Universität Paderborn

Fakultät für Kulturwissenschaften

Institut für Katholische Religion

Masterarbeit

zur Erlangung des akademischen Grades eines Master of Education für das Lehramt an Haupt-, Real-, Sekundar- und Gesamtschulen

Die Förderung von Resilienz bei Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Religionsunterricht

---

Eingereicht von: Klara Kettelhoit (7011584)

Rolandsweg 103, 33102 Paderborn

klke@campus.uni-paderborn.de

Lehramt an HRSGe, 4. Mastersemester

Hauswirtschaft und Katholische Religion

Vorgelegt bei: Erstprüfer: Prof. Dr. Dr. Oliver Reis

Zweitprüferin: Prof. Dr. Rita Burrichter

Abgabetermin: 16.01.2020

Literaturverzeichnis

1 Einleitung 4

2 Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung ... 6

2.1 Kritische Darstellung gängiger Begrifflichkeiten 6

2.2 Charakteristische „Störungsbilder“ 9

2.2.1 Internalisierende Verhaltensweisen: Beispiel Ängstlichkeit 11

2.2.2 Externalisierende Verhaltensweisen: Beispiel Aggression 13

2.3 Entstehung von Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung 14

2.3.1 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter 14

2.3.2 Risikofaktoren für die Entwicklung in der Adoleszenz 16

2.3.3 Multifaktorielle Modelle zur Erklärung abweichender Entwicklungen 17

2.3.4 Typische Entwicklungsverläufe in der Adoleszenz 18

2.4 Übliche Diagnoseverfahren des Förderbedarfes 20

2.5 Die Beschulung – von Sonderschulen bis zur Inklusion 21

3 Resilienz – Schutz durch psychische Widerstandskraft?! 23

3.1 Geschichte und Erkenntnisse der Resilienzforschung 23

3.2 Schutzfaktoren für eine resiliente Entwicklung 25

3.3 Resilienzmodelle: Die Wirkung von Risiko- und Schutzfaktoren 27

3.4 Schule: förderliche und hinderliche Momente für Resilienz 29

4 (Katholische) Religionslehre – ein Fach mit besonderer Verantwortung? 32

4.1 Inklusionswidrige Momente des Christentums 32

4.2 Theologische Argumentation für Inklusion 33

4.3 Eignung etablierter religionspädagogischer Ansätze für Inklusion 36

5 Möglichkeiten zur Resilienzförderung im (Religions-)Unterricht 38

5.1 Programme zur Resilienzförderung von Jugendlichen in der Schule 39

5.2 Unterstützendes Lehrer*innenverhalten zur Resilienzförderung 42

5.2.1 Die Beziehung von (Religions-)Lehrer*innen und Schüler*innen 44

5.2.2 Seelsorge – auch Aufgabe von Religionslehrer*innen? 47

5.3 Resilienzförderliche Potentiale ausgewählter religionspädagogischer Arbeiten 49

5.3.1 F. Munzel: Bibliotherapie und religiöses Lernen 49

5.3.1.1 Bibliotherapeutisch akzentuierter Religionsunterricht 51

5.3.1.2 Unterrichtsmodell „Beistand im Leid“ 53

5.3.2 B. Strumann: In Psalmen der Gewalt begegnen 55

5.3.2.1 Erprobung und Entwicklung des Forschungsdesigns 56
5.3.2.2 Aufbau und Erträge des Lehr-Lernarrangements.....57
6 Zusammenfassung der theoretischen Erkenntnisse.....59
7 Forschung: Design und Durchführung 61
7.1 Begründung der Methode des Expert*inneninterviews 61
7.2 Die Auswahl der Expert*innen 63
7.3 Das Erstellen der Leitfäden.....64
7.4 Die Durchführung der Interviews 65
7.5 Verschriftlichung der Interviews.....65
8 Auswertung der Expert*inneninterviews 66
8.1 Auswertung des Interviews mit einer Psychologin und Förderpädagogin.....67
8.1.1 Sequenzielle Kodierung des Interviews 67
8.1.2 Verbindung des Interviews mit der Theorie.....68
8.2 Auswertung des Interviews mit einem Religionslehrer an einer Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung.....71
8.2.1 Sequenzielle Kodierung des Interviews 71
8.2.2 Verbindung des Interviews mit der Theorie 73
8.3 Auswertung des Interviews mit einer Seelsorgerin in einer psychiatrischen Klinik 76
8.3.1 Sequenzielle Kodierung des Interviews 77
8.3.2 Verbindung des Interviews mit der Theorie.....77
8.4 Fallübergreifende Auswertung der Interviews.....79
9 Fazit 82
10 Literaturverzeichnis.....84
11 Eigenständigkeitserklärung 91
12 Anhang 92
12.1 Leitfaden des Interviews mit einer Psychologin und Förderpädagogin.....92
12.2 Leitfaden des Interviews mit einem Religionslehrer an einer Förderschule für emotionale soziale Entwicklung.....93
12.3 Leitfaden des Interviews mit einer Seelsorgerin in einer psychiatrischen Klinik...94
12.4 Transkript des Interviews mit einer Psychologin und Förderpädagogin.....95
12.5 Transkript des Interviews mit einem Religionslehrer an einer Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung.....99
12.6 Interview mit einer Seelsorgerin in einer psychiatrischen Klinik 109

1 Einleitung

> „In der Wahrnehmung von Lehrerinnen und Lehrern gelten Kinder und Jugendliche mit störendem Verhalten wahrlich nicht als Bereicherung für den Unterricht, sondern eher als Belastung für Mitschüler/innen und Lehrkraft. [...] Zeigt nicht außerdem der Schulalltag, dass schon ein einziger schwieriger Schüler - meistens ist er ja männlich - den gesamten Unterricht ‚auseinandernehmen' kann? [...] Bei den Peers sind sie auch nicht besonders beliebt. Kurz, niemand will sie eigentlich haben."[1]

Dieses überspitzte Zitat verdeutlicht einen Blickwinkel auf die gemeinsame Beschulung von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und verdeutlicht die problematische Wahrnehmung dieser bei manchen Personen. Gemeint sein können damit fast 50 000 Schüler*innen, die 2016 an allgemeinen Schulen unterrichtet wurden.[2] Diese Jugendlichen stehen im Mittelpunkt der vorliegenden Masterarbeit. Die Bezeichnung ‚Jugendliche' bezieht sich dabei auf die Phase der Adoleszenz, ein Begriff aus der Entwicklungspsychologie für die Altersspanne vom 11. bis 21. Lebensjahr.[3] Gegenteilig zum ersten Zitat lässt sich aus anderer Perspektive folgendes über die Heranwachsenden sagen:

> Sie erleben sich „als unerwünscht und überflüssig auf dieser Welt: den Eltern, den Wohnungsnachbarn, der Gesellschaft eher lästig. Diese Wunde des Unerwünschtseins lässt sie in ihrem Menschsein verkümmern. Sie fühlen sich ungeborgen auf der Dunkelseite einer Wegschau-Gesellschaft, die sich ihre Nöte, ihre Fragen und Herzschmerzen nicht zumuten will."[4]

In diesem Zitat wird im Gegensatz zum ersten die Situation aus Perspektive einiger der Schüler*innen selber deutlich und die entwicklungshemmenden Folgen werden erahnbar. Anhaltspunkte, wie die positive Entwicklung von jungen Menschen in schwierigen Lagen, wie sie es im Falle des Förderbedarfes emotionale und soziale Entwicklung sind, unterstützt werden kann, bietet das komplexe Konstrukt der Resilienz – das zweite große Thema dieser Arbeit.[5] E. E. Werner, eine Pionierin der Resilienzforschung, resümiert die Ergebnisse ihrer bekannten Kauai-Studie mit den Worten:

> „Die Lebensgeschichten der widerstandsfähigen Kinder lehren uns, dass sich Kompetenz, Vertrauen und Fürsorge auch unter sehr ungünstigen Lebensbedingungen entwickeln können, wenn sie auf Erwachsene treffen, die ihnen eine sichere Basis bieten, auf der sich Vertrauen, Autonomie und Initiative entwickeln können."[6]

---

[1] B. SCHUMANN, Inklusion ja – aber nicht für alle. In: https://www.gew.de/inklusion/inklusion-ja/; 30.12.2019.
[2] vgl. SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK), Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016. In: Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 214 – Juni 2018, 5.
[3] vgl. L. BILZ, Schule und psychische Gesundheit. Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern (Schule und Gesellschaft 42), Wiesbaden 2008, 16.
[4] I. HERMANN, Halt's Maul, jetzt kommt der Segen: Kinder auf der Schattenseite des Lebens fragen nach Gott, Stuttgart [7]2004, 14.
[5] vgl. C. WUSTMANN SEILER, Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Berlin [4]2012, 10.
[6] E. E. WERNER, Gefährdete Kinder in der Postmoderne: Protektive Faktoren. In: Vierteljahrsschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 66/ 2 (1997) 192-203, 202.

Die Bedeutung, die unter anderem Lehrer*innen für die Resilienz der angesprochenen Jugendlichen haben können, wird durch das Zitat bereits deutlich. Den Rahmen für die Möglichkeiten zur Resilienz-förderung bei Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung bildet in diesem Fall schließlich der Religionsunterricht, da er für mich als angehende Religionslehrerin in Zukunft tatsächlich den Rahmen meines beruflichen Handelns darstellen wird. Die Intention der Arbeit liegt dementsprechend unter anderem darin, die Bedeutung der eigenen Rolle als Religionslehrerin für (im weitesten Sinne) labile Jugendliche zu erforschen. Die zugrunde liegende Frage dieser Masterarbeit ist dabei, welchen Beitrag der Religionsunterricht zur Förderung von Resilienz bei Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung leisten kann.

Dafür wird im relativ breit angelegten Theorieteil der Arbeit zunächst auf die drei soeben genannten Bereiche geschaut: zuerst geht es um Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, danach um Resilienz, anschließend um Religionsunterricht im Hinblick auf Inklusion und zuletzt, als Verbindung der drei Teile, um die Möglichkeiten zur Resilienzförderung im (Religions-)Unterricht.

Nach einer kurzen Zusammenfassung der theoretischen Erkenntnisse wird zur annähernden Verifizierung der Theorie im Anschluss die durchgeführte empirische Untersuchung qualitativer Art vorgestellt und erläutert. Durch drei Expert*inneninterviews wird angestrebt, die ausführlich dargestellte Theorie aus verschiedenen Sichtweisen zu überprüfen und zu hinterfragen. Dafür kommt es zunächst zur Erklärung des Forschungsdesigns und der Durchführung, womit unter anderem eine Erhöhung der Qualität der Resultate durch Transparenz des Erhebungsprozesses erreicht werden soll. Anschließend wird die Auswertung der geführten Interviews vorgenommen. Dies geschieht zunächst einzeln pro Interview. Abschließend kommt es zu einer fallübergreifenden Auswertung, wodurch die zentralen Aspekte der Theorie, die sich durch die Interviews ergaben, hervorgehoben und hinsichtlich der Bewertung durch die Expert*innen eigeordnet werden.

2 Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

In diesem ersten Kapitel des Theorieteils wird auf die Schüler*innen geschaut, die im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit stehen. Diese Jugendlichen fallen im Schulalltag oft durch Regel- und Normverstöße oder auch durch massive Zurückgezogenheit auf.[7] Da eine nähere Beschreibung kaum ohne spezifische Begriffe möglich ist, werden zunächst einige der gängigen Bezeichnungen diskutiert. Darauf folgt eine Darstellung der charakteristischen Merkmale des Förderbedarfes, die von außen wahrnehmbar sind. Die Entstehung von Beeinträchtigungen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln wird anschließend thematisiert. Kurz wird außerdem auf das übliche Verfahren der Diagnose des Förderbedarfes eingegangen. Abschließend findet in diesem Kapitel eine Zusammenfassung der Beschulung der Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung statt.

2.1 Kritische Darstellung gängiger Begrifflichkeiten

Für den Titel der Masterarbeit wurde die Bezeichnung „Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung“, wie die KMK sie 1994 eingeführt hat, gewählt. Zu dieser Wahl kam es jedoch nicht ohne weiteres, da schon beim ersten Blick in die Literatur die Vielzahl scheinbar gängiger Begrifflichkeiten für die gemeinten Jugendlichen deutlich wird. Beispielhaft zu nennen sind „verhaltensgestört“, „verhaltensauffällig“ oder „verhaltensoriginell“. Der jeweils gewählte Terminus steht immer in einem vielschichtigen Zusammenhang und impliziert mitunter verschiedene Intentionen.[8] In diesem Kapitel soll deshalb die kritische Darstellung einiger Termini als Basis einer umfassenden Auseinandersetzung mit dem Gegenstand erfolgen und zuletzt auch die finale Begriffswahl für den Titel begründet werden.

T. Stein und R. Müller halten bezüglich der Begriffswahl grundlegend fest, dass in Vergangenheit und Gegenwart die praktische und theoretische Auseinandersetzung mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen vielfältig und bisweilen auch kontrovers war und ist[9]. Die Gegenüberstellung insbesondere der gängigen Bezeichnungen ist an dieser Stelle deshalb von

[7] vgl. SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK), Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000, 7f.

[8] vgl. C. HILLENBRAND, Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, 4., überarbeitete Aufl., München 2008, 29.

[9] vgl. R. STEIN/ T. MÜLLER, Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand. In: R. STEIN / T. MÜLLER (Hg.), Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (Inklusion in Schule und Gesellschaft 5), 2., überarbeitete. u. erweiterte Aufl., Stuttgart 2018, 22-47, 26.

