2015): Resilienz. Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. 5. Auflage, Berlin: Cornelsen.

Zimmermann, David (2016): Traumapädagogik in der Schule. Pädagogische Beziehungen mit schwer belasteten Kindern und Jugendlichen. Gießen: Psychosozial- Verlag.

## **Internetquellen**

Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information (DIMDI) (Hrsg.). (2010). Basiswissen Kodieren. Eine kurze Einführung in die Anwendung von ICD-10-GM und OPS (2. Auflage). Köln. Zugriff am: 11.04.2019.

Verfügbar unter:

[www.dimdi.de/static/.downloads/deutsch/basiswissen-kodieren-2010.pdf](http://www.dimdi.de/static/.downloads/deutsch/basiswissen-kodieren-2010.pdf)

## Interviewleitfaden

<p><b>Eingangsfrage/Erzählaufforderung</b></p>	<p>Sie arbeiten hier in der Schule mit vielen Kindern die eine mehr oder weniger ausgeprägte Störung ihres Verhaltens zeigen. „Können Sie mir etwas darüber erzählen wie ihre Arbeit mit diesen Kindern hier aussieht?“</p>
<p><b>Aufrechterhaltung, Frage 1</b></p>	<p>„Wie gelingt es Ihnen mit Kindern mit Verhaltensstörungen zu arbeiten?“ „Kannst du etwas speziell zu Schule als Arbeitsplatz, erzählen?“</p>
<p><b>Weiterführende Fragen</b></p>	<p>„Welche Rolle spielt Beziehung in der Arbeit zwischen Ihnen/Dir und den Kindern?“ „Welche Rolle spielt Beziehungsarbeit allgemein in Ihrem/deinem Arbeitsumfeld?“</p>
<p><b>Aufrechterhaltungs- Fragen, zu weiterführenden Fragen</b></p>	<p>„Kannst Du noch näher auf die Art der Beziehungen eingehen?“  „Kannst du die möglichen Auswirkungen der Beziehungen näher beschreiben?“  „Hast Du noch Ergänzungen zur Darstellung deiner Arbeitspraxis?“</p>
<p><b>Steuerungsfragen</b></p>	<p>„Gibt es bestimmte Techniken und/oder Methoden die Sie zum Beziehungsaufbau und zur Entwicklung von Beziehungen einsetzen?“  „Haben die angesprochenen Beziehungen aus Ihrer Sicht einen Einfluss auf die Entwicklung des jeweiligen verhaltensauffälligen Kindes?“  „Unterscheiden sich aus ihrer Sicht die Beziehungen die die Kinder zu ihren LehrerInnen haben zu der Beziehung die sie zu Ihnen haben?“</p>
<p><b>Paraphrasieren</b></p>	<p>„Habe ich Sie richtig verstanden, dass...?“ „Sie haben es also ..... erlebt?“ „Also sehen sie es so .....?“</p>

## Interview 1

I: Dann geht es jetzt los. Du arbeitest in der Schule ja mit vielen Kindern, die auch teilweise ein sehr auffälliges Verhalten zeigen. (B: Ja.) Und jetzt einfach als Eingangsfrage. Kannst du mir etwas darüber erzählen, wie deine Arbeit insbesondere mit diesen Kindern aussieht. #00:00:32#

B: Ja. Als eine Grundlage versuche ich so wenig feste ausgesprochene Regeln wie möglich vorzulegen. Sondern ich habe meinen Rahmen, an dem ich möchte, dass der Umgang miteinander respektvoll ist. Das ich als erstes tun muss, damit die Kinder wissen, was ich erwarte. Und ansonsten handele ich eher so, dass ich Verhalten, was ich nicht so richtig gut finde, kurz kommentiere. Im Sinne von oh, finde ich jetzt nicht gut oder mag ich nicht. Und ich mich viel mehr auf das Verhalten konzentriere im Kontext oder auch an der Kommunikation, was ich gut finde. Und damit arbeite. Also eher Ressourcen-orientiert und nicht Defizit-orientiert. Und ich habe gute Erfahrungen damit, weil die Kinder nach relativ kurzer Zeit das annehmen. Und wir in eine Beziehung gehen können, auf deren Grundlage wird dann auch weiterarbeiten können. Aber Beziehung ist. Aber all das ist für mich wichtig, um eine Beziehung herzustellen. Wie auch immer, das ist individuell. Da lasse ich mich auch ein Stück weit von dem Kind führen. Weil ich es nicht kenne. Und ich höre viel zu. Lasse erzählen. Also mehr so im Gespräch nicht mit Abfragen. Sondern eher plauschen. Ich erzähle auch Dinge aus meinem Leben. So dass es ganz authentisch und natürlich ist. #00:02:34#

I: Okay. Welche Rolle spielt denn dabei der Arbeitsplatz hier Schule? So das besondere Setting. #00:02:48#

B: Das ist schwierig. Also ein bisschen schwierig in diesem Kontext, weil das doch ein sehr regelbetonter, regelbetontes Umfeld ist. Das ich sozusagen nicht nutze, indem ich mich auf einen Raum beschränke, wo ich auch in der Zeit keine Störung möchte. So dass das was mit den Kindern und mir passiert unter eigenen Bedingungen stattfindet. Und ich mache es auch offen. Ich sage den Kindern den Unterschied. Und sage auch, das ist hier nicht gern gesehen, das machen wir aber in unserem Raum anders. #00:03:36#

**I:** Gibt es. Oder, du hast gesagt, dass die Beziehung also individuell. Dass du Beziehung, also individuell, dass du versuchst, Beziehung zu den Kindern aufzubauen. Gibt es da bestimmte Techniken, die du dabei anwendest? Oder Sachen, die dir immer bewusst sind dabei? Dass du die beachten musst, oder so. #00:04:03#

**B:** Ja, das ist natürlich schwierig, weil ich vieles scheinbar intuitiv mache, dahinterstecken. Aber 30 Jahre Arbeitserfahrung. Ich beobachte viel. Ich habe alle Kinder, die ich jetzt genommen habe. Also von mir aus genommen habe, habe ich vorher beobachtet. In der Frühaufsicht oder in der Klasse beim Hospitieren. Und ich bin sehr vorsichtig. Versuche ganz klar die Grenzen der Kinder zu erkennen und auch zu respektieren. Und in der Regel reicht das schon aus, um einen Vertrauensvorschuss zu bekommen. Und dann lernen wir uns kennen. Das ist wie in jeder anderen Beziehung auch. Das ist nur, dass die etwas jünger sind. Und erst einmal verstehen müssen, dass ich ein extra System in diesem System darstelle. #00:05:17#

**I:** Wenn du magst, kannst du das noch ein bisschen ausführen, wie das dann aussieht, wenn du eine Beziehung zu einem Kind mehr und mehr aufbaust sozusagen. #00:05:31#

**B:** Na durch gegenseitig. Also, ganz wichtig ist, dass ich mich authentisch verhalte. Und dem Kind damit auch ermögliche als Gegenüber authentisch sich zu verhalten. Und durch Gespräche, durch Angebote. Wir machen viel Rollenspiel. Also viele der Kinder greifen von sich auch auf Rollenspiele zurück. Ich versuche, den Raum auch so zu gestalten, dass er nicht festgelegt ist, was Spiel und Spielverhalten irgendwie steuern kann. Weil mir ist das ganz wichtig, dass ich das einfach aus der Situation ergeben kann. Dass das fließen kann und dass die Kinder was sehen und das weiterentwickeln können. Und darüber lernen wir uns kennen. Also. Ja, und darüber, dass ich auch mich offen mache. Also wenn ich in den Kontakt bin, dann bin ich ganz in dem Kontakt. Dann gibt es auch keine Störung. Dann ist das Handy weg und kann auch nicht klingeln. Und ich mache nichts, keine Arbeiten nebenbei. Sondern ich bin dann tatsächlich nur in dieser Situation. Und ja. #00:07:15#

**I:** Dann frage ich nochmal so in die andere Richtung, oder so ein bisschen weiterführend. Hast du, kannst du einen Einfluss beobachten von der Beziehungsarbeit, oder je nach Qualität der Beziehung auf das, in Bezug auf das Verhalten des Kindes? Gibt es da einen Zusammenhang, so. #00:07:45#

**B:** Ja. Durchaus. Also zumindest in meinem Setting. Leider ist die Zusammenarbeit hier im Haus mit den anderen Aktionären ein bisschen schwierig, so dass ich da wenig Rückmeldung kriege. Das muss ich aber sagen, ist mir auch egal. Weil ich bin überzeugt davon, dass das Auswirkung hat. Nicht in zwei Wochen. Also, nicht im kürzeren Zeitrahmen, sondern das muss sich entwickeln. Diese Kinder habe so viel zu tragen. Es braucht korrigierende Beziehungserfahrungen zu implementieren. Und auch das Vertrauen zu haben, dass man es leben kann. Also eben auch für die Kinder. Weil in ihrem Umfeld erleben sie das nicht. Und das braucht Zeit. #00:08:45#

**I:** Okay. Das heißt, über die Zeit, so über einen längeren Zeitraum kann man durchaus positive Auswirkung von Beziehungsarbeit spüren? #00:09:00#

**B:** Auf jeden Fall. Also aus meiner Erfahrung. Jetzt nicht hier im (ReBBZ), weil das ist ein Jahr, auf das ich zurückblicke. Aber ich hab vorher 20 Jahre an Kindern gearbeitet, wo ich genau diese Altersspanne von sechs bis 27. Und zwar immer die gleichen Personen. Es waren dann mehr dazu. Aber noch ein fester Kern, den ich beobachten konnte. Und das hat ziemlich große Auswirkung im Leben gehabt. Also auf die komplette Lebenssituation, weil ich ja auch die Eltern kannte. Und die Herkunft kannte. Und da auch sehen konnte. Also, da ja tatsächlich nachvollziehen konnte, die Kinder. Oder die dann jungen Erwachsenen einen anderen Lebensweg genommen. Nicht komplett anders, aber deutlich freier, selbstbestimmter und weniger. Mit weniger Aggression tatsächlich, weniger Angst. Und weniger Abwehr nach außen. Sondern mehr tatsächlich im Gespräch und im Aushandeln. Und in dem Selbstbewusstsein auch, dass es auch richtig ist. #00:10:32#

**I:** Also. Habe ich dich richtig verstanden, du gehst davon aus, dass die langfristige gezielte Beziehungsarbeit, ein gezielter guter Beziehungsaufbau die Kinder und Jugendlichen stärken kann oder ihnen etwas mitgeben kann auf ihren Lebensweg. Das durchaus dazu führen kann, dass sie sich positiver entwickeln als man vielleicht am Anfang gedacht hätte. #00:11:07#

**B:** Genau. Dass die Lebensentwürfe sich auch verändern können damit. Klar. Also, wenn man mal zugrunde legt, dass diese Kinder häufig in Familien aufwachsen. Also jetzt hier in Wilhelmsburg verstärkt zu beobachten. Wo auch im Elternhaus diese sozialen Kompetenzen gar nicht vorhanden sind und also auch nicht weitergegeben werden können. Muss es Menschen im Leben dieser Kinder geben, die das korrigieren können. Und das muss dann an anderen Orten passieren, wenn es zuhause nicht passieren kann. Und von daher bin ich ganz sicher, dass das Dinge verändert. Und das aller Wichtigste sind Beziehung ist das eine. Und damit einhergehend auch die Zeit für die Kinder. Weil es gibt kaum noch Zeit für Kinder. Das Kinderleben ist so dermaßen durchstrukturiert und alles auf Ökonomisierung angelegt, dass der Teil der Entwicklung. Der eigentlich dazu führt, dass es kreative, positive Menschen, Erwachsene werden können, immer mehr in Frage steht. Weil um kreativ und positiv ins Leben gehen zu können, braucht es Voraussetzungen, wie das Bewusstsein, dass da Zeit ist. Die Möglichkeit, Dinge entwickeln zu dürfen. Zeit zu haben, die nicht gelenkt ist durch pädagogisierte Vorstellung. Sondern Zeit, die frei ist und frei auch zu gestalten ist, ohne Eingriffe von Erwachsenen. Und. Aber mit wohlwollenden Erwachsenen um sich herum, die bei Misserfolg da sind und trösten. Und bei Problemen helfend sind und nicht strafend. #00:13:32#

**I:** Also siehst du die Wichtigkeit sozusagen von Bezugspersonen auch in der Jugendhilfe oder auch im schulischen Kontext, (B: Verlässlich.) die eventuell die Position einnehmen oder eine Rolle spielen, die vielleicht eigentlich Eltern spielen sollten. Aber manchmal nicht spielen können. #00:13:57#

**B:** Ja, man kann. Also es gibt zwei Wege. Man kann entweder über Jugendhilfe sich daran abarbeiten, die Eltern zu befähigen. Was aber deutlich schwieriger ist, als zu sagen, okay, das übernehmen wir dann. Aber dazu braucht es eben Verlässlichkeit, Authentizität und eine wohlwollende Haltung den Kindern gegenüber. #00:14:28#

**I:** Ja. Dann möchte ich nochmal so ein bisschen mehr nachhaken. Hast du im. Ich habe jetzt viel auch rausgehört, dass Beziehung so irgendwie, einfach im Mittelpunkt. Oder so die Basis, auf der man die ganze Arbeit mit dem Kind irgendwie aufbaut. Wenn ich jetzt fragen würde so nach, ja eher psychologischen Prinzipien oder Abläufen. So. Wie schätzt du dich da ein? Oder wie schätzt du da deine Arbeitspraxis ein? Ist das für dich bewusst. Ist es dir bewusst, was für Sachen dann

manchmal ablaufen? Was für Situationen. Also psychologisch gesehen. Oder was für Prozesse, sagen wir so. #00:15:31#