Bedeutung, da jede Begriffswahl Rückschlüsse auf jeweilige Einstellungen und Menschenbilder zulässt und somit auch einen pädagogischen Unterschied macht.[10]

Nach dem Ende des zweiten Weltkriegs wurden Kinder und Jugendliche mit negativ auffälligem Verhalten als *verhaltensgestört* bezeichnet, wobei schon damals die Einstellungen zu diesen Kindern und Jugendlichen auseinander gingen.[11] Der Terminus wird seit den 1970er Jahren problematisiert indem debattiert wird, „inwiefern ‚verhaltensgestörte' Kinder und Jugendliche tatsächlich ‚gestört' sind und inwieweit sie ‚nur' Opfer von gesellschaftlichen wie individuellen Etikettierungs- und Stigmatisierungsprozessen seien"[12]. Auch heute ist der Begriff gängig, wie zum Beispiel der Titel „Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen", von C. Hillenbrand von 2008 zeigt. Ein Begriffsverständnis dazu, an dem sich viele Personen orientieren, ist das von N. Myschker.[13]

> „Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungen abweichendes maladaptives Verhalten, das organogen und/oder milieureaktiv bedingt ist, wegen der Mehrdimensionalität, der Häufigkeit und des Schweregrades die Entwicklungs-, Lern- und Arbeitsfähigkeit sowie das Interaktionsgeschehen in der Umwelt beeinträchtigt und ohne besondere pädagogisch-therapeutische Hilfe nicht oder nur unzureichend überwunden werden kann."[14]

Unter anderem Hillenbrand hält den Begriff der Verhaltensstörung nach Myschkers Definition für passend, da er ihn als Oberbegriff versteht und somit die Zusammenarbeit mit benachbarten Disziplinen, wie zum Beispiel der Psychologie, ermöglicht sieht.[15] Jedoch sollte nach Stein und Müller beachtet werden, dass die unterschiedlichen für das Thema relevanten Disziplinen ein sehr differentes Verständnis von „Störungen" haben.[16] Hier klingt auch der unklare Objektbereich an, also dass die Bezeichnung an sich den Gegenstand nicht klar definiert und deshalb nicht als Kategorie dienen kann, wie J. Schlee es schon vor dreißig Jahren kritisiert.[17] Schlee bemängelt am Begriff der Verhaltensstörung außerdem, dass er nicht objektiv ist, da immer schon eine Bewertung impliziert ist.[18] Stein und Müller sehen weiterhin eine Gefahr in der Konzentration auf die Kinder und Jugendlichen als Personen, womit eine interaktionistische Sicht auf die Schwierigkeiten – also die Auffassung, dass entsprechende Auffälligkeiten vor

---

[10] vgl. STEIN/ MÜLLER, Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand, 28.
[11] vgl. STEIN/ MÜLLER, Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand, 24.
[12] STEIN/ MÜLLER, Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand, 24.
[13] vgl. STEIN/ MÜLLER, Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand, 28.
[14] N. MYSCHKER/ R. STEIN, Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen, 8., erweiterte u. aktualisierte Aufl., Stuttgart 2018, 56.
[15] vgl. HILLENBRAND, Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, 31.
[16] vgl. STEIN/ MÜLLER, Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand, 28.
[17] vgl. J. SCHLEE, Zur Problematik der Terminologie in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: H. GOETZE/ H. NEUKÄTER (Hg.), Pädagogik bei Verhaltensstörungen 6, Berlin 1989, 36-49, 41.
[18] Vgl. SCHLEE, Zur Problematik der Terminologie in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen, 40.

allem Symptome einer Systemstörung sind[19] –erschwert wird.[20] Außerdem spreche das dargestellte Verständnis weniger für eine präventive und mehr für eine interventive Ausrichtung.[21] Nichtsdestotrotz ist die Bezeichnung „Verhaltensstörung“ verbreitet, zumal sie nach der Auffassung von Hillenbrand gar nicht der Realitätsbezeichnung dient, sondern verschiedene Verhaltensprobleme zusammenfasst und somit ein sprachliches Konstrukt ist, welches die Sprachfähigkeit zum Thema gewährleistet.[22]

1994 bezeichnete die KMK das Feld der Verhaltensstörungen im schulischen Bereich dann als *Förderbedarf der emotionalen und sozialen Entwicklung* und wollte somit Abstand von einer Defizitorientierung nehmen und gleichzeitig einen pädagogischen Auftrag formulieren.[23] Insgesamt kann die gewählte Begrifflichkeit nicht als Versuch einer wissenschaftliche Definition verstanden werden, sondern als Beschreibung des Problemfeldes.[24] Es lassen sich nach Stein und Müller im Wesentlichen drei zu kritisierende Punkte an der Begrifflichkeit festmachen. Zunächst werden relevante kognitive Kompetenzen, die beispielsweise für die Reflexion der Konsequenzen bestimmter Handlungen bedeutsam sind, nicht deutlich.[25] Weiterhin findet eine Reduzierung der Problematik auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen statt, sodass psychische Blockaden und Krisen, wie sie zum Beispiel bei Perfomanzproblemen vorliegen können, nicht wirklich integriert werden können.[26] Zuletzt findet durch den von der KMK eingeführten Begriff eine Konzentration auf die Entwicklungsprobleme der Person selber statt – die Umstände, in denen die Kinder und Jugendlichen leben, drohen dabei übersehen zu werden.[27]

Als weitere alternative Umschreibung könnte der Begriff *Verhaltensauffälligkeit* gewählt werden. Jedoch kann an diesem kritisiert werden, dass er undifferenziert auch Auffälligkeiten im positiven Sinne umschließt und dass seine vermeintliche Wertungsfreiheit nur kurzfristig gegeben ist, da bisher alle verwendeten Begriffe im Laufe der Zeit eine negative Konnotationen erfahren haben.[28] Eine andere Möglichkeit, welche unter anderem von E. Kobi 1996 geprägt wurde und sich in den letzten Jahren verbreitete[29], ist die der *Verhaltensoriginellen*.[30] Mit dieser soll vermieden werden, dass die betroffenen Kinder und Jugendlichen schon durch ihre

---

[19] vgl. STEIN/ MÜLLER, Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand, 32.
[20] vgl. STEIN/ MÜLLER, Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand, 28.
[21] vgl. STEIN/ MÜLLER Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand, 28.
[22] vgl. HILLENBRAND, Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, 33.
[23] vgl. STEIN/ MÜLLER, Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand, 29.
[24] vgl. HILLENBRAND, Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, 34.
[25] vgl. STEIN/ MÜLLER, Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand, 30.
[26] vgl. STEIN/ MÜLLER, Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand, 30f.
[27] vgl. STEIN/ MÜLLER, Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand, 30.
[28] vgl. HILLENBRAND, Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, 34.
[29] vgl. vgl. STEIN/ MÜLLER, Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand, 29.
[30] vgl. E. KOBI, Heilpädagogik in der Wendezeit. Brüche, Kontinuitäten, Perspektiven. In: G. OPP/ A. FREYTAG/ I. BUDNIK (Hg.), Heilpädagogik in der Wendezeit. Luzern 1996, 264-285, 274.

Benennung stigmatisiert werden.[31] Stein und Müller sehen mit dem Begriff jedoch die Problematik verbunden, dass biografische Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen in den Hintergrund geraten und ihre individuellen Bedingungen verharmlost werden.[32] Außerdem finden sie die Bezeichnung insofern unpassend, als dass das Verhalten dieser Kinder und Jugendlichen keineswegs immer originell ist, sondern oftmals einem gleichen Muster folgt.[33] Auch der Begriff der Kinder und Jugendlichen mit *herausforderndem Verhalten* findet sich in der Literatur, jedoch sollte hier hinterfragt werden, inwiefern dieser auf internalisierendes Verhalten wie Ängstlichkeit und Depressivität zutrifft.[34]

Unabhängig von der letztlichen Wahl der Bezeichnung herrscht heute weitgehende Übereinstimmung in der Forderung, „den [gewählten] Begriff nicht als Wertung einer Person, seiner Charaktereigenschaften und Persönlichkeit zu verstehen, sondern als zusammenfassende Kennzeichnung von Problemlagen, die sich in Verhaltensweisen ausdrücken können, zu verwenden."[35] In diesem Sinne werden alle in dieser Arbeit genutzten Bezeichnungen verwendet und darüber hinaus werden sie unter Reflexion der oberhalb ausgeführten Kritikpunkte gebraucht. Aufgrund der schulischen Ausrichtung dieser Arbeit bietet sich als bevorzugte Bezeichnung der von der KMK eingeführte Begriff „Förderbedarf der emotionalen und sozialen Entwicklung" an. Die Bezeichnung wird nicht als feststehende Definition verstanden, sondern als Umschreibung der mannigfachen Problemlagen.

2.2 Charakteristische „Störungsbilder"

Im vorherigen Kapitel wurden diverse Termini für Kinder und Jugendliche, die zumeist mit störendem Verhalten oder aber massiver Zurückgezogenheit auffallen und im Sinne der KMK Beeinträchtigungen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln aufweisen, kritisch dargestellt. Doch neben der Diskussion über die korrekte Bezeichnung bleibt die Frage, welche Jugendlichen überhaupt konkret gemeint sind. Wesentliche Gemeinsamkeit aller Begriffe ist, dass die bezeichneten Jugendlichen gegen allgemeine Vorstellungen und Erwartungen bezüglich ihres emotionalen Erlebens und sozialen Verhaltens verstoßen sowie dass zuständige Erwachsene die ungewünschte Entwicklung als problematisch erachten, Ursachenforschung betreiben und Interventionsmaßnahmen anstreben.[36] An dieser Stelle wird deutlich, dass die erlebten Probleme immer im Zusammenhang zum sozialen Bezugssystem stehen, da Normabweichungen

[31] vgl. STEIN/ MÜLLER, Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand, 29.
[32] vgl. STEIN/ MÜLLER, Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand, 29.
[33] vgl. STEIN/ MÜLLER, Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand, 29.
[34] vgl. STEIN/ MÜLLER, Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand, 29.
[35] HILLENBRAND, Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, 29.
[36] vgl. STEIN/ MÜLLER Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand, 27.

überhaupt erst im Rahmen bestimmter Normen auffallen können.[37] Die Bestimmung dessen, was „normal“ und was „unnormal“ ist, ist in Bezug auf die schnellen und hochgradig verschiedenen Entwicklungsverläufe in der Adoleszenz allerdings schwierig.[38]

Abweichungen vom angepassten Entwicklungspfad äußern sich im Rahmen des Förderbedarfes der emotionalen und sozialen Entwicklung charakteristisch durch eine schwache und unrealistische Wahrnehmung des eigenen Empfindens und des Empfindens anderer sowie instabiler Steuerungsfähigkeit des eigenen Verhaltens.[39] Außerdem ist oftmals die Fähigkeit zur Reflexion des eigenen Denkens und Handeln eingeschränkt, sodass es zu einer deutlichen Über- oder Unterschätzung der eigenen Fähigkeiten kommt, was sich zum Beispiel durch Machtfantasien äußern kann.[40] Daraus resultieren unweigerlich Konflikte, die mitunter auch zu Aggressionen und unterschwelligen Konflikten führen, die von den Schüler*innen selber nicht gelöst werden können und die Unterrichtsatmosphäre massiv beeinflussen können.[41]

Weiterhin ist bei vielen Jugendlichen, die entsprechende Entwicklungsauffälligkeiten im negativen Sinne aufweisen, ein mangelndes Interesse am Lernen sowie eine ablehnende Haltung gegenüber helfenden Angebote und Maßnahmen wahrzunehmen.[42] Insgesamt stehen die betroffenen Schüler*innen unter inneren Spannungen, welche sich auch durch psychosomatische und psychomotorische Symptome äußern können.[43] Gemeinsam ist vielen der Jugendlichen außerdem die Erfahrung der mannigfachen Exklusion, da sie oftmals als störend bezeichnet werden und unverstanden bleiben.[44]

Ergänzend dazu betonen Stein und Müller, dass bezüglich der emotionalen und sozialen Kompetenzen von verhaltensauffälligen Jugendlichen unbedingt zwischen Kompetenz- und Perfomanzproblemen unterschieden werden muss – ein wichtiger Unterschied mit Folgen für die Wahl der pädagogischen Intervention.[45] Demnach gibt es Fälle, in denen Jugendliche die in einer bestimmten Situation erforderlichen Kompetenzen zwar erworben haben, diese aber beispielsweise wegen einer emotionalen Blockade nicht einsetzen.[46]

---

[37] vgl. HILLENBRAND, Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, 29.
[38] vgl. BILZ, Schule und psychische Gesundheit, 42.
[39] vgl. KMK, Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, 3.
[40] vgl. KMK, Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, 3, 5.
[41] vgl. B. STRUMANN, Du Gott, mir reicht es mir dir! Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung klagen zu Gott. In: K. KAMMEYER/ E. ZONNE/ A. PITHAN (Hg.), Inklusion und Kindertheologie (Inklusion – Religion – Bildung 1), Münster 2014, 112-125, 113.
[42] vgl. KMK, Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, 5.
[43] vgl. KMK, Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, 8.
[44] vgl. STEIN/ MÜLLER, Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand, 26.
[45] vgl. STEIN/ MÜLLER, Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand, 31.
[46] vgl. STEIN/ MÜLLER, Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand, 31.

Insgesamt sind schätzungsweise 12 – 18 % aller Kinder und Jugendlichen von psychischen Störungen betroffen – eine überraschend hohe Prävalenzrate.[47] Bei ungefähr 10 % überdauern die Störungsbilder längerfristig.[48] Generell lässt sich darüber hinaus sagen, dass Jungen häufiger emotionale und verhaltensbezogene Probleme aufweisen als Mädchen und dass sich die Symptome im Laufe der Entwicklung ständig ändern.[49] Jedoch ist bei den Mädchen der Anteil derer, die bis ins Jugendalter psychisch auffällig werden, konstanter als bei den Jungen.[50] Während bei Jungen die Persistenz der Symptomatik mit zunehmendem Alter abnimmt, nimmt sie bei Mädchen zu.[51]

Letztlich sind die Erscheinungsweisen psychischer Auffälligkeiten im Bereich des Förderbedarfes der emotionalen und sozialen Entwicklung sehr verschieden. Jedoch gibt es heute weitgehende Übereinstimmung darüber, dass in diesem Bereich grundsätzlich zwischen internalisierenden und externalisierenden Verhaltensweisen unterschieden werden kann[52], welche in den folgenden zwei Unterkapiteln näher erläutert werden.

2.2.1 Internalisierende Verhaltensweisen: Beispiel Ängstlichkeit

Bei internalisierenden Verhaltensweisen ist das innere Erleben gestört und die Problematiken sind nach innen auf die Person selbst bezogen.[53] Die Sicht auf sich selbst und die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten sind bei internalisierenden Verhaltensweisen beeinträchtigt.[54] Betroffen sind vor allem Mädchen.[55] Aufgrund dessen, dass sich mit zunehmendem Alter besonders nach innen gerichtete psychische Auffälligkeiten manifestieren, kann so auch erklärt werden, weshalb psychische Auffälligkeiten von Mädchen im Zeitverlauf zunehmen, wie es oberhalb beschrieben wird.[56] Verbreitet sind in diesem Kontext besonders Angstproblematiken und Depressivität.[57] Da Angststörungen mit einer Prävalenz von ungefähr 10 % unter Jugendlichen besonders häufig vorkommen und noch vor Dissozialität und Depressivität liegen[58], werden diese im Folgenden exemplarisch näher beschrieben. Dem Wert sei noch hinzuzufügen, dass

---

[47] vgl. R. STEIN, Grundwissen Verhaltensstörungen, Baltmannsweiler [3]2011, 47.
[48] vgl. STEIN, Grundwissen Verhaltensstörungen, 47.
[49] vgl. F. BAUMGARTEN u.a., Der Verlauf psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen – Ergebnisse der KiGGS-Kohorte. In: Journal of Health Monitoring 3/1 (2018) 60-65, 61.
[50] vgl. BAUMGARTEN u.a., Der Verlauf psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen, 62.
[51] vgl. BAUMGARTEN u.a., Der Verlauf psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen, 61.
[52] vgl. BILZ, Schule und psychische Gesundheit, 44.
[53] vgl. R. STEIN, Art. Verhaltensstörung und Verhaltensauffälligkeit (Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung). In: F.B. WEMBER/ R. STEIN / U. HEIMLICH (Hg.), Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen (2014), 82-86, 83.
[54] vgl. BILZ, Schule und psychische Gesundheit, 12.
[55] vgl. BAUMGARTEN u.a., Der Verlauf psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen, 62.
[56] vgl. BAUMGARTEN u.a., Der Verlauf psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen, 62,
[57] vgl. STEIN, Art. Verhaltensstörung und Verhaltensauffälligkeit, 83.
[58] vgl. C. NEVERMANN, Angst. In: B. GASTEIGER-KLICPERA/ H. JULIUS/ C. KLICPERA (Hg.), Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung (Handbuch Sonderpädagogik 3), Göttingen 2008, 258-275, 265f.