**B:** Na ja, vielleicht nicht direkt in der Situation. Aber ich reflektiere natürlich auch die Situation. Vieles ist tatsächlich, das wirkt immer intuitiv. Ich sage, es ist aber nicht intuitiv was ich tue. Dahinter steckt eben eine Erfahrung. Und dahinter steckt eine Auseinandersetzung. Ich bin immer daran, an Probleme gegangen. Also mir ist was aufgefallen und ich wollte verstehen, warum das so ist. Und erst dann kann ich in Kontakt mit jemandem gehen. Wenn ich weiß, was da ist. Und ich versuche immer eine Lösung zu finden darin. Und viel passiert. Also ich stehe vor den Kindern. Und da ist eine Gruppe Kinder. Und da sticht ein Verhalten, so der springt nicht an. Und da denkst du, was ist da los? Also weil ich sicher bin, kein Kind macht. Also wie Rogers sagte, das Verhalten eines Kindes ist die optimale Anpassung an die Bedingung, in denen es lebt. Und folglich, wenn man konsequent diesen Weg weiter geht, muss man herausfinden, warum das Kind, warum das optimal für das Kind ist. Und dann stößt man natürlich auf die Bedingungen, unter denen das Kind aufwächst. Und kann da natürlich dann auch korrigieren, wenn man sich über all diese Dinge im Klaren ist. Aber es ist ein hohes Maß an Reflektion tatsächlich immer. Und ja. Ich lese viel, ich höre viel. Wenn ich mit einem Kind. Wenn mich ein Kind beschäftigt, beschäftigt mich das so lange, dass ich alle Antennen überall aufstelle. Mit Menschen darüber rede. Mein alter Arbeitskollege, der Kinder- und Jugendpsychologe ist, den ziehe ich auch immer zu Rate. Einfach um zu ergründen und für mich eine Antwort zu finden. Und wenn ich das habe, dann kann ich auch tätig werden. Und so lange bin ich sehr vorsichtig. Will ich keinem Kind zu nahetreten. Möchte. Wenn ich das weiß, kann ich auch mal in eine konfrontative Situation gehen und das Kind mit dem Leid auch ganz klar konfrontieren und sagen. Ja, zum Beispiel, dass, dein Leben ist so, wie gehen wir damit um. Du hast die oder die Wahl. Das kann ich aber nicht machen, wenn ich nicht weiß, wo die Verletzungen liegen. Und also von daher immer sehr vorsichtig und offen. Und, ja und ruhig bleiben. Und immer die Kinder erwarten. Und das ist auch der Teil meiner Professionalität, immer gleich zu sein. Also, die wissen, wie ich bin, wenn sie jetzt gleich in den Raum kommen. Und das ist auch das, wofür ich sorgen muss. Ich muss mir immer klar sein darüber, wie geht es mir heute, was ist los. Meine Sachen so weit

im Griff haben, dass ich sie nach hinten legen kann und denken, jetzt ist alles offen für euch. #00:19:02#

**I:** Ja. Okay. Dann noch zwei gezielte Fragen zum Ende. Erst vielleicht. Unterscheiden sich aus deiner Sicht die Chancen der Lehrkräfte aufzubauen zu den Kindern, gerade zu den Kindern mit sehr auffälligem Verhalten? Unterscheiden sich die Chancen zu den Chancen, die du als Sozialpädagogin hast in deinem ... #00:19:45# sozusagen.

**B:** Auf der sichtbaren Ebene klar. Also, das, was ich hier wahrnehme, scheint mir das nicht so zu sein. Aber ich bin sicher, dass es möglich ist. Dazu braucht es aber Veränderungen im System der Schule und auch in der Ausbildung der Lehrer. Und in der Haltung dem Kind gegenüber. Aber ich bin sicher, das geht. Es gibt Modelle von vereinzelt Schulen, wo das durchaus geht. Oder bei Gameway, die Schulprojekt, die funktionieren ja auch über Beziehungen mit den Kindern und sind erfolgreich. Also, es geht. #00:20:41#

**I:** Ja, okay. Dann noch die kurze Frage, glaubst. Also, ich habe das jetzt schon so ein bisschen rausgehört. Sehe ich das richtig, dass du eine positive Beziehungsarbeit mit den Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten als eine Stärkung auch sieht, eventuell für ein mögliches, für so eine Widerstandskraft. #00:21:12#

**B:** Ja, also Resilienz, das ist ja diese Widerstandskraft, die wir alle haben sollten. Die ist nicht angeboren. Die ist durch Sozialisation, durch Beziehung ist das durchaus veränderbar und auch aufzubauen. Kinder, die viele hier in unklaren Bindungen, in beängstigenden Bindungen, in fehlenden Bindungen unterwegs sind, die können keine Resilienz ausbilden. Aber mit einem Beziehungsangebot, mit einem wohlwollenden. Ich meine es gibt tausend Beziehungen. Es gibt auch Geschäftsbeziehung. Es muss eine wohlwollende zwischenmenschliche Beziehung sein. Lässt sich das durchaus ausbilden. Davon bin ich überzeugt. Es gibt auch Untersuchungen dazu. Also das geht. #00:22:23#

**I:** Ja. Ja, dann frage ich dich noch. Möchtest du noch irgendwas sagen zum Abschluss. Fällt dir noch irgendwas ein, was du ergänzen möchtest? Oder was du in diesem ganzen Kontext jetzt für wichtig hältst. #00:22:40#

**B:** Ganz wichtig. Doch eine Sache noch. Man muss Kinder mögen. Also auch tatsächlich mögen. Und Kindheit, auch seine eigene Kindheit reflektieren, das finde ich ganz wichtig. Um dem Kind auch begegnen können. Die Rollen, die ich als Kind hatte. Wenn ich zu Beispiel an Opfer, Täter denke, oder so. Es ist schwierig, wenn. Lasse ich mich leichter trickern, wenn ich zum Beispiel Opfer war. Und mit sogenannten Täterstrukturen bei Kindern konfrontiert bin, sind Kinder, und das ist wichtig. Zu sehen, dass die ganz viele Chancen auf Veränderung haben. Aber dass ich eben auch Teil der Verantwortung dafür tragen muss. So. Und das denke ich, das muss eine erwachsene Gesellschaft machen. Also nicht nur einzelne. #00:23:53#

**I:** Ja, gut. Dann bedanke ich mich für das Gespräch. #00:23:57#

**B:** Ich hoffe, du gibst mir mal die Diplomarbeit zum Lesen später mal, wenn du fertig. #00:24:04#

## **Interview 2**

**I:** Also, wir fangen einfach direkt an. Ich darf du sagen, oder? #00:00:11#

**B:** Ja, natürlich. #00:00:12#

**I:** Dankeschön. Du arbeitest ja hier in der Schule mit vielen Kindern, mit Grundschulkindern. Und davon haben einige ja ein, manche nennen es, abweichendes Verhalten oder schwieriges Verhalten. Es gibt viele Worte dafür. Und bei manchen ist es vielleicht wirklich eine ausgeprägte psychische Problematik, die auch diagnostiziert ist oder auch nicht diagnostiziert ist. Ja, und gerade, die Eingangsfrage ist jetzt einfach, ob du mir ein bisschen was darüber erzählen kannst über deinen Umgang, oder deinen Alltag, deine Arbeit speziell mit diesen Kindern. #00:00:59#