die tatsächliche Anzahl Betroffener vermutlich noch höher liegt, da internalisierende Auffälligkeiten „von außen“ teilweise nur schwer zu erkennen sind.[59]

Grundsätzlich muss zwischen Angst, Ängstlichkeit und Angststörung unterschieden werden. Angst ist ein temporärer Zustand,[60] der sich verschieden äußern kann. Typische Merkmale auf der körperlichen Ebene sind beispielsweise Zittern, Erstarren, Schwitzen oder Magen-Darm-Probleme.[61] Auf der Ebene der Psyche kann es unter anderem zu Besorgtheit, Selbstzweifeln oder Fluchtgedanken kommen.[62] Unruhe, Nägelkauen, Weinen oder Vermeidungsverhalten sind Beispiele für Merkmale auf der Verhaltensebene.[63] Im konkreten Einzelfall kommt es letztlich zu einer unterschiedlichen Ausprägung der Symptome.[64] Ängstlichkeit ist ein anhaltender Wesenszug bei Personen, die oft und stark mit Angst reagieren.[65] Von einer Angststörung kann gesprochen werden, wenn in bestimmten Situationen starke Ängste auftreten, unter denen die betroffene Person leidet.[66] Als schulspezifische Problematik ist die Schulangst zu nennen, welche sowohl aus leistungsbezogenen und sozialen Situationen als auch aus konkreten psychischen oder physischen Bedrohungen heraus entstehen kann.[67]

Wichtige Anhaltspunkte, nach denen pathologische Angst von normaler Angst unterschieden werden kann, sind unter anderem das Auftreten von Angst ohne wahrnehmbare Bedrohung, eine unangemessen starke Ausprägung der Angst, eine massive Beeinträchtigung der allgemeinen Befindlichkeit, eine Behinderung der Bewältigung der täglichen Entwicklungsaufgaben und das Entstehen von Folgeproblemen.[68]

Zu Angstproblematiken lässt sich aus der Schulperspektive sagen, dass es bisher kaum pädagogische Auseinandersetzungen mit dem Thema gibt und generell die öffentliche Berücksichtigung dieser Problemlagen unzureichend ist.[69] Dies ist unter anderem damit zu begründen, dass Ängste zwar durchaus Auswirkungen auf das Verhalten von Schüler*innen haben, jedoch wegen einer hauptsächlich intrapsychischen Etablierung nur bedingt für Zuschreibungs- und Sanktionierungsprozesse relevant sind.[70] Die Verhaltenskomponenten an sich sind also für

---

[59] vgl. BAUMGARTEN u.a., Der Verlauf psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen, 62.
[60] vgl. R. STEIN, Art. Ängstlichkeit und soziale Unsicherheit. In F. B. WEMBER/ R. STEIN / U. HEIMLICH (Hg.), Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen (2014), 15-18, 15.
[61] vgl. NEVERMANN, Angst, 258.
[62] vgl. NEVERMANN, Angst, 258.
[63] vgl. NEVERMANN, Angst, 258.
[64] vgl. NEVERMANN, Angst, 258.
[65] vgl. STEIN, Art. Ängstlichkeit und soziale Unsicherheit, 15.
[66].vgl. STEIN, Art. Ängstlichkeit und soziale Unsicherheit, 15.
[67] vgl. STEIN, Art. Ängstlichkeit und soziale Unsicherheit, 16.
[68] vgl. NEVERMANN, Angst, 259.
[69] vgl. STEIN, Art. Ängstlichkeit und soziale Unsicherheit, 15ff.
[70] vgl. BILZ, Schule und psychische Gesundheit, 43.

Lehrer*innen nicht leicht zu erkennen– beziehungsweise werden falsch gedeutet oder nicht als störend erachtet[71] – und als Alternative dazu bleibt nur die Selbstauskunft der Betroffenen.[72]

2.2.2 Externalisierende Verhaltensweisen: Beispiel Aggression

Im Gegensatz zu internalisierenden Verhaltensweisen sind externalisierende Verhaltensweisen nach außen gerichtet und bringen wahrnehmbare Schwierigkeiten für das Umfeld.[73] Relativ verbreitet sind diesbezüglich Aggressivität und Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörungen.[74] Betroffen sind vor allem Jungen, jedoch nehmen sowohl bei diesen als auch bei betroffenen Mädchen die Verhaltensauffälligkeiten mit zunehmendem Alter wieder ab.[75] Somit lässt sich auch erklären, weshalb die Persistenz emotionaler und verhaltensbezogener Verhaltensproblematiken bei Jungen im Zeitverlauf abnimmt, wie es auf Seite elf aufgeführt wurde.

Exemplarisch für externalisierendes Verhalten wird im Folgenden näher auf Aggressivität im Jugendalter eingegangen. Bei Aggressionen handelt es sich um destruktive Verhaltensweisen, denen Grundemotionen wie Ärger, Wut und Hass zugrunde liegen.[76] Das entsprechende Persönlichkeitsmerkmal zeichnet sich durch eine starke Ausprägung und reduzierte Kontrolle dieser Emotionen aus.[77] Rund 5 % aller Kinder und Jugendlichen gelten als gewaltauffällig.[78] Oftmals haben sie selber Übergriffe erlebt und rechtfertigen so ihr eigenes Verhalten.[79] Die größte Gewaltbelastung gibt es im Alter zwischen 12 und 15 Jahren, was in einen Zusammenhang mit den komplexen Herausforderungen der Pubertät gesehen wird.[80] Aggressive Jugendliche weisen oftmals eine verzerrte Sicht auf ihre Umwelt auf, sodass sie diese als feindselig wahrnehmen.[81] In Schulen sind verbale Gewalt und nonverbale Provokationen, sogenannte psychische Gewaltformen, am meisten verbreitet gefolgt von physischer und gegen Sachen gerichteter Gewalt.[82] Extreme Gewalttätigkeit kommt hingegen selten vor.[83] Die meisten Gewaltproblematiken gibt es an Haupt- und Förderschulen, was mit der Schüler*innenpopulation zusammenhängt.[84] Durch eine allgemein zu verzeichnende Aggressions- und Gewaltbereitschaft in der Gesellschaft werden pädagogische Bestrebungen erschwert, „Konflikte gewaltfrei zu lösen,

---

[71] vgl. KMK, Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, 8.
[72] vgl. STEIN, Art. Ängstlichkeit und soziale Unsicherheit, 17.
[73] vgl. STEIN, Art. Verhaltensstörung und Verhaltensauffälligkeit, 83.
[74] vgl. STEIN, Art. Verhaltensstörung und Verhaltensauffälligkeit, 83.
[75] vgl. BAUMGARTEN u.a., Der Verlauf psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen, 62.
[76] vgl. MYSCHKER/ STEIN, Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen, 461.
[77] vgl. MYSCHKER/ STEIN, Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen, 461.
[78] vgl. W. SCHUBARTH, Art. Aggression und Gewalt. In: F. B. WEMBER/ R. STEIN / U. HEIMLICH (Hg.), Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen (2014), 18-21, 19.
[79] vgl. KMK, Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, 9.
[80] vgl. SCHUBARTH, Art. Aggression und Gewalt, 19.
[81] vgl. BILZ, Schule und psychische Gesundheit, 12.
[82] vgl. SCHUBARTH, Art. Aggression und Gewalt, 19.
[83] vgl. SCHUBARTH, Art. Aggression und Gewalt, 19.
[84] vgl. SCHUBARTH, Art. Aggression und Gewalt, 19.

Toleranz gegenüber Minderheiten zu zeigen und eine weitgehend aggressionsfreie Selbststeuerung zu entwickeln."[85]

2.3 Entstehung von Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung

Wie gezeigt wurde, sind die wahrnehmbaren und nicht-wahrnehmbaren Auswirkungen einer Beeinträchtigung im emotionalen Erleben und sozialen Handeln im Jugendalter sehr unterschiedlich. Dementsprechend sind die Ursachen und Hintergründe der Entstehung eines Förderbedarfes in der emotionalen und sozialen Entwicklung individuell verschieden und komplex hinsichtlich des Einflusses diverser Faktoren und ihrer Wechselwirkungen. Deshalb werden im Folgenden auf einer allgemeinen Ebene die Aspekte dargestellt, die einen Anteil an der Entstehung von Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung in der Adoleszenz haben können.

2.3.1 Entwicklungsaufgaben im Jugendalter

Die Adoleszenz ist naturgemäß eine Zeit voller Veränderungen, diese führen aber nicht zwangsläufig zu Problemen; nichtsdestotrotz sind die großen körperlichen und mentalen Veränderungen eine Herausforderung.[86] „Die Pubertät als Übergang vom Kindsein zum Erwachsensein ist ein ausgesprochen sensibler Prozeß. Sie ist eine Phase der Unsicherheit, des Selbstzweifels, des negativen Lebens- und Selbstwertgefühls, der Selbstabwertung, der Unzufriedenheit."[87] Maßgeblichen Einfluss auf das psychische Wohlbefinden insgesamt haben soziale Einflussfaktoren.[88] Im Folgenden werden einige der Entwicklungsaufgaben dargestellt, mit denen Jugendliche konfrontiert sind und mit denen sie sich auseinandersetzen müssen.

Wie bereits angeklungen, findet zunächst zwangsläufig eine Auseinandersetzung mit der eigenen *physischen Entwicklung* statt, wie zum Beispiel mit den Veränderungen der primären Geschlechtsmerkmale, in dessen Rahmen die geschlechtliche Identität umstrukturiert wird und neue Geschlechtsrollen erarbeitet werden.[89] Die Akzeptanz der körperlichen Veränderungen kann von verschiedenen Problematiken begleitet werden, wie beispielsweise Unzufriedenheit mit dem eigenen Aussehen.[90]

---

[85] vgl. KMK, Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, 9.
[86] vgl. BILZ, Schule und psychische Gesundheit, 28.
[87] H.-J. FRAAS, Man muss einfach anders sein. Prozesse der Pubertät. In: R. RIESS/ K. FIEDLER (Hg.), Die verletzlichen Jahre. Handbuch zur Beratung und Seelsorge an Kindern und Jugendlichen, (Pädagogik – Forschung und Wissenschaft 8), Berlin ^{2}2009,79-98, 80.
[88] vgl. BILZ, Schule und psychische Gesundheit, 22.
[89] vgl. G. QUENZEL, Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter, Weinheim-Basel 2015, 51.
[90] vgl. QUENZEL, Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter, 69f.

Weiterhin stehen Jugendliche vor der Aufgabe, *soziale Bindungen* aufzubauen. Dies umfasst die zunehmende Ablösung von den Eltern, den Aufbau engerer freundschaftlicher Kontakte und das Eingehen einer intimen Partnerschaft.[91] Problematisch kann es diesbezüglich beispielsweise sein, wenn die Verbindungen unbefriedigend sind und nicht den persönlichen Wünschen entsprechen.[92] Besondere Herausforderungen für die Bewältigung dieser Entwicklungsaufgabe ergeben sich außerdem für die Jugendlichen, die ein problematisches Verhältnis zu ihre Eltern haben.[93]

Eine andere Aufgabe im Jugendalter ist die der *Qualifikation* hinsichtlich kognitiver und intellektueller Fähigkeiten, was Bildungsabschlüsse impliziert und eine langfristige Sicherung des Lebensunterhaltes zum Ziel hat.[94] Diesbezüglich stellt beispielsweise das Nichterreichen von schulischen Leistungsanforderungen ein Problem dar.[95] Auch die Entwicklung eines eigenen *Lebensstils* und eines kontrollierten und entlastenden Umgangs mit *Freizeit- und Konsumangeboten* zählt zu den Aufgaben, mit denen Jugendliche konfrontiert sind.[96] Problematisches Risikoverhalten ist bei dieser Entwicklungsaufgabe unter anderem bei den Jugendlichen zu verzeichnen, die Schwierigkeiten in der Schule haben.[97] Zuletzt müssen junge Menschen in der Adoleszenz eine moralische und politische *Orientierung* entwickeln und die Fähigkeiten erlangen, die sie zur aktiven Teilnahme an gesellschaftlichen Angelegenheiten befähigen, was die Artikulation eigener Anliegen mit einschließt.[98] Einschränkend wirken hierbei unter anderem ein Mangel an erforderlichen Ressourcen und Wissensdefizite.[99]

Die Anforderungen der Entwicklungsaufgaben der Jugendphase haben sich in den letzten Jahrzehnten gewandelt und vor allem die zunehmende Individualisierung und Vervielfältigung der Möglichkeiten in allen aufgeführten Bereichen bedeutet Spannungen zwischen den verschiedenen Entwicklungsaufgaben und bisweilen sogar Widersprüche.[100] Insgesamt wachsen Jugendliche heute in einer Zeit mit zunehmender Unsicherheit und Orientierungslosigkeit auf und suchen nach persönlicher Identität, nach Sinn im Leben und nach Anerkennung.[101]

---

[91] vgl. QUENZEL, Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter, 71.
[92] vgl. QUENZEL, Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter, 89.
[93] vgl. QUENZEL, Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter, 91.
[94] vgl. QUENZEL, Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter, 92.
[95] vgl. QUENZEL, Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter, 109.
[96] vgl. QUENZEL, Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter, 111.
[97] vgl. QUENZEL, Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter, 131.
[98] vgl. QUENZEL, Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter, 132.
[99] vgl. QUENZEL, Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter, 143.
[100] vgl. BILZ, Schule und psychische Gesundheit, 29.
[101] vgl. F. BOHNSACK, Schule, Verlust oder Stärkung der Person? Bad Heilbrunn 2008, 146.

2.3.2 Risikofaktoren für die Entwicklung in der Adoleszenz

Risikofaktoren sind Variablen, die (in diesem Fall) die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass es zu einer abweichenden Entwicklung in der Adoleszenz kommt. Ein einzelner Risikofaktor führt in der Regel nicht zu einer Beeinträchtigung im emotionalen Erleben und sozialen Handeln, jedoch steigt mit der Anzahl der Risikofaktoren auch die Wahrscheinlichkeit der Manifestation einer Störung.[102]

Generell lässt sich sagen, dass vor allem *kritische Lebensereignisse* einen Risikofaktor für die Entwicklung in der Adoleszenz darstellen.[103] Anzumerken ist an dieser Stelle, dass Belastungen in der menschlichen Entwicklung allerdings bei fast jedem Menschen vorkommen und in gewisser Weise „normal" sind.[104] Die kritischen Lebensereignisse können *normativ* sein, wenn sie mit den allgemeinen Herausforderungen der Lebensphase zusammenhängen, wie beispielsweise die körperlichen Veränderungen der Pubertät und deren Folgen.[105] *Nicht-normative* kritische Lebensereignisse hängen nicht mit der Entwicklung zusammen,[106] hier sind beispielhaft die Trennung der Eltern oder Gewalterfahrungen zu nennen. Viele Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung durchlebten „schwere Lebensstörungen"[107]. Im Rahmen nicht-normativer Lebensereignisse sprechen Stein und Müller zusammenfassend von „hoch belastenden und traumatisierenden Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen, die zu auffälligen Verhaltensweisen führen, welche ontogenetisch, aber auch aktualgenetisch oftmals mit viel Leid, Schmerz und Verzweiflung verbunden sind."[108]

Neben der Unterscheidung in normative und nicht-normative Lebensereignisse als Risikofaktoren ist auch eine Unterscheidung in intraindividuelle und soziale Risikofaktoren möglich sowie in Risikofaktoren des weiteren sozialen Umfeldes. *Intraindividuelle* Risikofaktoren beziehen sich dabei auf „Persönlichkeitseigenschaften, Stile der Informationsverarbeitung oder der Emotionsregulation und Motivation, aber auch strukturelle Eigenschaften der Hirnregulation, die mit dem Risiko für das Auftreten von Verhaltensproblemen in Zusammenhang stehen."[109] Die *sozialen* Risikofaktoren entstehen aus Wechselwirkungen der Rahmenbedingungen der

---

[102] vgl. M. FINGERLE, Einführung in die Entwicklungspsychopathologie. In: B. GASTEIGER-KLICPERA, H. JULIUS, C. KLICPERa (Hg.), Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung (Handbuch Sonderpädagogik 3), Göttingen 2008, 67-80, 67.
[103] vgl. BILZ, Schule und psychische Gesundheit, 49.
[104] vgl. E. H. GROTBERG, Anleitung zur Förderung der Resilienz von Kindern – Stärkung des Charakters. In: M. ZANDER (Hg.), Handbuch der Resilienzförderung, Wiesbaden 2011, 51-101, 54.
[105] vgl. BILZ, Schule und psychische Gesundheit, 49
[106] vgl. BILZ, Schule und psychische Gesundheit, 50.
[107] SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ, Zum Religionsunterricht an Sonderschulen (Kommission für Erziehung und Schule 11), Bonn 1992, 13.
[108] STEIN/ MÜLLER, Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand, 29.
[109] M. FINGERLE, Intraindividuelle Risikofaktoren. In: B. GASTEIGER-KLICPERA, H. JULIUS, C. KLICPERa (Hg.), Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung (Handbuch Sonderpädagogik 3), Göttingen 2008, 81-87, 81.

Familie mit der individuellen Entwicklung der einzelnen Mitglieder und auch der Familie insgesamt.[110] Der größte Einflussfaktor für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen ist in der Regel die Familie – besondere Schwierigkeiten ergeben sich somit bei instabilen und psychisch belasteten Familien.[111] Daraus ergeben sich vielfach biografische Beziehungsstörungen.[112] Risikofaktoren des *weiteren sozialen Umfeldes* umschließen zuletzt Risikofaktoren aus Schule, spezifischen kulturellen Prägungen und sozioökonomischen Bedingungen.[113] Bezüglich der sozioökonomischen Risikofaktoren ist zu sagen, dass der Zusammenhang von sozialem Status und negativ auffälligem Verhalten nicht endgültig geklärt ist, sich jedoch sagen lässt, dass bei einer signifikanten soziokulturellen Benachteiligung viele Risikofaktoren auftreten.[114] So entstammten 2011 fast 60 % der Schüler*innen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung der „Unterschicht" und fast 55 % waren Kinder alleinerziehender Mütter.[115]

Provozierendes, aggressives, depressives oder ängstliches Verhalten kann somit als „verzweifeltes, unbewußtes Bemühen an[ge]sehen [werden], mit schweren psychischen und sozialen Konflikten umzugehen."[116] Insgesamt sind Beeinträchtigungen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln im unmittelbaren Zusammenhang zur inneren Erlebens- und Erfahrungswelt zu sehen, welche „sich in Interaktionsprozessen im persönlichen, familiären, schulischen und gesellschaftlichen Umfeld herausbildet."[117]

2.3.3 Multifaktorielle Modelle zur Erklärung abweichender Entwicklungen

Um abweichende Entwicklungen zu erklären, werden multifaktorielle Modelle genutzt, die verschiedene Disziplinen und verschiedene Einflussfaktoren einbeziehen und so den gesamten Entwicklungsverlauf analysieren.[118] Somit wird berücksichtigt, dass bei der Entstehung von Verhaltensstörungen vielerlei Faktoren längerfristig eine Rolle spielen.[119] Durch multifaktorielle Modelle ist es möglich, die komplexen Wechselwirkungen zwischen der Gesellschaft und

---

[110] vgl. B. ROLLETT/ H. WERNECK, Soziale Risikofaktoren. In: M. FINGERLE, Intraindividuelle Risikofaktoren. In: B. GASTEIGER-KLICPERA/ H. JULIUS/ C. KLICPERa (Hg.), Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung (Handbuch Sonderpädagogik 3), Göttingen 2008, 88-99.
[111] vgl. H. MENDL, Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, überarbeitete u. erweiterte 6. Aufl., München 2018, 48.
[112] vgl. W. HELSPER/ M. HUMMRICH, Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In: C. TILLACK u.a. (Hg.), Beziehungen in Schule und Unterricht. Bd. 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen, Immenhausen bei Kassel, 2014, 32-59, 44.
[113] vgl. S. ELLINGER, Risikofaktoren des weiteren sozialen Umfeldes. In: B. GASTEIGER-KLICPERA/ H. JULIUS/ C. KLICPERa (Hg.), Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung (Handbuch Sonderpädagogik 3), Göttingen 2008, 112-127, 112.
[114] vgl. S. ROOS/M. GRÜNKE, Auf dem Weg zur „resilienten" Schule – Resilienz in Förderschulen. In: M. ZANDER (Hg.), Handbuch der Resilienzförderung, Wiesbaden 2011, 407-433, 410.
[115] vgl. ROOS/ GRÜNKE, Auf dem Weg zur „resilienten" Schule, 410.
[116] SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ, Zum Religionsunterricht an Sonderschulen (Kommission für Erziehung und Schule 11), Bonn 1992, 13.
[117] KMK, Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, 4f.
[118] vgl. BILZ, Schule und psychische Gesundheit, 46.
[119] vgl. MYSCHKER/ STEIN, Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen, 98.

der oder dem Heranwachsenden, ihrem oder seinem sozialen Umfeld und der Persönlichkeitsentwicklung zu berücksichtigen.[120] Trotzdem muss bedacht werden, dass keines der Modelle den gesamten Umfang möglicher Fehlentwicklungen im Jugendalter erklären kann, da immer eine Fokussierung auf ausgewählte Faktoren stattfindet, während andere vernachlässigt werden.[121]

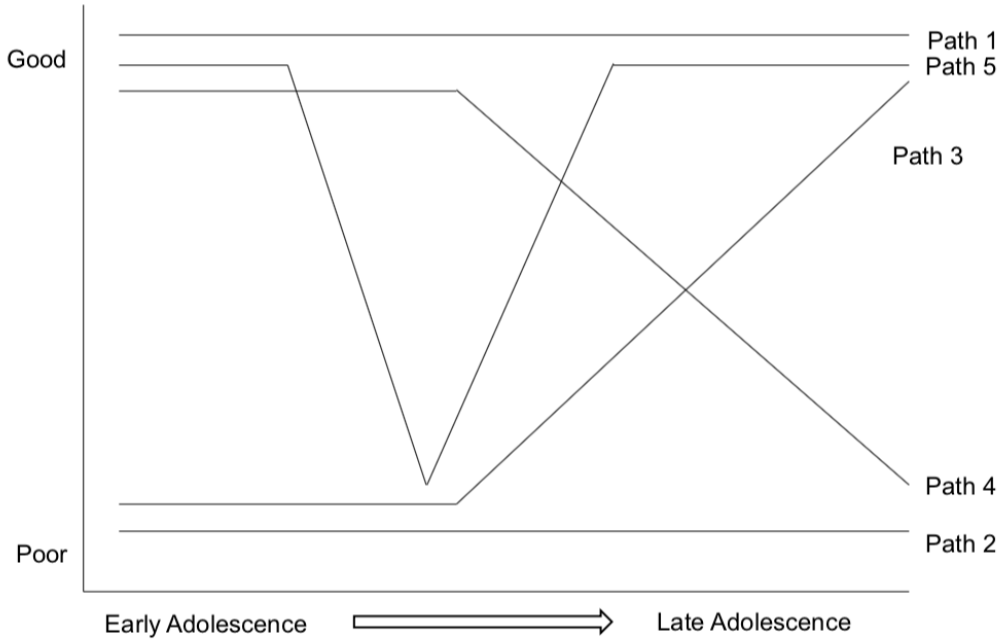
Exemplarisch kann diesbezüglich das *Belastungs-Bewältigungs-Modell* von K. Hurrelmann[122] angeführt werden. Bei diesem steht die Balance zwischen den Belastungen durch die Herausforderungen der Entwicklungsaufgabe der Jugendphase und zur Verfügung stehenden personalen und sozialen Ressourcen im Mittelpunkt.[123] Somit werden stresstheoretische und sozialisationstheoretische Ansätze verbunden.[124] Ein anderes Beispiel für ein multifaktorielles Modell ist die *Person-Umweltpassung* nach B. E. Compas, B. R. Hinden und C. A. Gerhardt.[125] Hierbei werden Fehlanpassungen zwischen den Bedürfnissen der oder des Jugendlichen und den Möglichkeiten, welche die Umwelt bietet, als Ursprung eines problematischen Entwicklungsverlaufes verstanden.[126] Entwicklung geschieht demnach in Abhängigkeit von dynamischen Interaktionen zwischen individuellen Eigenschaften und der sozialen Umwelt.[127]

2.3.4 Typische Entwicklungsverläufe in der Adoleszenz

Typische Entwicklungsverläufe in der Adoleszenz wurden beispielsweise 1995 von Compas, Hinden und Gerhardt beschrieben.[128] Die von ihnen dargelegten fünf Entwicklungspfade stellen eine Zusammenfassung verschiedener Forschungsergebnisse dar. Der erste Pfad ist die konstante positive Entwicklung, der zweite Pfad die stabile Fehlanpassung, der dritte Pfad wird durch eine positive Wende in der Adoleszenz ausgemacht, der vierte Pfad durch eine negative Entwicklung nach anfänglicher positiver Anpassung und der fünfte Pfad zeichnet sich durch eine positive Entwicklung nach temporärer Fehlanpassung aus.

---

[120] vgl. KMK, Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, 4.
[121] vgl. BILZ, Schule und psychische Gesundheit, 49.
[122] vgl. K. HURRELMANN, Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, 9. aktualisierte Aufl., Weinheim 2004, 160.
[123] vgl. BILZ, Schule und psychische Gesundheit, 47.
[124] vgl. BILZ, Schule und psychische Gesundheit, 47.
[125] vgl. B. E. COMPAS/ B. R. HINDEN/ C. A. GERHARDT, Adolescent Development: Pathways and Processes of Risk and Resilience. In: Annual Review of Psychology 46 (1995) 265-293.
[126] vgl. BILZ, Schule und psychische Gesundheit, 49.
[127] vgl. BILZ, Schule und psychische Gesundheit, 48.
[128] vgl. hierzu und zum Folgenden COMPAS/ HINDEN/ GERHARDT, Adolescent Development: Pathways and Processes of Risk and Resilience, 271.



Abweichende Entwicklungspfade in der Adoleszenz[129]

Von Entwicklungsauffälligkeiten kann in diesem Rahmen dann gesprochen werden, wenn eine signifikante Abweichung vom angepassten Entwicklungspfad stattfindet, jedoch keine psychische Störung im Sinne einer Erkrankung vorliegt.[130]

Typischerweise kann die Entstehung von Verhaltensstörungen in drei Phasen dargestellt werden: In der ersten Phase wirken individuelle Problemkonstellationen beeinträchtigend, sodass es in der zweiten Phase zur Ausformung des maladaptiven Verhaltens kommt und dieses sich letztlich habitualisiert.[131] Jedoch ist der Entstehungsprozess im Einzelfall sehr unterschiedlich, wodurch verallgemeinernde Aussagen zur Ätiologie von Verhaltensstörungen nicht weiter möglich sind.[132] Außerdem sind abweichende Entwicklungen oftmals nicht konstant und finden noch zu einem Ausgleich[133], wie es auch in der vorherigen Abbildung zu erkennen ist. Vor allem als Perspektive für den Schulkontext ist das Wissen von Bedeutung, dass Beeinträchtigungen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln nicht feststehend und situationsunabhängig sind, sondern beeinflussbaren Entwicklungsprozessen unterliegen.[134]

[129] COMPAS/ HINDEN/ GERHARDT, Adolescent Development: Pathways and Processes of Risk and Resilience, 272.
[130] vgl. BILZ, Schule und psychische Gesundheit, 44.
[131] vgl. MYSCHKER/ STEIN, Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen, 97.
[132] vgl. MYSCHKER/ STEIN, Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen, 98.
[133] vgl. BILZ, Schule und psychische Gesundheit, 42.
[134] vgl. KMK, Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, 4.

2.4 Übliche Diagnoseverfahren des Förderbedarfes

Die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfes im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung bei einer Fehlanpassung in der Entwicklung in der Adoleszenz erfolgt direkt oder indirekt durch die Schulaufsicht.[135] In Nordrhein-Westfalen bedarf es dafür eines Antrages durch die Eltern bei der allgemeinen Schule, welcher von dieser an die zuständige Schulaufsicht weitergeleitet wird.[136] Die Schulaufsicht entscheidet dann über die Einleitung eines Verfahrens.[137] Um einen entsprechenden Förderbedarf festzustellen, schreibt die KMK als Basis eine Person-Umfeld-Analyse und eine interdisziplinäre Diagnostik vor:

> „Dabei werden insbesondere die sozialen Fähigkeiten, die Erlebnis- und Wahrnehmungsfähigkeit, die emotionale Ausdrucksfähigkeit und die Fähigkeit, sich zu steuern, sowie das Selbstkonzept der Schülerin oder des Schülers vor dem Hintergrund der persönlichen Lebenssituation und der schulischen Anforderungen beschrieben.“[138]

Den Auftrag zur Feststellung des Umfangs der erforderlichen Förderung erhalten eine Lehrperson der allgemeinen Schule und eine Lehrperson für sonderpädagogische Förderung.[139] Die letztendliche Entscheidungsmacht liegt bei der Schulaufsicht.[140]

Die erforderliche multidimensionale sonderpädagogische Diagnostik umfasst verschiedene Verfahrensbereiche, für die es jeweils eine große Auswahlmöglichkeit einsetzbarer konkreter Verfahren gibt:

1. „Gespräche, Exploration und Anamnese
2. Verhaltensbeobachtung – Verhaltensbeurteilung
3. Schulleistungstests
4. Intelligenztests und spezielle Leistungstests
5. Persönlichkeitsverfahren und projektive Tests
6. Entwicklungstests
7. Soziografische Verfahren
8. Motodiagnostische Verfahren
9. Neuropsychologische Verfahren
10. Medizinische Verfahren.“[141]

Nach vorläufigem Ende der Datenerhebung und Erkenntnisgewinnung werden Stellungnahmen aller am Verfahren Beteiligten von einer Lehrperson, die für den Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung qualifiziert ist, bewertet.[142] Sie verfasst ein zusammenfassendes

---

[135] vgl. KMK, Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, 11.
[136] vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (SCHULMINISTERIUM NRW), Lexikon der Inklusion. Feststellungsverfahren. In: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Eltern/2-Lexikon-der-Inklusion/index.html; 21.11.2019.
[137] vgl. SCHULMINISTERIUM NRW, Lexikon der Inklusion. Feststellungsverfahren.
[138] KMK, Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, 11.
[139] vgl. SCHULMINISTERIUM NRW, Lexikon der Inklusion. Feststellungsverfahren.
[140] vgl. SCHULMINISTERIUM NRW, Lexikon der Inklusion. Feststellungsverfahren.
[141] MYSCHKER/ STEIN, Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen, 163.
[142] vgl. KMK, Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, 12.