**B:** Okay. Also ich finde, es ist total wichtig, dass da multiprofessionell an solche Kinder herangegangen wird an der Schule. Weil die Problematik besteht da hauptsächlich gerade im Zentrum Schule, wo sich die Kinder ja am meisten aufhalten. Dass sie diesen Tag Schule einfach gar nicht bewältigen können. Also, das was von den Kindern abverlangt wird, ist einfach viel zu viel. Und dann denen in

ihrem Schulzeitraum, wo sie sich dann täglich befinden, den irgendwie so eine Abhilfe zu verschaffen. Einmal abzuspannen, abzuschalten, finde ich total wichtig und auch richtig. Es wird natürlich, dadurch dass es so viele Kinder auch sind. Ist es natürlich auch echt ein bisschen schwierig, da abzufangen oder aufzufangen, was die Kinder gerade an Bedarfen haben. Also, das was wir hier an Schule leisten können oder machen können, ist ja auch nur minimal. Weil zuhause natürlich das dann weitergeht, was das überhaupt verursacht als im allerersten Sinn. Aber halte ich für sehr wichtig. #00:02:10#

**I:** Okay. Und gerade mit den Kindern, die vielleicht ein sehr auffälliges Verhalten zeigen. Wie gelingt das, sag ich mal, mit den Kindern dann zu zusammen zu arbeiten? Gerade, wenn vielleicht auch Kinder jetzt aus der Klasse rausfliegen oder so, es da ganz schwer haben. Wie ist das dann in deinem Setting als Sozialpädagogin? #00:02:37#

**B:** Also, das wichtige ist einfach, den Kindern ein gutes Gefühl zu verschaffen. Und denen zu vermitteln, du bist hier willkommen. Also kein ablehnendes Verhalten. Es soll auch nicht eben wie eine Art von Bestrafung oder Bestrafung gezeigt werden, du musst jetzt zu Frau Soundso, weil du dich falsch verhalten hast. Sondern dadurch, dass wir hier. Wir versuchen ja auch eher gezielt diese Auszeiten den Kindern zu geben. Können sich die Kinder ja schon darauf einstellen, was echt hilfreich ist. Genau. Und im Setting selber gehe ich einfach auf das ein, was die Kinder auch sagen. Auch selbst wenn die sagen, das ist alles Scheiße. Dann sage ich ja, du hast recht, das ist gerade echt alles Scheiße. Aber ich kann mir das vorstellen, dass es gerade blöd für dich ist. Und dann einfach so zu versuchen, aufzuarbeiten, zu reflektieren, was gerade in deren Köpfe so vorgeht. Und das versuche ich natürlich nicht, in dem Sinne zu mache, so jetzt setzen wir uns hin und du erzählst mir, was alles deine Probleme sind. Sondern ich versuche das denen das zu vermitteln. Oder so die Atmosphäre so zu machen, dass sie sich entspannen können. Und dass sie sagen können, dass sie dann das sagen können und sich öffnen können, was denen gerade so im Kopf vorschwebt. Weil meistens passiert das dann auch mal im Spielen. Also häufig sind es dann bei mir ja eher die Bügelperlen, wo die Kinder dann. Gerade aus ihrem Chaos dann wieder anfangen zu sortieren und zu sammeln. Das ist ja total hilfreich für Kinder, die gerade solche Auffälligkeiten an den Tag legen. Genau. Und das finde ich, ist so eine sinnvolle Art und Weise, das zu machen.

Manchmal geht es auch durch Malen. Oder eben Rollenspiele. Gesellschaftsspiele eher weniger tatsächlich. Aber auch das wird angenommen. #00:04:22#

**I:** Ja, okay. Dann frage ich nochmal nach, so. Du hast es im Grunde schon angedeutet, dass es um Annahme geht, um erstmal das Kind einfach akzeptieren. Annehmen so wie es kommt, so wie es da ist. Ja, das hat ja auch etwas mit Beziehung zu tun. Und gerade so dieser Beziehungsaufbau zwischen dir jetzt als professionelle pädagogische Kraft sozusagen, dann mit dem Kind. Kannst du noch ein bisschen was darüber erzählen. So wie das aussieht, wie das funktioniert. Oder auch sogar, welche die bewussten Anteile dabei sind. Oder auch die unbewussten. #00:05:15#

**B:** Also ganz am Anfang ist ja auch erst so, dass man erst mal eine Bindung, Beziehung aufbauen muss. Also das geht ja nicht von heute auf morgen, dass sich plötzlich ein Kind dir anvertraut, weil dies und jenes war. Das passiert ja auch nicht einfach. Also doch häufig passiert das ja eher im Spielen mal, dass mal irgendwie so ein Satz fällt. Und man sich darauf irgendwie so ein bisschen mehr also konkreter nachfragt, was gerade so damit gemeint war. Können Sie die Frage nochmal? #00:05:45#

**I:** Ich mache erstmal nur ein Teil. Ich habe zu viel auf einmal gefragt. (B: Alles gut.) Vielleicht kannst du einfach auf den Beziehungsaufbau zwischen dir als professionelle pädagogische Kraft und dem Kind nochmal eingehen. Wie funktioniert dieser Beziehungsaufbau? Welche Rolle spielt der? #00:06:10#

**B:** Also der Beziehungsaufbau ist total wichtig. Wir haben ja schon gesagt, es fängt immer an mit also wirklich keine Herausforderungen stellen. Also sie wirklich so ankommen und annehmen, wie sie gerade da sind. Und auch zu vermitteln, hier ist ein sicherer Ort. Das ist total wichtig, dass sie sich da auch so frei entfalten können. Natürlich in einem gesetzten Rahmen irgendwie. Und das muss man dann auch immer abwägen für jedes Kind anders. Weil, als ich. Die auch individuell ihre Schwächen und Stärke haben. Dass man da so ein bisschen darauf eingeht. Und dann eben kann man bei einem eher die Bindung, jetzt in dem man mit ihm malt. Oder man setzt sich wirklich mit dem hin und kann auch schon ein bisschen sagen, okay, lass uns er zusammensetzen und dann erst mal, wie dein Tag war. Und dann

können wir spielen. Das schaffen einige. Während andere das halt nicht schaffen. Da muss man immer gut abwägen, bei wem das so passt und wie sie gerade ankommen. Also, wenn da gerade ein Kind so wütend ist, dass er gerade Stühle und Tische schmeißen wollte. Und der dann zu mir kommt, dann bin ich nicht, setze dich mal hin und sag doch mal, was gerade dein Problem ist. Und dann geh mal runter und kläre das mit der Lehrerin. Weil das dann auch in dem Sinn nicht funktioniert. Also, da bin ich sensibel genug, um zu sehen, passt das gerade oder nicht. Und das ist dann ganz wichtig, den Kindern, also diese ganzen Kompetenzen auch nochmal vorzuleben. Und auch zu zeigen, dass egal, du hast jetzt gerade Mist gebaut, aber du hast trotzdem ganz tolle Seiten an dir. Das ist total wichtig, dass du auch daran denkst. Und also denen einfach ein gutes Gefühl immer wieder geben und auch vermitteln, dass sie nicht falsch sind, aber dass das System vielleicht gerade das Problem ist, was das gerade so verursacht. #00:07:58#

**I:** Ja. Hast du da bestimmte Methoden oder auch theoretisches Wissen. Was du so. Wenn du jetzt mal so darüber nachdenkst, über den Beziehungsaufbau zum Kind. Und dann die Arbeit der Theorien oder Methoden, die du da irgendwie anwendest. Also wenn vielleicht auch intuitiv. Aber wenn du jetzt darüber nachdenkst, dass da. Steht da was im Hintergrund? Wenn ich dich jetzt so frage? #00:08:29#

**B:** Ja, also ich habe, meinen Bachelor in Psychologie studiert. Da kommen immer wieder diese Verhaltenspsychologie in den Sinn, dass ich dann auch gucke, dass die am Modell lernen können. Also, dass es natürlich toll ist, wenn ich denen das alles vorlebe und denen zeige, wie schön man sich auseinandersetzen kann mit irgendwelchen Konflikten, die man so mit sich rumschleppt. Ist das vielleicht gut, aber das ist für die ja natürlich, das sind zwei verschiedene Welten. Also, wenn da aber ein Kind da ist, das tatsächlich resilient genug ist und stabil genug ist, denen zu vermitteln, he, das kann man auch so lösen. Oder das kriegt man auch so ganz gut hin. Finde ich das immer hilfreich, wenn man in kleinen Gruppen Sachen aufbauen kann und auch an denen arbeiten kann. Weil dann sehen die auch, okay, wenn der das schafft, vielleicht kriege ich das ja auch irgendwie hin. Oder man kann denen zeigen, guck mal, wie toll der das gemacht hat. Vielleicht kannst du dir ja einen Tipp mal holen, wie das funktioniert. Ja, und das hat sich als hilfreich erwiesen tatsächlich. Also natürlich gibt es Fälle, wo das sicherer, besser ist, wenn man das einzeln aufbearbeitet. Aber ich finde lernen am Modell finde ich immer ganz spannend und

auch interessant. Und gerade dann, wenn es auch jahrgangsübergreifend ist, finde ich das sogar noch schöner manchmal, weil dann die Kinder voneinander lernen können. Also sehen können, okay der ist ja schon groß und der kriegt das vielleicht auch so hin. Und ich will ja auch irgendwann groß sein, dann versuche ich das mal.  
#00:09:58#

**I:** Ja. Und hast du das Gefühl, dass du gerade, im Setting Schule. Ich gehe nochmals darauf ein. Du hast gesagt am Anfang, dass man gar nicht so viel machen kann im Setting Schule, wie man es vielleicht in einem anderen könnte. Weil die Kinder dann wieder nach Hause gehen. Und weil auch das System erst mal Schule und in der Klasse so, das reibt sich vielleicht ein bisschen, also so. Und welche Auswirkung würdest du denn sagen, hat das auf die Kinder. Oder speziell die Kinder mit einem auffälligen Verhalten, wenn sie durch die pädagogischen Kräfte irgendwie eine, also wenn sie da einen guten Beziehungsaufbau erleben? #00:10:47#

**B:** Also ich finde, dass. Also das hat auf jeden Fall einen positiven Effekt für die Kinder, weil sie ja wissen, es gibt einen Ort, wo ich dann einfach so sein kann, wie ich sein möchte. Ohne, dass ich da irgendwie von links und rechts zu hören bekommen, so aber nicht. Und das machst du falsch und das geht überhaupt nicht. Das geht ja gar nicht um Leistung. In der Schule ist ja das Problem, okay, du musst Leistung zeigen. Du musst das zeigen, dass du mithalten kannst mit den anderen. Zuhause ist wahrscheinlich auch wieder. Wird geguckt, kannst du denn überhaupt mithalten mit den anderen. Und da geht es auch irgendwie wieder um Leistung. Und dann ist natürlich zuhause ein ganz anderes Setting, weil da Familie noch mit dran ist. Und dann Geschwister et cetera. Vielleicht hat man noch irgendwelche Aufgaben, die man erfüllen muss. Und dann kann das Kind gar nicht Kind sein, in dem Sinne. Weil es einfach zu schnelllebig. Also alles andere läuft so schnelllebig oder es bekommt einfach. Oder es wird zu vernachlässigt, dass das Kind dann nicht diese Unterstützung bekommt, die es vielleicht bräuchte. Und das dann hier in der Schule aufzufangen, finde ich tatsächlich, manchmal ganz schön herausfordernd. Weil hier immer wieder Sachen aufploppen, die man so gar nicht, also im Kontext Schule bearbeiten kann. Aber es ist ja gut, dass die Kinder sich hier uns anvertrauen und sagen, das und das passiert zuhause. Also, ob das nun, ich werde geschlagen oder wir haben, der Kühlschrank ist leer. Oder sonst irgendwie so. Dass man darauf eingehen kann und von Seiten Schule trotzdem mit Beratung eben noch mal

sprechen kann. Und dann den Kindern vor allem zeigt, he, wir sind da, wir hören dir zu. Und das ist auch wichtig, dass du dich öffnest. Und wir wollen auch. Du sagst es, weil du möchtest, dass sich was ändert. Also setzen wir alles daran, damit sich auch was zuhause ändert. Und wo du dich einfach gut fühlst. Und das den Kindern zu vermitteln, ist auf jeden Fall wichtig. Dass sie wissen, dass sie hier jemand haben, der das auch ernst nimmt, was sie sagen. Weil zuhause kann es natürlich auch so, das wird dann so abgespielt. Ach der redet gerade mal wieder Blödsinn. Und wir haben, da ist ja noch was im Kühlschrank. Oder ach, ich habe dem nur einen kleinen Klapps gegeben, oder sonst irgendwas. Aber dass wir das hier auch dann ernst nehmen, das ist total wichtig für die Kinder. #00:13:00#

**I:** Okay. Dann vielleicht noch so abschließend. Hast du. Oder was fällt dir ein, wenn ich jetzt so sage, dass das. Sagt dir der Begriff therapeutisches Milieu etwas? Also eine Umgebung schaffen, wo vielleicht auch die äußeren Umstände, auch räumliche Sachen. Aber auch so was wie Beziehung und so. Das alles eben, so ausgerichtet ist, dass es günstig ist für therapeutische Zwecke. Meinst du, dass man da so in der Schule dann als Sozialpädagoge was so, vielleicht gerade auch so durch Beziehungsaufbau. Dass das noch irgendwie was dazu beitragen kann. So. Dass eben eine möglichst günstige Atmosphäre zu schaffen. Weil manche Kinder können ja, sind noch in der Diagnostik irgendwo. Oder es findet keine statt, weil die Eltern sich querstellen oder so. Und eigentlich bräuchten sie aber auch mehr Hilfe, als es jetzt irgendwie nur eine nette Betreuung oder so. Sondern wirklich auch therapeutische Maßnahmen. Und ja, wie stehst du dazu? Oder welchen Teil siehst du da bei dir? #00:14:30#