Gutachten, in welchem notwenige Fördermaßnahmen empfohlen werden.[143] Das Gutachten dient als Grundlage für den individuellen Förderplan, welcher stets fortzuschreiben ist.[144]

2.5 Die Beschulung – von Sonderschulen bis zur Inklusion

Ab den 1970er Jahren werden neben der Debatte über den Begriff der Verhaltensstörungen (vgl. S. 7) Stimmen laut, die kritisieren, dass die gesonderte schulische Unterbringung verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher verstärkender Teil der gravierenden Exklusionserfahrungen der Betroffenen seien.[145] Dem entspricht eine Empfehlung für den Deutschen Bildungsrat 1974, welche gegen die gesonderte Beschulung für verhaltensauffällige Schüler*innen plädiert und stattdessen den Regelschulbesuch befürwortet.[146] Jedoch entschied die KMK erst zwei Jahre zuvor, die trennscharfe Separierung beizubehalten.[147] Diese galt bis 1994, als die KMK beschloss, dass nur noch „Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf, deren Förderung an einer allgemeinen Schule nicht ausreichend gewährleistet werden kann [...] in Sonderschulen [...] sowie vergleichbaren Einrichtungen unterrichtet werden sollen."[148]
Kritische Stimmen bezüglich einer gesonderten Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit auffälligem Verhalten werden insbesondere seit der UN-Behindertenrechtskonvention 2006 in der Diskussion über eine geeignete Umsetzung schulischer Bildung lauter.[149] Das Inklusionsverständnis der UN-Behindertenrechtskonvention beschränkt sich natürlich nicht nur auf das Bildungssystem, sondern will Menschen, die von Exklusion bedroht sind, nicht länger als fürsorgebedürftig sehen, „sondern als Subjekte ihres Lebens und Träger von (Menschen-)Rechten."[150] Spätestens ab dem Zeitpunkt fand eine Überarbeitung der Schulgesetze der Bundesländer statt, sodass heute das Primat der inklusiven Beschulung in allgemeinen Schulen gilt.[151] Inklusion wird dabei von der KMK als „das gemeinsame Leben und Lernen von Menschen mit Behinderungen und Menschen ohne Behinderungen"[152] definiert. Das Ziel ist das

---

[143] vgl. KMK, Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, 12.
[144] vgl. KMK, Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, 12.
[145] vgl. STEIN/ MÜLLER, Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand, 26.
[146] vgl. STEIN/ MÜLLER, Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand, 26.
[147] vgl. vgl. SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK), Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens vom 6. März 1972, 21.
[148] SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK), Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland vom 06.05.1994, 15.
[149] vgl. STEIN/ MÜLLER, Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand, 25.
[150] O. DANGL, Inklusion und Religion – zum Inklusionspotential biblischer Traditionen. In: A. LEHNER-HARTMANN/ T. KROBATH/ M. JÄGGLE (Hg.), Inklusion in/ durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 15), Göttingen 2018, 99-116, 109f.
[151] vgl. MYSCHKER/ STEIN, Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen, 382.
[152] SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK), Inklusion – gemeinsames Leben und Lernen. In: https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html; 5.11.2019.

höchstmögliche Maß an gleichberechtigter Teilhabe von Menschen mit Behinderungen an Bildung.[153] Dies ist auch in der Empfehlung „Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen“ der KMK vom 20.10.2011 festgehalten.

Trotz der Verbreitung des Inklusionsgedankens blieb die Anzahl der Schüler*innen an Förderschulen zwischen 2007 und 2016 konstant.[154] Gleichzeitig kann für den Zeitraum ein deutlicher Anstieg der an Regelschulen integrierten Kinder und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung verzeichnet werden[155] – mit ambivalenten Ergebnissen.[156] Insgesamt werden Schüler*innen mit einem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung im Vergleich zu anderen Förderschwerpunkten relativ oft an Regelschulen unterrichtet.[157]

In der Öffentlichkeit wird oftmals ein radikales Inklusionsverständnis mit hohen moralischen Ansprüchen vertreten, das in der schnellstmöglichen gemeinsamen Beschulung eine bereichernde Lösung für alle Beteiligten sieht.[158] Dahingegen wird im Rahmen eines gemäßigten Verständnisses von Inklusion die schrittweise Verbesserung der Lebenssituation von Menschen mit Beeinträchtigungen befürwortet, wobei auch Bisheriges geschätzt wird.[159] Hierbei wird der Sorge Rechnung getragen, dass ein übereiltes Auflösen bisheriger spezieller sonderpädagogischer Settings für die betroffenen Kinder und Jugendlichen zu mehr Nachteilen als Vorteilen führen kann.[160] Beispielsweise kann an dieser Stelle der Gedanke angestoßen werden, dass die Aufnahme in eine Klasse noch keine Auskunft über die tatsächliche innere Anbindung gibt.[161] Gerade Schüler*innen mit gravierenden emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen sind häufig von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen, was eine weitere erhebliche psychische Belastung darstellen kann – gleichzeitig können die Belastungen, die diese Kinder und Jugendlichen für Mitschüler*innen und Lehrer*innen erzeugen, ebenfalls immens sein.[162]

Die Diskussion über die Chancen und Grenzen von Inklusion sowie der richtige Weg der Umsetzung ist nach wie vor aktuell und findet in einem großen Ausmaß statt. Es konnten nur wenige Aspekte der Diskussion kurz dargestellt werden. Für diese Arbeit wird der gegenwärtige

---

[153] vgl. KMK, Inklusion – gemeinsames Leben und Lernen.
[154] vgl. KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016, 6.
[155] vgl. KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016, 10.
[156] vgl. H. GOETZE, Verhaltensgestörte in Integrationsklassem – Fiktionen und Fakten. In: Heilpädagogik online 2 (2008) 32-52, 49.
[157] vgl. ROOS/ GRÜNKE, Auf dem Weg zur „resilienten“ Schule, 408.
[158] vgl. B. AHRBECK, Inklusion. Eine Kritik (Brennpunkt Schule), 3., aktualisierte Aufl., Stuttgart 2016, 6f.
[159] vgl. AHRBECK, Inklusion, 7.
[160] vgl. AHRBECK, Inklusion, 7f.
[161] vgl. AHRBECK, Inklusion, 30.
[162] vgl. AHRBECK, Inklusion, 30.

Weg der Bildungspolitik angenommen: die zunehmende gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln.

3 Resilienz – Schutz durch psychische Widerstandskraft?!

Während in Kapitel 2.3.2 Faktoren Thema waren, die die Wahrscheinlichkeit einer abweichenden Entwicklung in der Adoleszenz erhöhen, geht es in diesem Kapitel um Resilienz, welches ein wesentlicher Schutzfaktor ist. Es handelt sich dabei um die Fähigkeit, schwerwiegende psychische Belastungen und besondere biologische und psychosoziale Risikolagen „besser" zu überstehen, als es eigentlich zu erwarten wäre.[163] Kurz lässt sich Resilienz auch mit „psychischer Widerstandkraft"[164] übersetzen, welche es ermöglicht, schädigende Folgen einer Krise oder Notsituation zu minimieren oder sogar zu überwinden.[165] Der Einfluss vieler Bedingungen schafft die Notwendigkeit, Resilienz immer multidimensional zu betrachten.[166] Insgesamt gibt es für Resilienz eine Vielzahl von Definitionen und Begriffsbestimmungen, was die Komplexität des Themas anzeigt und eine Präzision schwierig werden lässt.[167] Diese Schwierigkeit entsteht auch nicht zuletzt aus dem Grund, dass Resilienz ein relationales Konstrukt ist, da es immer auf eine bestimmte Erwartungshaltung hinsichtlich der Entwicklung eines Kindes oder Jugendlichen bezogen ist.[168]

Zur Erarbeitung des komplexen Themas wird zunächst auf die Geschichte und wichtige Erkenntnisse der Resilienzforschung geschaut. Darauffolgend werden Schutzfaktoren für eine resiliente Entwicklung vorgestellt und die Wirkung von Risiko- und Schutzfaktoren mittels Resilienzmodellen erklärt. Zuletzt wird die Schule hinsichtlich ihrer förderlichen und hinderlichen Momente für Resilienz untersucht.

3.1 Geschichte und Erkenntnisse der Resilienzforschung

Weitgehende Einigkeit herrscht darüber, dass eine Förderung von Resilienz möglich ist und oftmals sogar ausschlaggebend für die Mobilisierung entsprechender innerer Kräfte.[169] So können Resultate neuerer Resilienzforschung zeigen, „dass sich auch psychosozial belastete Kinder zu selbstsicheren, kompetenten und leistungsfähigen Persönlichkeiten entwickeln können,

[163] vgl. M. ZANDER (Hg.), Handbuch der Resilienzförderung, Wiesbaden 2011, 9.
[164] vgl. C. WUSTMANN, Resilienz in der Frühpädagogik – Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren. In: M. ZANDER (Hg.), Handbuch der Resilienzförderung, Wiesbaden 2011, 350-359, 351.
[165] vgl. GROTBERG, Anleitung zur Förderung der Resilienz von Kindern, 51.
[166] vgl. K. FRÖHLICH-GILDHOFF/ M. RÖNNAU-BÖSE, Resilienz, 4. aktualisierte Aufl., München 2015, 11.
[167] vgl. GROTBERG, Anleitung zur Förderung der Resilienz von Kindern, 51.
[168] vgl. R. GÖPPEL, Resilienzförderung als schulische Aufgabe? In: M. ZANDER (Hg.), Handbuch der Resilienzförderung, Wiesbaden 2011, 383-406, 389f.
[169] vgl. ZANDER, Handbuch der Resilienzförderung, 11.

wenn sie schützende Bedingungen in ihrem Umfeld erfahren."[170] Hieraus wird auch deutlich, dass Resilienz nicht angeboren ist, sondern sich in der Interaktion von Individuum und Umwelt entwickelt.[171] Diese Dynamik schließt eine Veränderbarkeit von Resilienz im Lauf des Lebens in Abhängigkeit von Erfahrungen und überstandenen Ereignissen mit ein.[172] Demnach ergibt sich, dass Resilienz ein Prozess ist und keine Charaktereigenschaft und sich somit nur zeigt, wenn Lebensrisiken bewältigt werden müssen.[173] Der Eindruck einer positiven Entwicklung einer oder eines Jugendlichen, wie zum Beispiel ein ausgeprägtes Selbstvertrauen und eifrige Lernmotivation, lässt sich also nur dann als Ausdruck von Resilienz deuten, wenn angesichts der Lebensumstände eine weniger erfreuliche Entwicklung zu erwarten gewesen wäre.[174] Somit kann weniger von resilienten Personen gesprochen werden, sondern vielmehr von resilienten Entwicklungsverläufen: diese sind gegeben, wenn nach einer Krise oder trotz Addition verschiedener Risikofaktoren eine stabile positive Entwicklung stattfindet.[175]

Nach wie vor herausragende Bedeutung auf dem Gebiet hat die *Kauai-Studie* von E. Werner und R. Smith, da diese Längsschnittuntersuchung die Grundlage der Resilienzforschung bildet.[176] Dabei wurde die Entwicklung von beinahe 700 Kindern untersucht, die 1955 auf der Insel Kauai in Hawaii geboren wurden.[177] Die Studie startete bereits pränatal und untersuchte die Kinder weiter im Geburtsalter, im Alter von 1, 2, 10, 18, 32 und 40 Jahren hinsichtlich des Einflusses vieler biologischer und psychosozialer Risikofaktoren, kritischer Ereignisse im Leben und protektiver Faktoren auf ihre Entwicklung. Für 30 % der Kinder bestand aufgrund überdauernder Armut, geburtsbedingter Komplikationen, psychisch erkrankter Eltern oder anhaltender familiärer Disharmonie ein hohes Entwicklungsrisiko. Zwei Drittel dieser Kinder, die zweijährig bereits mit vier oder mehr Risikofaktoren konfrontiert wurden, entwickelten schwerwiegende Lern- und Verhaltensstörungen, wurden delinquent und erkrankten psychisch im Jugendalter. Ein Drittel der Kinder mit hohem Entwicklungsrisiko entwickelten sich jedoch positiv und wurden zu „leistungsfähigen, zuversichtlichen und fürsorglichen Erwachsenen"[178].

Die erste deutsche Resilienzstudie ist die *Bielefelder Invulnerabilitätsstudie* von 1990, welche die Resilienz von Jugendlichen mit hohem Entwicklungsrisiko untersuchte und erfasste, welche

---

[170] WUSTMANN, Resilienz in der Frühpädagogik, 350.
[171] vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF/ RÖNNAU-BÖSE, Resilienz, 10.
[172] vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF/ RÖNNAU-BÖSE, Resilienz, 10.
[173] vgl. U. MATTKE, Resilienz und Religion. In: G. GUTTENBERGER/ H. SCHROETER-WITTKE (Hg.), Religionssensible Schulkultur (Studien zur Religionspädagogik und Praktischen Theologie 4), Jena 2011, 201-210, 204.
[174] vgl. GÖPPEL, Resilienzförderung als schulische Aufgabe? 389f.
[175] vgl. MATTKE, Resilienz und Religion, 204.
[176] vgl. MATTKE, Resilienz und Religion, 202.
[177] vgl. hierzu und zum Folgenden: E. E. WERNER, Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: G. OPP/ M. FINGERLE (Hg.), Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, München 2008, 20-31, 21.
[178] WERNER, Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz, 21.

außerfamiliären Schutzfaktoren eine resiliente Entwicklung beeinflussen können.[179] Teil der Studie waren 146 Jugendliche zwischen 14 und 17 Jahren aus 27 Heimen.[180] Es wurden zwei Vergleichsgruppen gebildet: Die eine Gruppe setze sich aus Jugendlichen zusammen, welche ein „aggressives, delinquentes sowie teilweise auch internalisierendes Problemverhalten"[181] entwickelte, die Jugendlichen der anderen Gruppe zeigten eine resiliente Entwicklung und blieben psychosozial stabil.[182] Die Basis für die Trennung der Gruppe bildeten Fallkonferenzen, Einschätzungen von Erziehern, Selbstberichte und ein Risikoindex aus 70 Items, welche objektive und subjektive Faktoren erhoben.[183] Es wurden Interviews und Befragungen mit den Jugendlichen von beiden Gruppen zu bestimmten Merkmalskomplexen durchgeführt.[184] Die Ergebnisse der Bielefelder Invulnerabilitätsstudie stimmen trotz der Tatsache, dass sie in einem anderen Kulturkreis durchgeführt wurde, mit der Kauai-Studie überein.[185]

3.2 Schutzfaktoren für eine resiliente Entwicklung

Welche Schutzfaktoren für eine resiliente Entwicklung gibt es also, die in den beiden vorgestellten und weiteren Studien ermittelt wurden? C. Wustmann Seiler recherchierte dazu umfassend und veröffentlichte eine ausführliche Übersicht[186], aus der im Folgenden die Auswahl zitiert wird, welche K. Fröhlich-Gildhoff und M. Rönnau-Böse trafen:

„Personale Ressourcen

Kindbezogene Faktoren:

- positive Temperamentseigenschaften
- intellektuelle Fähigkeiten
- erstgeborenes Kind
- weibliches Geschlecht

Resilienzfaktoren:

- Selbstwahrnehmung
- Selbstwirksamkeit
- Selbststeuerung
- soziale Kompetenz
- Umgang mit Stress
- Problemlösefähigkeiten

[179] vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF/ RÖNNAU-BÖSE, Resilienz, 17.
[180] vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF/ RÖNNAU-BÖSE, Resilienz, 17.
[181] F. LÖSEL/ D. BENDER, Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In: G. OPP/ M. FINGERLE (Hg.), Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, München [3]2008, 57-78, 58.
[182] vgl. LÖSEL/ BENDER, Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen, 58.
[183] vgl. LÖSEL/ BENDER, Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen, 58.
[184] vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF/ RÖNNAU-BÖSE, Resilienz, 17.
[185] vgl. LÖSEL/ BENDER, Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen, 58f.
[186] vgl. WUSTMANN SEILER, Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern, 115f.