**B:** Ja, ich finde das tatsächlich ein bisschen schwierig. Also ich versuche natürlich, die Räume so zu gestalten, dass sich jedes Kind hier wohlfühlen kann. Mit unserem kleinen Mitteln, die wir so zur Verfügung gestellt bekommen. Ich finde aber auch das Setting Schule als therapeutischen Ort nicht unbedingt zu geeignet. Weil er schon so bedeutungsschwanger ist, mit du musst Leistung erbringen. Du musst dies und dies und das machen. Und das ist dann einfach. Ich glaube, das wird dann schwierig, da wirklich so therapeutisch mit den Kindern so zu arbeiten, wie es ein Therapeut außerhalb in der Praxis zum Beispiel tun würde. Also dennoch sind wir da, oder bin ich da, bemüht, mein Bestes da zu geben. Und denen so viel, also so viel mitzugeben, dass sie da auch wissen. Also wenn sie irgendwie Bedarfe haben, dass

sie das auch äußern können. Und Sachen reflektieren und aufarbeiten. Also therapeutisch angehaucht, würde ich jetzt eher sagen. Genau. Ja. Ich finde das Setting als Schule ein bisschen schwierig da therapeutisch, also richtig konkret therapeutisch zu arbeiten. #00:15:37#

**I:** Ja, okay. Du hast gesagt, du hast Bachelor Psychologie studiert. (B: Ja.) So und dann Master in Pädagogik dann hinterher. #00:15:45#

**B:** Master in Educational Sciences hat sich das genannt. Das heißt jetzt aber glaube ich mittlerweile Bildungs- und Erziehungswissenschaften. Einfach wegen dem Bologna-Kram, dass sie das internationaler machen wollten. #00:16:02#

**I:** Und sich solche Prinzipien wie zum Beispiel so Übertragungen und Gegenübertragungen und Abwehrmechanismen so Begriffe aus der Psychoanalyse so. Ist dir das bewusst in deinem Alltag, wenn du mit so Kindern zu tun hast? Gerade auch mit schwierigen Kindern so, dass dann. Also durch solche Prinzipien auch du vielleicht einen anderen Blick hast oder so auf die. #00:16:30#

**B:** Doch auf jeden Fall. Also ich merke schon, also wenn jetzt ein Kind gerade das abwehrt. Oder irgendeine Floskel erzählt, weil gerade das nicht verarbeitet werden kann. Oder also einfach so traumatisiert ist, dass es einfach nur flüchtet. Und hier Flight or Fight, na. Also entweder knallen hier die Tische und Stühle durch die Gegend. Oder dann es flüchtet und läuft weg. Und all so diese Sachen, das ist mir schon bewusst, dass irgendwo miteinander zusammenhängt. Und da versuchen wir jetzt auch darauf einzugehen. Und da sensibel damit umzugehen. Und ja. Also wenn Elternarbeit dann ansteht, dass denen dann auch nochmal offen zu legen, wie wichtig das ist, dass man da die Psyche auch noch sich anguckt. ES reicht ja nicht, nur zu sagen, okay, mein Kind hat jetzt sein Essen dabei. Und mein Kind hat die Hausaufgaben immer, aber ich drehe trotzdem durch. Was ist denn da los. Dass man so eine gewisse Einstellung zur Psyche hat. Das ist natürlich auch wichtig. Und da versuche ich natürlich auch, da zu vermitteln und zu helfen und unterstützen. #00:17:32#

**I:** Ja. Also sind da Werkzeuge im Grunde auch, um einfach besser zu verstehen. #00:17:37#

**B:** Ja, richtig. #00:17:39#

**I:** Ja. Und helfen die? Was für eine Rolle spielen die beim Beziehungsaufbau? So solche Sachen zum Kind. #00:17:51#

**B:** Ja. Also konkret denke ich natürlich nicht mehr so darüber nach. Ich glaube ganz am Anfang meiner Arbeitszeit habe ich natürlich erst mal geguckt, wie kann ich jetzt analytisch mit dem und dem umgehen. Mittlerweile ja, ist das auch so ein bisschen. Das klingt jetzt vielleicht blöd. Aber so ein Trial and Error. Einfach mal zu gucken, was kann ich den jetzt gerade mit dem Kind. Oder wo kann die Reise hingehen? Um das mal auszuprobieren. Also ich bin natürlich nicht jemand, der sagt, okay, jetzt springen wir in das kalte Wasser: Und dann schmeiße ich das Kind aus dem Fenster, mal gucken, was dann passiert. Aber ich arbeite da jetzt nicht bewusst daran, zu gucken, also. Weil Freud dies und das gesagt hat, oder weil Bandura dies und das gesagt hat. Na das ist, habe ich jetzt tatsächlich schon so ein bisschen verinnerlicht, dass ich da einfach so meinem Instinkt und meinem Gefühl einfach folge. #00:18:42#

**I:** Okay. Gut. Dann bedanke ich mich. (B: Gerne.) Dann war es das schon. #00:18:50#

**B:** Super. #00:18:53#

### **Interview 3**

**I:** Du arbeitest ja hier in der Schule auch mit einigen Kinder, die abweichendes Verhalten zeigen. Oder Verhaltensauffälligkeit, je nachdem, wie man es nennen möchte. Kannst du mir einfach mal was erzählen, so über deinen Alltag, so insbesondere mit diesen Kindern. So mit den Kinder, die schon ein sehr auffälliges Verhalten zeigen. Also da hast du jetzt sozusagen freie Hand. Erzähl doch mal. #00:00:38#

**B:** Ja, gerade betreue ich ja hauptsächlich ein Kind. Verbringe ganz viel Zeit mit ihm. Und er hat es leider nicht geschafft, sich in der ersten Klasse, sich auf seine Gruppe einzulassen. Und sich an die Schulregeln zu halten. Und deswegen wurde das jetzt abgebrochen. Und er ist jetzt nochmal hier. Noch mal ein bisschen Zeit, sich zu

erholen. Und sich einfach so an gewisse grundlegende Strukturen zu halten. Und sie eher zu erlernen. Sich darauf einzulassen, auch mal was machen, was man sich jetzt nicht selber ausgesucht hat. Und das auch irgendwie durchzustehen. Genau. Es ist sehr spannend, schwierig. Kommt häufig zu Konflikten. Ja. #00:01:23#

**I:** Okay. Welche Rolle spielt dabei so der Beziehungsaufbau zum Kind? #00:01:30#

**B:** Ja ist total wichtig. So eine verlässliche gesunde Beziehung zu diesem Kind aufzubauen, bringt einen dann selber irgendwann oft in die Situation, dass man mehr aushandeln kann. Eher darauf einlassen mit dir zusammen auch mal was zu machen, was jetzt nicht so viel Spaß macht. Genau. #00:01:54#

**I:** Okay. Kannst du mir was darüber erzählen, wie der Beziehungsaufbau insbesondere mit Kindern, die dieses abweichende Verhalten haben, wie das so funktioniert? Oder einfach mal reflektieren, wie das bei dir das so aussieht. #00:02:09#

**B:** Wie ich das so mache? #00:02:11#

**I:** Genau. #00:02:13#

**B:** Ich lasse die erst mal ganz viel so spielerisch ausprobieren, kennenlernen. Da erwarte ich auch noch gar nicht viel, dass die irgendwas arbeiten. Ich erzähle auch immer relativ viel von mir. Weil ich finde ja auch. Ich weiß alles über diese Kinder eigentlich. Und ja, ich versuche immer viel über das Gespräch und dass ich von meinem Leben so ein bisschen erzähle. Was ich so mache, wer ich so bin. Und über den Weg. Genau. #00:02:39#

**I:** Das ist ja recht persönlich. Ja. Hast du so. Also wir haben ja schon viel erzählt, dass es eben intuitiv, ganz viel intuitiv. Hast du so auch theoretische, sag ich mal, Grundlagen. Oder so psychologische Prinzipien. Wie zum Beispiel so Übertragungen, Gegenübertragung oder so, die da so im Hinterkopf sind, wenn du da dann auf die Kinder blickst und Beziehung aufbaust. #00:03:13#

**B:** Aber nicht bewusst. Nein, ich glaube. Klar hat man sich mit den Sachen mal beschäftigt. Und hatte ja auch Fortbildung. Es gibt immer so Dinge, an die man sich so ein bisschen hält, glaube ich. Aber es ist eher, ja. So eine Gefühlssache,

spontane Entscheidung. Es gibt so ein Ding, das hatte ich in der Fortbildung mal gehört. Wenn so, auf Beleidigungen einfach nicht mehr so einzusteigen. Wenn ein Kind zu mir sagt, du bist aber ein doofes Arschloch. Dann reagiere ich oft mit, ha ja, jeder ist halt irgendwann mal das Arschloch. Heute bin ich das. Ist dann so. Was für mich so ein gutes Mittel war, einfach diesen Blick gar nicht aufzumachen. Ich hatte das einmal gehört, das ist doch eigentlich ganz spannende, probiere ich aus. Funktioniert meistens super. Und deswegen benutze ich das ganz oft. Aber das ist so das einzigste, was ich mir so gemerkt habe und dann tatsächlich ausprobiert habe. Und gedacht habe, okay. Das geht aber gut. #00:04:07#

**I:** Und ansonsten viel intuitiv. Ja, ich denke, das hat immer ein großen Teil. Habe ich das richtig verstanden, dass du der. Also gerade so am Anfang, wenn du mit einem Kind anfängst zu arbeiten. Dass du erstmal so auf einer ganz Low-Level-Basis so Beziehung zu bauen. Sozusagen, das Kind darf einfach sein. #00:04:38#

**B:** Soll sich auch wohlfühlen. Das ist ja wichtig für so einen Beziehungsaufbau, dass sie sich wohlfühlen. Dass man dann Dinge tut, die das Kind auch gerne machen möchte. Genau. Ja. Ganz wenig. Es geht erstmal um das Kennenlernen. Finde ich wichtig. Und das dauert auch immer unterschiedlich lang. Aber. Ja, ohne das funktioniert alles andere schwierig bis gar nicht. #00:04:59#

**I:** Okay. Was würdest du sagen, bei dem Kennenlernen. Was ist da wichtig so an Werten oder an ja. Kannst du da nochmal näher darauf eingehen? #00:05:13#

**B:** Auf die Werte? #00:05:15#

**I:** Oder generell auf das. Also wie du dem Kind dann begegnest, wenn du es kennenlernen möchtest. #00:05:23#

**B:** Es hat auch, glaube ich, ganz viel damit zu tun, dass das echt ist. Und dass du auch wirklich selbst bereit bist, darauf einzulassen. Ich finde, das ist auch immer sehr viel Energie, die man da reinsteckt. Und es ist viel Kraft auch. Und ja, man muss da auch ein Stück weit bereit zu sein, das wirklich zu wollen. Mir ist da schon aufgefallen, wenn ich manchmal auf Kinder, oder gerade nicht zu Lust darauf hatte, das irgendwie anzufangen. Und mir es auch selber so ein bisschen schwer fiel am Anfang. Dass es dann auch nicht zu gut läuft. Also du kannst nicht nur so tun, als

würdest du eine Beziehung aufbauen. Du musst die halt aufbauen wollen auch. Und das ist aber nicht immer so einfach. Weil man ja vielleicht nicht mit jedem Kind gleich gut kann oder. Das hat auch was mit Sympathie und Anti. Also ja. Ist ja nicht jedes Kind gleich sympathisch. Aber, das ist dann deine Aufgabe, es trotzdem ehrlich hinzukriegen. Nicht immer einfach. #00:06:23#

**I:** Und wie bewertest du im Kontext Schule. Das ist ja so hier das Setting sozusagen oder das Feld, in dem wir uns bewegen. Wie bewertest du da so gerade die Beziehungsarbeit? Jetzt also ausgehend von den Sozialpädagoginnen. #00:06:46#

**B:** Total wichtig. Und wir haben, glaube ich, viel zu wenig Zeit, um das mit all den Kindern so zu machen, wie es gut wäre. Ich glaube so in diesem Schulalltag. Da ist halt dieses Regeln einhalten. Du musst jetzt das machen. Du musst funktionieren. Das beherrscht diesen Schulalltag so sehr. Und ich glaube, so ein Lehrer hat wahrscheinlich gar keine Zeit, so viel Beziehungsarbeit zu all seinen Schülern aufzunehmen. Was schade ist. Weil ich glaube, wenn das anders wäre, würden gerade diese Kinder auch anders funktionieren. Oder das besser bewältigen können. Aber ich glaube, Schule sieht das nicht als so wichtig, wahrscheinlich. Und ja, weiß auch nicht, ob die denken, dass das besonders wertvoll ist, dass wir uns diese Zeit nehmen, auch viel einzeln mit Kindern zu arbeiten. Weil es ja nur dann geht, eine Beziehung aufzubauen. Das ist so ein bisschen schade, weil es so wichtig ist. #00:07:48#

**I:** Also verstehe ich das richtig? Da gibt es so eine gewisse Spannung, oder? #00:07:56#

**B:** Ja, ich glaube schon, dass soziale Arbeit und Schule, dass das immer ein ganz schöner. Das ist so sehr viel Aushandlung, glaube ich, was soziale Arbeit da eigentlich gerne leisten würde und was so erwünscht ist. Und was da tatsächlich passiert. Glaube ich, ja, ist schon nicht immer so. #00:08:21#

**I:** Was würdest du dir wünschen? Oder was denkst du, wie es besser wäre? Von der Kooperation her. #00:08:31#

**B:** Na, dass es einfach auch Zeiten gibt, in denen man Zeit dafür hat. In dem nicht alles verplant ist. Und ja. Dass es dann vielleicht einfach mal so ist, dass nur ein Kind

da ist. Und man dadurch vielleicht jetzt nicht die ganze Klasse halbiert oder entlastet. Aber so das Kind ist das ja total wichtig, und für die Beziehungsarbeit. Und es funktioniert halt nur so, dass es da einfach akzeptierter ist. Dass man die Zeit einfach braucht. Vielleicht nicht jedes Mal irgendwas total messbar und Bewertbares erarbeitet wurde. Aber trotzdem passiert ja was in der Zeit. #00:09:11#