Soziale Ressourcen

Innerhalb der Familie:

- mindestens eine stabile Bezugsperson, die Vertrauen und Autonomie fördert
- autoritativer / demokratischer Erziehungsstil
- Zusammenhalt, Stabilität und konstruktive Kommunikation in der Familie
- enge Geschwisterbindungen
- altersangemessene Verpflichtungen des Kindes im Haushalt
- harmonische Paarbeziehung der Eltern
- unterstützendes familiäres Netzwerk (Verwandtschaft, Freunde, Nachbarn)
- hoher sozioökonomischer Status

In den Bildungsinstitutionen:

- klare, transparente u. konsistente Regeln und Strukturen
- wertschätzendes Klima (Wärme, Respekt u. Akzeptanz gegenüber dem Kind)
- hoher, angemessener Leistungsstandard
- positive Verstärkung der Leistungen und Anstrengungsbereitschaft des Kindes
- positive Peerkontakte / positive Freundschaftsbeziehungen
- Förderung von Basiskompetenzen (Resilienzfaktoren)
- Zusammenarbeit mit dem Elternhaus und anderen sozialen Institutionen

Im weiteren sozialen Umfeld:

- kompetente und fürsorgliche Erwachsene außerhalb der Familie, die Vertrauen fördern, Sicherheit vermitteln und als positive Rollenmodelle dienen (z.B. Erzieherinnen, Lehrerinnen, Nachbarn)
- Ressourcen auf kommunaler Ebene (Angebote der Familienbildung, Beratungsstellen, Frühförderstellen, Gemeindearbeit usw.)
- gute Arbeits- und Beschäftigungsmöglichkeiten
- Vorhandensein potentialer Rollenmodell, Normen und Werte in der Gesellschaft"[187]

Für eine resiliente Entwicklung müssen Kinder und Jugendliche selbstverständlich nicht über alle aufgelisteten Schutzfaktoren verfügen, jedoch gilt, dass die schützende Wirkung mit Anzahl der vorhandenen Schutzfaktoren steigt.[188] Weiterhin sind nicht alle Schutzfaktoren in gleicher Weise effektiv, da einige stärker protektiv wirken als andere, sodass Zander „bezüglich der Einstufung von Schutzfaktoren eine gewisse Hierarchisierung"[189] beschreibt. Demnach sind es vor allem soziale Beziehungen und dabei insbesondere aufmerksam interessierte Erwachsene, die für die gesunde Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wichtig sind.[190] F. Bohnsack fasst Ergebnisse neuerer empirischer Forschung dahingehend zusammen, dass das Gefühl von sozialer Geborgenheit für die „Gewinnung individueller Lebenskraft und Gesundheit"[191] von großer Bedeutung ist. Ebenfalls bestärkend sind alltägliche Selbstwirksamkeitserfahrungen; dass also immer wieder die Erfahrung gemacht wird, Herausforderungen aus eigener Kraft erfolgreich meistern können.[192]

An diese Stelle soll außerdem auf die protektive Wirkung von religiösem Glauben und Spiritualität verwiesen werden. Auch wenn der Aspekt in der verkürzten Auflistung oberhalb nicht

---

[187] FRÖHLICH-GILDHOFF/ RÖNNAU-BÖSE, Resilienz, 30f.
[188] vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF/ RÖNNAU-BÖSE, Resilienz, 31.
[189] vgl. M. ZANDER, Armes Kind – starkes Kind? Die Chancen der Resilienz, Wiesbaden 2010, 44.
[190] vgl. WUSTMANN, Resilienz in der Frühpädagogik, 350.
[191] BOHNSACK, Schule, Verlust oder Stärkung der Person? 115.
[192] vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF/ RÖNNAU-BÖSE, Resilienz, 31.

aufgeführt ist, kann er zu den Resilienzfaktoren im Rahmen der personalen Ressourcen zählen.[193] Jedoch ist laut U. Mattke bis dato ungeklärt, ob der protektive Effekt durch die Integration in einer Gemeinschaft oder durch Gelassenheit und Optimismus, welches durch Gebete oder biblische Geschichten hervorgerufen werden kann, entsteht.[194] Für E. D. Stangl ergeben sich die resilienzförderlichen Potentiale eines aktiven Glaubenslebens durch dessen immanente Gesinnung einer subjektiven Vertrauenshaltung.[195] An einigen Stellen findet sich in der Literatur der Hinweise, „dass Vertrauen das wichtigste Gefühl für die Entwicklung von Resilienz ist."[196]

3.3 Resilienzmodelle: Die Wirkung von Risiko- und Schutzfaktoren

Die Risikofaktoren für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen wurden in Kapitel 2.3.2 bereits erläutert. Resilienz stellt – wie schon gesagt – einen bedeutsamen Schutzfaktor für die Entwicklung dar. Dementsprechend sind die Schutzfaktoren für eine resiliente Entwicklung, wie sie im vorherigen Kapitel erklärt wurden, ein Pendant zu den Risikofaktoren. Generell lässt sich sagen, „dass ein fehlender Schutzfaktor als Risikofaktor gesehen werden kann, aber nicht umgekehrt, da das alleinige Fehlen von Risikofaktoren an sich keinen Schutz darstellt"[197]. Die Wechselwirkungen von Risiko- und Schutzfaktoren sind höchst komplex. Dazu gibt es verschiedene Resilienzmodelle, die sich jedoch trotz ihrer unterschiedlichen Herangehensweisen nicht widersprechen, sondern viel mehr gleichzeitig oder nacheinander in der Bewältigung von Krisen auftreten können.[198]

Dem *Kompensationsmodell* liegt die Auffassung zu Grunde, dass die Folgen von Risikofaktoren durch Schutzfaktoren ausgeglichen werden können.[199] Der risikomildernde Faktor wirkt dabei neutralisierend direkt auf das Entwicklungsergebnis, ohne dass er auf den Risikofaktor an sich wirkt.[200] Demnach senkt eine größere Anzahl von Schutzfaktoren die Wahrscheinlichkeit von psychischen Beeinträchtigungen; die Wirkung ist also subtraktiv.[201] Unterschieden werden das *Haupteffekt-Modell*, bei dem Risiko- und Schutzfaktoren direkt auf das

---

[193] vgl. MATTKE, Resilienz und Religion, 208.
[194] vgl. MATTKE, Resilienz und Religion, 209.
[195] vgl. E. D. STANGL, Resilienz durch Glauben? Die Entwicklung psychischer Widerstandskraft bei Erwachsenen (Glaubenskommunikation Reihe Zeitzeichen 39), 2., korrigierte Aufl., Ostfildern 2017, 125, 213.
[196] STANGL, Resilienz durch Glauben? 213.
[197] J. BALL/ S. PETERS, Stressbezogene Risiko- und Schutzfaktoren. In: I. SEIFGE-KRENKE/ A. LOHAUS (Hg.), Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter, Göttingen 2007, 126-143, 130.
[198] vgl. WUSTMANN SEILER, Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern, 56.
[199] vgl. WUSTMANN SEILER, Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern, 57.
[200] vgl. WUSTMANN SEILER, Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern, 57.
[201] vgl. WUSTMANN SEILER, Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern, 57.

Entwicklungsergebnis wirken und das *Mediatoren-Modell*, bei welchen die Einflussnahme der Risiko- und Schutzfaktoren indirekt über eine Mediator erfolgt.[202]

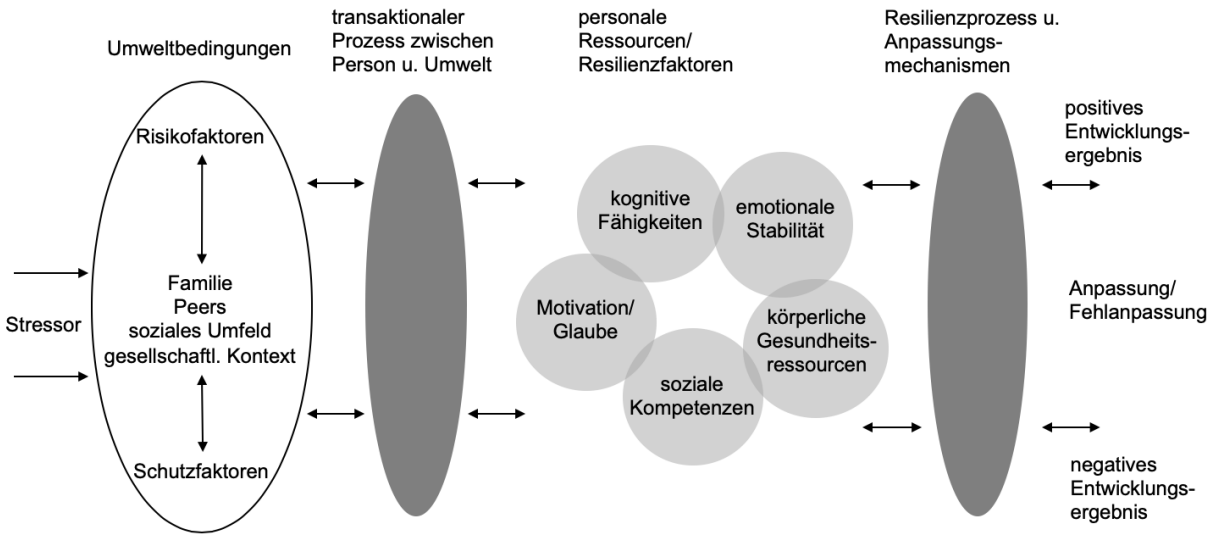
Bei dem *Modell der Herausforderung* verlaufen die Auswirkungen von Risikofaktoren und personale Anpassungen in einer wechselnden Kurve, da Herausforderungen immer wieder Kompetenzsteigerungen der Person verlangen.[203] Bei erfolgreicher Bewältigung kann bei späteren Krisen bereits auf erprobte Bewältigungsstrategien zurückgegriffen werden.[204] Jedoch greift dieses Modell nur dann, wenn die Risikosituationen noch moderat sind und von den Jugendlichen bewältigt werden können.[205]

Das *Interaktionsmodell* besagt, dass Risiko- und Schutzfaktoren interagieren, indem der Schutzfaktor das Ausmaß des Risikofaktors abschwächt und somit nur indirekt auf das Entwicklungsergebnis einwirkt.[206] Eine Erweiterung dieses Modells ist das *Kumulationsmodell*. Es beschreibt einen additiven Effekt von Risiko- beziehungsweise Schutzfaktoren.[207] Umso mehr Risikofaktoren und umso weniger Schutzfaktoren gegeben sind, desto größer ist die Belastung.[208] Andersherum ist die Belastung umso geringer, je mehr Schutzfaktoren und je weniger Risikofaktoren vorhanden sind.[209]

Insgesamt wurde deutlich, wie komplex Resilienzprozesse ablaufen. Das *Rahmenmodell von Resilienz* von K. L. Kumpfer[210] versucht dem gerecht zu werden und die Prozesse zu veranschaulichen, indem es die vorgestellten Resilienzmodelle kombiniert.[211] Als die wesentlichen Konstrukte der Resilienzforschung umfasst das Modell vier Einflussbereiche (Stressor, Umweltbedingungen, personale Ressourcen und Anpassung / Fehlanpassung) und zwei Transaktionsprozesse zwischen den Einflussbereichen (Prozess zwischen Person und Umwelt und Prozess zwischen Person und Entwicklungsergebnis).[212]

---

[202] vgl. M. DIERS, Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften. Junge Erwachsene in Risikolage erzählen, Wiesbaden 2016, 58.
[203] vgl. WUSTMANN SEILER, Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern, 59.
[204] vgl. WUSTMANN SEILER, Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern, 59.
[205] vgl. DIERS, Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften, 58.
[206] vgl. DIERS, Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften, 58.
[207] vgl. WUSTMANN SEIL.ER, Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern, 61.
[208] vgl. WUSTMANN SEILER, Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern, 61.
[209] vgl. WUSTMANN SEILER, Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern, 61.
[210] vgl. K. L. KUMPFER, Factors and Processes Contributing to Resilience. In: M. D. GLANTZ/ J. L. JOHNSON (Hg.), Resilience and Development – Positive Life Adaptations, New York 2002, 179-224, 185.
[211] vgl. DIERS, Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften, 59.
[212] vgl. DIERS, Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften, 59ff.



Rahmenmodel der Resilienz[213]

Demnach stoßen Stressoren auf Umweltbedingungen mit spezifischen Schutz- und Risikofaktoren. Im Zusammenspiel von Person und Umwelt werden personale Ressourcen, wie zum Beispiel emotionale Stabilität, aktiviert. Daraus entsteht die Bewältigung der Belastung und ein Kompetenzzuwachs oder die Nichtbewältigung und psychische Beeinträchtigungen.

Die letztliche Wirkung von Schutz- und Risikofaktoren ist immer auch von der jeweiligen Konstellation abhängig.[214] Darüber hinaus muss Resilienz auf Grund der komplexen Person-Umwelt-Interaktion immer vom Individuum ausgehend betrachtet werden.[215]

3.4 Schule: förderliche und hinderliche Momente für Resilienz

Grundsätzlich lassen sich keine generelle Aussagen darüber treffen, ob Schule an sich nun ein Schutz- oder Risikofaktor für Resilienz ist – Kinder und Jugendliche können hier sehr verschiedene und gegensätzliche Erfahrungen machen.[216] Fest steht aber, dass ihr Einfluss hoch und nachhaltig für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen in Risikolagen ist.[217] Wie die Schulzeit erlebt wird, hängt vor allem von der Atmosphäre und dabei besonders von der Beziehung zu Lehrpersonen und Mitschüler*innen ab.[218] Dagegen spielen Inhalte, Didaktik und Methodik eine eher unbedeutende Rolle.[219] Welche Optionen es auf der sozialen und unterrichtlichen Ebene für die Resilienzförderung gibt, wird an späterer Stelle dieser Arbeit in einem eigenen Kapitel erläutert.

---

[213] vgl. Wustmann Seiler, Widerstandsfähigkeit von Kindern, 65.
[214] vgl. DIERS, Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften, 31
[215] vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF/ RÖNNAU-BÖSE, Resilienz, 38.
[216] vgl. GÖPPEL, Resilienzförderung als schulische Aufgabe? 383.
[217] DIERS, Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften, 13.
[218] vgl. GÖPPEL, Resilienzförderung als schulische Aufgabe? 385.
[219] vgl. GÖPPEL, Resilienzförderung als schulische Aufgabe? 385.

Trotz des letztlich unterschiedlichen Erlebens der Schulzeit, scheint sich das Schulsystem der Förderung einer gesunden Entwicklung und somit der Förderung von Resilienz im weitesten Sinne verschrieben zu haben.[220] So heißt es in der Denkschrift „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft" von der Bildungskommission NRW beispielsweise, dass Schule der Ausgestaltung und Ausformung einer Lernkultur bedarf, „die Mittelpunkt für die damit [mit dem Lernen] verbundenen erzieherischen und sozialen Aufgaben sein kann"[221], dass in Lernzusammenhängen Identitätsfindung und soziale Erfahrungen ermöglicht werden sollen[222], dass „Alltagsfragen, Alltagserfahrungen und Lebensprobleme, die Schülerinnen und Schüler mitbringen"[223], das Lernen mitbestimmen und dass Schulen positive Selbstwerterfahrungen ermöglichen müssen[224]. Daneben finden sich weitere Abschnitte, „in denen der Schule ein erweiterter, besonders auf Persönlichkeitsstärkung und Lebensbewältigung ausgerichteter Bildungsauftrag zugewiesen wird."[225] Dies ergibt sich auch aus dem Schulgesetz für das Land Nordrhein-Westfalen: demnach soll Schule beispielweise die Entfaltung des Einzelnen fördern.[226] Weiterhin heißt es im Qualitätstableau NRW 2017, worin relevante Kriterien für Schulqualität festlegt sind, dass eine gute Schule personale und soziale Kompetenzen fördert.[227] Als Beispiele für zu fördernde personale und soziale Kompetenzen werden unter anderem Selbstbewusstsein und Konfliktfähigkeit genannt[228] – diese zählen auch zu den Schutzfaktoren einer resilienten Entwicklung (vgl. S. 25). Nicht nur das Land Nordrhein-Westfalen selber verpflichtet Schulen zur Resilienzförderung im weitesten Sinne. Auch die allgemeinen Erwartungen an die Schulen sind hoch, wie folgende Forderung von Bohnsack zeigt: „Die Schule muss wie die Familie seelische Sicherheit geben, muss anerkennen und bestätigen, authentische Vorbilder liefern und positive Lebensperspektiven eröffnen."[229]

Es wurde deutlich, dass Schule es sich gewissermaßen auch zur Aufgabe gemacht hat, Persönlichkeit zu stärken und erfolgreiche Lebensbewältigung zu fördern. Doch entspricht das angestrebte Ideal der Wirklichkeit? Einleitend klang auch an, dass Kinder und Jugendliche in ihrer

---

[220] vgl. M. KANT-SCHAPS, Schule: Schutzfaktor und Übungsraum. In: C. STEINBACH/ K. GHARABAGHI (Hg.), Resilienzförderung im Jugendalter. Praxis und Perspektiven, Berlin-Heidelberg 2013, 83-92, 84.
[221] BILDUNGSKOMMISSION NRW, Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft" beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied u.a. 1995, XIV.
[222] BILDUNGSKOMMISSION NRW, Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft, XIV.
[223] BILDUNGSKOMMISSION NRW, Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft, XV.
[224] vgl. BILDUNGSKOMMISSION NRW, Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft, XVII.
[225] GÖPPEL, Resilienzförderung als schulische Aufgabe? 386.
[226] vgl. § 2 Absatz 4 SchulG NRW.
[227] vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN, Qualitätstableau NRW 2017. In: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Download/Qualitaetsanalyse-allgemein/Qualitaetstableau-ausfuehrlich.pdf; 11.11.2019.
[228] vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN, Qualitätstableau NRW 2017.
[229] BOHNSACK, Schule, Verlust oder Stärkung der Person? 146.

Schulzeit sehr unterschiedliche Erfahrungen machen, woraus schon geschlossen werden kann, dass Schule scheinbar nicht immer resilienzfördernd wirkt. Nach R. Göppel ist seit dem PISA-Schock eher eine Entwicklung von Schulen entgegen der angestrebten Resilienzförderung zu erkennen, da die Bildungspolitik zum Beispiel Lernzeiten beschleunigt, Leistungsanforderungen verdichtet und eine Standardisierung vorantreibt.[230] Bohnsack führt ähnlich dazu aus, dass sich Beziehungen in der Schule „versachlicht" haben, sodass die soziale Unterstützung zurückgeht, was er mit einer Überlastung der Lehrkräfte und den zunehmenden Leistungsdruck in Deutschland als PISA-Auswirkungen erklärt.[231] Durch die Zunahme der Bedeutung von Leistungen und die gleichermaßen stattfindende Zuspitzung der Selektions- und Allokationsfunktion von Schule, womit die Zuordnung von sozialen Positionen auf Basis individueller Leistungsfähigkeiten gemeint ist, entwickelt sich Schule zunehmend zu einem Werkzeug des sozialen Aufstiegs[232] Durch die zahlreichen Regelungen, die es in Schule beispielsweise bezüglich der Benotung oder des Verhaltens gibt, erzeugt sie systematisch Versagenserfahrungen[233]

Weiterhin gilt es kurz auf die mannigfachen Kränkungen zu verweisen, die abwertende Kommentare von Lehrer*innen auslösen können.[234] V. Krumm befragte knapp 3000 Studierende zu Kränkungen durch Lehrer*innen in ihrer Schulzeit und sortiert die Ergebnisse in verschiedene Bereiche

1. negative Zuschreibungen, Behauptungen, Vorurteile,
2. Bloßstellen,
3. ungerechtes, unfaires Verhalten,
4. Schreien, Beschimpfen, Schimpfwörter,
5. Lächerlichmachen / Beschämen,
6. Ignorieren, Vernachlässigen, Missachten,
7. Verletzung von Rechten,
8. Unterstellung von Fehlhandlungen,
9. Körperverletzungen,
10. Drohungen / Einschüchterungen,
11. Isolierung,
12. Informationsweitergabe,
13. unangemessene Arbeitsaufträge.[235]

Die Auflistung zeigt, wie verschieden Lernende Kränkungen durch Lehrer*innen erfahren können. 77 % der Befragten in der Studie von Krumm erlebten derartige Kränkungen selber und die nicht betroffenen übrigen 23 % konnten Fälle beschreiben, in denen Mitschüler*innen durch

[230] vgl. GÖPPEL, Resilienzförderung als schulische Aufgabe? 388.
[231] vgl. BOHNSACK, Schule, Verlust oder Stärkung der Person? 111.
[232] vgl. BILZ, Schule und psychische Gesundheit, 32.
[233] vgl. GÖPPEL, Resilienzförderung als schulische Aufgabe? 388.
[234] GÖPPEL, Resilienzförderung als schulische Aufgabe? 388.
[235] vgl. V. KRUMM, Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur „Schwarzen Pädagogik". In: https://www.lernwelt.at/downloads/wielehrerihreschuelerdisziplinieren.pdf; 11.11.2019, 111-115.

Lehrende gekränkt wurden.[236] Die Erfahrungen der Studierenden werden von den meisten Lehrer*innen und auch von den Eltern für wahr und glaubwürdig gehalten.[237]

4 (Katholische) Religionslehre – ein Fach mit besonderer Verantwortung?

Gerade der Religionsunterricht scheint für inklusive Bildung wie geschaffen zu sein, wird nur an die christliche Botschaft der Nächstenliebe gedacht oder die bekannten Geschichten von Jesus, in denen er sich hilfsbedürftigen Menschen zuwendet. Weiterhin lassen auch die Aufgaben von katholischem Religionsunterricht, wie sie im Kernlehrplan der Gesamtschulen Nordrhein-Westfalens formuliert sind, eine besondere Eignung vermuten. So ist unter anderem die Rede davon, dass der Religionsunterricht zum Aufbau sozialer Verantwortung der Schüler*innen beitragen soll[238] oder, dass er die „Würde des Einzelnen als von Gott geliebten Menschen, losgelöst von etwaiger Funktionalität und Nützlichkeit"[239] achtet. S. Anderssohn bezeichnet Inklusion ferner als ureigenes Anliegen der Religionspädagogik.[240] Gleichzeitig sind mit Blick auf die Geschichte der Kirche schnell Geschehnisse präsent, in denen exkludierend gehandelt wurde und es zu grausamen Verfolgungen kam.

In diesem Kapitel soll ausgelotet werden, inwiefern der Religionsunterricht zur Inklusion prädestiniert ist. Dafür werden zunächst inklusionswidrige Momente des Christentums dargestellt. Anschließend kommt es zu theologischen Argumentation für Inklusion und zum Schluss wird die Eignung einiger etablierter religionspädagogischer Ansätze für Inklusion untersucht.

4.1 Inklusionswidrige Momente des Christentums

Inklusion und Christentum scheinen auf den ersten Blick zu korrespondieren. Dies ist jedoch rückblickend nicht immer der Fall gewesen und es gibt einige Momente, in denen kirchliches Handeln und christliche Implikationen nicht als inklusiv bezeichnet werden kann.

Zunächst ist das aktuelle Verständnis von Inklusion und der Diskurs über das Thema nicht in den Texten der Bibel zu finden und auch nicht explizites Anliegen der Mission Jesu.[241] Einzelne

---

[236] vgl. KRUMM, Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren, 115.
[237] vgl. KRUMM, Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren, 116.
[238] vgl. MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN, Kernlehrplan für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre, Düsseldorf 2013, 9.
[239] MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN, Kernlehrplan für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre, Düsseldorf 2013, 9.
[240] vgl. S. ANDERSSOHN, Handbuch inklusiver Religionsunterricht. Ein didaktisches Konzept – Grundlagen – Theorie – Praxis, Neukirchen-Vluyn 2016, 11.
[241] vgl. S. PEMSEL-MAIER, Christlicher Glaube und Religionspädagogik: Zur Inklusion prädestiniert – zu kritischer Differenzierung verpflichtet. In: S. PEMSEL-MAIER/ M. SCHAMBECK (Hg.), Inklusion?! Religionspädagogische Einwürfe, Freiburg 2014, 53-72, 55.

Texte, die auf Inklusion übertragen werden können, reichen nicht als unmittelbare Konklusion für das Bildungssystem.[242] Der Einsatz schon von den ersten Christ*innen für hilfsbedürftige Menschen war nicht durch das Anliegen motiviert, eine gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft zu ermöglichen, sondern geschah aus Barmherzigkeit und Nächstenliebe.[243] Darüber hinaus kann die Lektüre biblischer Heilungsgeschichten unter Berücksichtigung einer aktuellen Disability-Forschung irritieren, da Behinderung als etwas zu Überwindendes proklamiert wird.[244] Diesbezüglich bedarf es sensibler Lehrpersonen, die in einem inklusiven Religionsunterricht den Blick auf die Vielfalt menschlicher Gebrochenheit und auf Jesu unbedingte Zuwendung lenken.[245]

Insbesondere beim Blick in die Vergangenheit der Geschichte der Kirche wird schnell deutlich, dass es vielfache praktische Verstoße gegen die eigenen theoretischen Überzeugungen gab.[246] Wenn auch in Abhängigkeit von den je aktuellen gesellschaftlichen Strömungen kam es immer wieder zu Spaltungen, massiven Diskriminierungen und Verfolgungen einzelner Gruppierungen und Personen.[247]

In Bezug auf die Unterscheidung von Integration und Inklusion muss an dieser Stelle auch kritisch auf die kirchlichen Einrichtungen verwiesen werden, welche die Trennung von behinderten und nicht-behinderten Menschen praktizieren und die Verantwortung zur gesellschaftlichen Teilhabe von Randgruppen an die Caritas übertragen.[248]

Trotz der hier angeklungenen kritischen Aspekte, welche die These der Prädestination des Religionsunterrichts für Inklusion zweifelhaft erscheinen lassen, bieten die Inhalte des Christentums wichtige Impulse für inklusives Denken und Handeln, die im Folgenden ausgeführt werden.

4.2 Theologische Argumentation für Inklusion

Wie im Grundgesetz festgehalten, wird Religionsunterricht in Deutschland „in Übereinstimmung mit den Grundsätzen der Religionsgemeinschaften erteilt."[249] Im Folgenden wird deshalb ausgehend von den Grundsätzen der Katholischen Kirche dargelegt, inwiefern das ordentliche

[242] vgl. PEMSEL-MAIER, Christlicher Glaube und Religionspädagogik, 55.
[243] vgl. PEMSEL-MAIER, Christlicher Glaube und Religionspädagogik, 55.
[244] vgl. MENDL, Religionsdidaktik kompakt, 221.
[245] vgl. MENDL, Religionsdidaktik kompakt, 221.
[246] vgl. PEMSEL-MAIER, Christlicher Glaube und Religionspädagogik, 55.
[247] vgl. PEMSEL-MAIER, Christlicher Glaube und Religionspädagogik, 55.
[248] vgl. PEMSEL-MAIER, Christlicher Glaube und Religionspädagogik, 56.
[249] Grundgesetz Art. 7 (3).