**I:** Und gerade hier so im Kontext Schule hast du. Wie bewertest du so die Auswirkung von der Beziehungsarbeit, die du hier mit Kindern leistest? Kann man da irgendwie konkret sehen, was das für eine Bedeutung hat, vielleicht auch für die Kinder? #00:09:31#

**B:** Na, ich denke schon. Ich habe ja jetzt schon viele Kinder auf ihrem Weg wieder zurück auch in die Schule oder in der Schule begleitet. Und ganz viel Halt und Sicherheit irgendwie halt auch, dass du da bist. Und es gibt auch Stärke. Und auch dieses in Konfliktsituationen eher mal zu dir zu kommen. Und doch. Das sehe ich schon. #00:09:56#

**I:** Also es ist. Meinst du, dass. Oder kannst du das mal in Beziehung setzen nochmal diesen letzten Punkt. So mit dem, was du davor gesagt hast, dass die Lehrer, die Lehrkräfte wahrscheinlich meistens nicht so Fokus darauf haben, oder vielleicht auch nicht darauf haben können. So in der Beziehungsarbeit. Wenn du das so in Beziehung setzt. Einmal die Tatsache und dann also deine eigene Beziehungsarbeit mit den Kindern. Was würdest du denen dann für eine Bedeutung zusprechen und eine Wichtigkeit? Also der Beziehungsarbeit im Kontext Schule. #00:10:44#

**B:** Kontext Schule. #00:10:46#

**I:** Okay. Das war zu kompliziert. #00:10:48#

**B:** Ja, ich habe die andere Frage schon vergessen, die erste. Deswegen. #00:10:52#

**I:** Du hattest ja gerade was. #00:10:55#

**B:** Ja, ich glaube auch, ich weiß schon, was ich antworten will. Ja, es wäre einfach schön, wenn es mehr Zeiten gebe. Vielleicht wäre es auch total nett, wenn Lehrer Zeit hätten, die sie dafür zur Verfügung hätten, so eine Beziehung aufzubauen. Oder. Sie haben natürlich auch Beziehungen zu ihren Schülern. So ist es ja jetzt nicht. Na,

es ist so ein Zeitmangel, finde ich. Ist alles so durchstrukturiert. Es gibt diese Stundenpläne. Aber manche Kinder funktionieren einfach nicht so. Und auch Beziehungsaufbau funktioniert nicht so. Und ich glaube aber, wenn man es geschafft hat, eine Beziehung aufzubauen. Ja, jetzt weiß ich auch nicht. Da wird es besser. Gibt halt Sicherheit, sich da auch zu orientieren für die Kinder. Und das ist wichtig. Und ich glaube, die brauchen auch jemand der verlässlich da ist. Wo man dann einfach mal. Der das auch auffängt, wenn es mal nicht geklappt hat. Und ja. Einen einfach hilft, durch diesen Schulalltag zu kommen. Das kann ein Lehrer in der Form ja gar nicht leisten, weil der steht ja vorne und unterrichtet. Und dann sind ja noch 20 andere Kinder. Deswegen wäre es eigentlich total schön, wenn ja, es viel mehr soziale Arbeit für solche Kinder gäbe in Schulen. Denn sie brauchen ja jemand, der ihnen hilft, den Schulalltag zu meistern. #00:12:17#

**I:** Also siehst du es so, dass insbesondere die Kinder jetzt mit schwierigerem Verhalten, die auch das Schulsetting das klassische nicht so gut reinpassen. Dass gerade die wirklich Schulsozialarbeit als Beziehungsarbeit gut gebrauchen können. #00:12:34#

**B:** Ja, ja. #00:12:36#

**I:** Stabilisierung als Anlaufpunkt. #00:12:37#

**B:** Ja, genau. #00:12:41#

**I:** Ja, okay. Gut, ich glaube. Hast du noch irgendwas zu ergänzen? Irgendwas, was dir, damit zu tun hatte? #00:12:51#

**B:** Nein, sorry. Ich bin ein bisschen unkonzentriert durch die 30 Grad und ja. Ich hoffe, ich konnte dir ein bisschen helfen? #00:13:00#

## Kategorien aus empirischem Teil

Liste der Codes	Memo
Codesystem	
Kinderschutz	Würde des Kindes achten. Kindeswohlgefährdungen erkennen.
Gruppenarbeit	Mit "schwierigen" Kindern in Gruppen arbeiten
Spielen	Kinder nähern sich im Spiel an und beginnen zu erzählen was sie bewegt.
Alternativsystem	Alternativsystem zum Schulsystem
Interdisziplinäres Arbeiten	Multiprofessionalität im Umgang mit Kindern mit Verhaltensstörungen
Reflexion/Wahrnehmung	Sich selbst als Professionelle/r reflektieren und wahrnehmen im Zusammenhang mit der Situation und dem Kind. Das Kind und mich wahrnehmen
Fachwissen	Einbindung oder Erwähnung von theoretischem Fachwissen
Wohlwollende Haltung	Dem Kind gegenüber eine wertschätzende die Würde des Kindes wahrende Haltung einzunehmen.
Schutzfaktor	Beziehung als Schutzfaktor. Positive Entwicklung des Kindes kann beobachtet werden.
Umfassender Blick	Das Kind wird mit möglichst viel Ausschnitt aus seiner gesamten Lebenswelt betrachtet. Sich mit dem Kind und im Kontext Schule, mit seiner Klasse beschäftigen.
Erfahrung/Intuition	Hier geht es um intuitives erfahrungsbasiertes Handeln.
Schulsetting	Alles was den schulischen Rahmen betrifft. Die allgemeine Atmosphäre bis hin zur Zusammenarbeit mit den Lehrkräften.
Offene Kommunikation	Zuhören und Erzählen lassen. Aber auch als Erwachsener aus dem eigenen Leben erzählen.
Flexibilität	Auf jedes Kind und jede Situation wird sich individuell eingestellt.
Beziehung als Grundlage	Beziehungen als Arbeitsgrundlage. Allgemeine Äußerungen zu Beziehungsarbeit oder deren Wirkung.
Ressourcenorientiertes Arbeiten	Sich an den Stärken der Kinder orientieren. Das positive sehen.
Authentizität	Authentisch sein. Sowohl Stärken als auch Schwächen offen legen.
Sicherer Rahmen	Respektvoller Umgang miteinander. Kein starres Regelsystem. Akzeptierend

## Eidesstattliche Erklärung

Ich versichere, dass ich die vorliegende Arbeit ohne fremde Hilfe selbstständig verfasst und nur die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Wörtlich oder dem Sinn nach aus anderen Werken entnommene Stellen sind in allen Fällen unter Angabe der Quelle kenntlich gemacht.

Buxtehude, 19.07.2019  
Ort, Datum