Lehrfach Religion dem Inklusionsgedanken verpflichtet ist – auch wenn Inklusion in seinem heutigen Verständnis kein explizit biblischer oder theologiegeschichtlicher Begriff ist.[250]

Zu Beginn ist grundsätzlich hervorzuheben, dass die christliche Botschaft von der bedingungslosen Liebe Gottes zu allen Menschen mit dem Anliegen der Inklusion übereinstimmt.[251] Ferner kann der Wert von Vielfalt und Verschiedenheit daran erkannt werden, dass Gott in seiner trinitarischen Gestalt als Vater, Sohn und Heiliger Geist von Christ*innen bekannt wird und somit als in sich vielfältig, aber dreieinig.[252] Aus der Schöpfungsgeschichte ergibt sich außerdem ein Menschenbild, das jeden Menschen ohne Abstufungen als Gottes Ebenbild anerkennt (vgl. Gen 1,26f.), woraus sich die unbedingte Würde jedes Menschen ergibt.[253] Anhand der Tatsache, dass Gott die Menschen verschieden geschaffen hat, nämlich als männlich und weiblich (vgl. Gen 1,27), ist die Verschiedenheit der Menschen von Beginn an gottgewollt gegeben.[254] Jedoch ist Schöpfung immer auch gebrochen, was sich in der Begrenzung und Gefährdung eines jeden Menschen zeigt; demnach sind Defizite ganz normal.[255] Teil des christlichen Menschenbildes ist also nicht nur die unbedingte Annahme und Liebe, sondern auch die Verletzlichkeit und Angewiesenheit des Menschen auf andere.[256]

Wird Inklusion mit Brüderlichkeit identifiziert, kann auch in den deuteronomischen Gesetzestexten ein hohes Inklusionspotential festgemacht werden.[257] Es „wird das Recht von Frauen, Tagelöhnern (Fremden) und sogar Straftätern gesichert. Ihre Würde als Subjekte eines selbstständigen Lebens wird durch das Recht auf Partizipation und Emanzipation geschützt."[258]

Christologisch lässt sich Inklusion dadurch begründen, dass in Gottes Reich, das von Jesus Christus verkündet wird, niemand ausgeschlossen wird und insbesondere die Menschen, die Erfahrungen der Ausgrenzung machen müssen, angesprochen werden.[259] Im Handeln Jesu wird die Bedeutung der Inklusion aller Menschen immer wieder deutlich, wenn er sich gerade den Menschen zuwendet, die am Rande der Gesellschaft stehen.[260] Beispielhaft kann das Gleichnis vom barmherzigen Samariter (vgl. Lk 10,25-37) angeführt werden, welchen Jesus zum Vorbild

---

[250] vgl. PEMSEL-MAIER, Christlicher Glaube und Religionspädagogik, 56.
[251] vgl. PEMSEL-MAIER, Christlicher Glaube und Religionspädagogik, 56.
[252] vgl. ANDERSSOHN, Handbuch inklusiver Religionsunterricht, 46.
[253] vgl. PEMSEL-MAIER, Christlicher Glaube und Religionspädagogik, 57.
[254] vgl. S. FLAKE/ I. SCHRÖDER, Inklusive Religionspädagogik – eine Herausforderung für die Religionspädagogik?! In: K. Kammeyer/ E. Zonne/ A. Pithan (Hg.), Inklusion und Kindertheologie (Inklusion – Religion – Bildung 1) Münster 2014, 30-63, 45.
[255] vgl. MENDL, Religionsdidaktik kompakt, 220.
[256] vgl. MENDL, Religionsdidaktik kompakt, 220.
[257] vgl. DANGL, Inklusion und Religion, 110.
[258] DANGL, Inklusion und Religion, 110.
[259] vgl. PEMSEL-MAIER, Christlicher Glaube und Religionspädagogik, 57.
[260] vgl. W. SCHWEIKER, Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I. Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden, Stuttgart 2012, 14.

werden lässt und dabei gleichzeitig seine bleibende Andersheit wertschätzt.[261] Die Wertschätzung des Anderen in seiner Andersheit ist auch gnadentheologisch als Argument für Inklusion bedeutsam: Gott hat sich in Jesus Christus allen Menschen unbedingt angenommen und deshalb ist die Menschheit gleichermaßen zu Annahme der Anderen in ihrer Andersheit aufgefordert.[262] Eben diese Wertschätzung und Anerkennung der Gleichwertigkeit bei bleibender Verschiedenheit aller Menschen ist zentral für den Inklusionsgedanken.[263] Weiterhin lässt sich das Anliegen von Inklusion aus soteriologischer Perspektive rechtfertigen, da Jesus Christus allen Menschen, die sich auf ihn und seine Botschaft einlassen, Heil und Erlösung zuspricht.[264]

Aus ekklesiologischer Sicht wird Inklusion dadurch gestützt, dass der christliche Glaube eine Gemeinschaft anstrebt, in der jeder mit seinen individuellen Stärken gebraucht wird.[265] Als Beleg für dieses Verständnis von Vielfalt als Reichtum kann der erste Brief an die Korinther herangezogen werden, in welchem Paulus von verschiedenen Gnadengaben (vgl. 12,4) spricht, die durch Gottes Geist empfangen wurden. Dadurch unterscheiden sich die Menschen, die verschiedenen Begabungen sind dabei jedoch gleichwertig.[266] Dass jeder individuell begabte Mensch für die gemeinsame Sache wichtig ist, wird durch Paulus wenige Verse später deutlich gemacht, wenn er sagt: „Ihr aber seid der Leib Christi und jeder Einzelne ist ein Glied an ihm" (1 Kor 12,27). Dieser ekklesiologische Rahmen schließt ein bildungstheoretisches Argument, wodurch Religionsunterricht für Inklusion wie geschaffen zu sein scheint, durch das schon angeklungene christliche Begabungsverständnis mit ein.[267] Das entscheidende Stichwort diesbezüglich ist die Charismen-Theologie, wobei mit Charismen die von Gott verliehenen Gnadengaben gemeint sind, die unerlässlich für den Aufbau der Gemeinde sind (vgl. 1 Kor 12,4-11).[268] Neuere Theologie belegt darauf aufbauend den universalen Heilswillen Gottes, sodass jeder Mensch von Gott charismatisch begabt ist – mit und ohne Behinderung.[269] Aus dieser Perspektive begründet sich das Anliegen der Förderung von Individualität und Vielfalt, welche auch von Lehrer*innen geleistet werden sollte.[270]

---

[261] vgl. FLAKE/ SCHRÖDER, Inklusive Religionspädagogik, 46.
[262] vgl. PEMSEL-MAIER, Christlicher Glaube und Religionspädagogik, 57.
[263] vgl. vgl. FLAKE/ SCHRÖDER, Inklusive Religionspädagogik, 47.
[264] vgl. PEMSEL-MAIER, Christlicher Glaube und Religionspädagogik, 57.
[265] vgl. PEMSEL-MAIER, Christlicher Glaube und Religionspädagogik, 57.
[266] vgl. SCHWEIKER, Arbeitshilfe Religion inklusiv, 14.
[267] vgl. PEMSEL-MAIER, Christlicher Glaube und Religionspädagogik, 58.
[268] vgl. SCHWEIKER, Arbeitshilfe Religion inklusiv, 14.
[269] vgl. PEMSEL-MAIER, Christlicher Glaube und Religionspädagogik, 59.
[270] vgl. PEMSEL-MAIER, Christlicher Glaube und Religionspädagogik, 59.

4.3 Eignung etablierter religionspädagogischer Ansätze für Inklusion

Im Bereich der Religionspädagogik und Religionsdidaktik gibt es verschiedene Ansätze, die sich theoretisch und praktisch als erfolgreich gezeigt haben, die im inklusiven Unterricht verwendet werden können.[271]

Zunächst zu erwähnen ist an dieser Stelle der Beschluss der Würzburger Synode von 1974 zum Religionsunterricht: Das Dokument gilt als Wende vom missionarisch-katechetischen Konzept des Religionsunterrichts hin zum diakonischen Ansatz.[272] Der Leitsatz „Der Glaube soll im Kontext des Lebens vollziehbar, und das Leben soll im Licht des Glaubens verstehbar werden"[273] gilt aus Auslöser der in den folgenden Jahren entwickelten *Korrelationsdidaktik*.[274] Dabei geht es um die wechselseitige Korrelation von Glauben und Leben; die zugrundeliegende theologische Überzeugung ist, „dass Glaubensüberlieferung überhaupt nur verstanden werden kann, wenn sie in ihrer Bedeutung für heutiges Leben erschlossen wird."[275] Korrelative Theologie erfordert Lehrkräfte, die die Sichtweisen ihrer Schüler*innen beachten, das jeweilige Vorwissen aufgreifen und darauf aufbauend Lernarrangements entwickeln und durchführen.[276]

H. Mendl empfiehlt zur Umsetzung des seit der Würzburger Synode gültigen Postulats der Korrelation das Modell der didaktischen *Elementarisierung* aus der evangelischen Religionspädagogik aufzugreifen, das am Konzept einer kategorialen Bildung nach W. Klafki ansetzt.[277] R. Englert zählt die Elementarisierung zu den durchschlagenden Religionsdidaktiken.[278] Elementar ist bei dem Konzept einerseits die elementare Vereinfachung von Lerngegenständen unter expliziter Berücksichtigung der Lernenden und andererseits die Fokussierung auf den elementaren Kern des Gegenstandes.[279] Anderssohn sieht besondere Potentiale für eine inklusive Religionspädagogik, da die Elementarisierung einen Rahmen bietet, „unterschiedliche Aspekte zusammenzudenken"[280]. Für die Planung von Religionsunterricht nach dem Elementarisierungskonzept wird kurz gesagt der Unterrichtsgegenstand vereinfacht (elementare Strukturen), die Lebensbedeutung reflektiert (elementare Erfahrungen), individuelle Zugänge ermöglicht

---

[271] vgl. PEMSEL-MAIER, Christlicher Glaube und Religionspädagogik, 61f.
[272] vgl. MENDL, Religionsdidaktik kompakt, 61.
[273] vgl. GEMEINSAME SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Beschlüsse der Vollversammlung, Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i. B. 1976, 136.
[274] vgl. MENDL, Religionsdidaktik kompakt, 63.
[275] vgl. MENDL, Religionsdidaktik kompakt, 63.
[276] J. THEIS, Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Religionsunterricht. What works – was wirkt? In: PbB 73 (2015), 91-101, 100
[277] vgl. MENDL, Religionsdidaktik kompakt, 229.
[278] vgl. R. ENGLERT, Religionsdidaktik wohin? Versuch einer Bilanz. In: E. H. Grümme/ H. Lenhard/ M. PIRNER (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 247-258, 247f.
[279] vgl. MENDL, Religionsdidaktik kompakt, 229f.
[280] vgl. ANDERSSOHN, Handbuch inklusiver Religionsunterricht,

(elementare Zugänge), Wahrheitszumutungen erschlossen (elementare Wahrheiten) und Lernwege sach- und schüler*innengerecht gestaltet (elementare Lernwege).[281]

Ebenfalls im Dokument der Würzburger Synode angelegt ist die Wendung hin zum Subjekt: Das religionsdidaktische Prinzip der *Subjektorientierung*, welche spezifisch für den Religionsunterricht ist, da kein anderes Fach einen zu vergleichenden Wechsel weg von einer Didaktik der Vermittlung vollzogen hat, ist maßgeblich für den Inklusionskontext von Religionsunterricht.[282] Die Passage „[Religionsunterricht muss] offen und sensibel sein für den Menschen, seine Befindlichkeit, seine Vorstellungen, Nöte und Bedürfnisse"[283] kann hier als implizite Anlage für Inklusion verstanden werden.[284] Kinder und Jugendlichen werden im Rahmen der Subjektorientierung als Ausgangs- und Zielpunkt des religiösen Lernens erachtet.[285] Die Subjektorientierung ergibt sich aus der Aufgabe des Religionsunterrichtes, die Subjektwerdung der Schüler*innen zu fördern, welche sich anthropologisch dadurch begründet, dass im Menschen selbst der höchste Zweck liegt.[286] Zentral sind die handelnden Schüler*innen und ihre Fragen nach der übergeordneten Bedeutung des Stoffes und weiterhin „ihre Auseinandersetzung mit der Anschlussfähigkeit des Stoffs in Fragen der Lebensbewältigung zu fördern und ihre Fähigkeit zur Konstruktion von Bedeutungen entwickeln zu helfen."[287] Die notwendige Orientierung an verschiedenen Lebenswelten und Lebensgeschichten sowie an individuellen Lernbiografien und Lernwegen kann einen inklusiven Rahmen schaffen.[288]

Im unmittelbaren Zusammenhang zur Subjektorientierung steht eine hohe Selbsttätigkeit der Lernenden, sodass sie ihr Weltbild und Wissen gewissermaßen selbst konstruieren.[289] Das daraus entstandene *konstruktivistische Lernen* will individuelle Lernprozesse ermöglichen, sodass eigene Bildungswege verfolgt werden können.[290] Insbesondere interaktionistische oder soziale Varianten gelten für den Religionsunterricht als fruchtbar, wobei die Wechselwirkungen der erkennenden Schüler*innen und den sozialen Konstrukten von Wirklichkeit zentral sind.[291] Dabei haben subjektive Erkenntnisse Vorrang vor normativen Vorgaben.[292] Inklusive Potentiale ergeben sich in einem Religionsunterricht nach dem konstruktivistischen Ansatz durch größere

---

[281] vgl. MENDL, Religionsdidaktik kompakt, 230.
[282] vgl. PEMSEL-MAIER, Christlicher Glaube und Religionspädagogik, 62.
[283] vgl. GEMEINSAME SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Beschlüsse der Vollversammlung, 136.
[284] vgl. PEMSEL-MAIER, Christlicher Glaube und Religionspädagogik, 62.
[285] vgl. MENDL, Religionsdidaktik kompakt, 185.
[286] vgl. G. HILGER/ S. LEIMGRUBER/ H.-G. ZIEBERTZ, Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, vollst. überarbeitete Neuausg., München [4]2015, 193.
[287] HILGER/ LEIMGRUBER/ ZIEBERTZ, Religionsdidaktik, 179.
[288] vgl. MENDL, Religionsdidaktik kompakt, 182-185.
[289] vgl. HILGER/ LEIMGRUBER/ ZIEBERTZ, Religionsdidaktik, 236.
[290] vgl. PEMSEL-MAIER, Christlicher Glaube und Religionspädagogik, 63.
[291] vgl. HILGER/ LEIMGRUBER/ ZIEBERTZ, Religionsdidaktik, 236.
[292] vgl. PEMSEL-MAIER, Christlicher Glaube und Religionspädagogik, 63.

Bedeutung der individuellen Verarbeitung von Bildungsgegenständen in Lernlandschaften, die eigenständige Lernprozesse fördern.[293]

Natürlich bedeuten die vorgestellten Ansätze nicht, dass der Religionsunterricht perfekt für Inklusion gerüstet ist, jedoch zeigt sich, dass viele Potentiale gegeben sind.[294] „Religiöse Bildung und Erziehung können individuelle Zugänge zu Inhalten der biblischen Tradition eröffnen, die sehr fruchtbar für die vertiefende Auseinandersetzung mit der Erfahrung von Krankheit, Krise, der Erfahrung sozialer Exklusion, sozialer Distanz, von Anders-Sein im Allgemeinen [sind].“[295] Gerade Jugendlichen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung können im Religionsunterricht neue Sichtweisen und Alternativen zu ihren bisherigen Wahrnehmungs- und Sichtweisen aufgezeigt werden.[296] Darauf aufbauend können sie bestärkt werden, ihre Lebenswirklichkeit zu reflektieren und sich interpretierend mit dieser auseinanderzusetzen.[297] Neben den zahlreichen praktikablen Ansätzen eines inklusiven Religionsunterrichts sollte immer bedacht werden, dass er stets auch von den Bedingungen abhängig ist, die außerhalb der Einflussmöglichkeiten einer Didaktik liegen.[298]

5 Möglichkeiten zur Resilienzförderung im (Religions-)Unterricht

Wie im vorherigen Kapitel gezeigt werden konnte, ist der Religionsunterricht durch verschiedene Aspekte sowohl theologischer als auch pädagogischer Art besonders dazu geeignet, inklusiv zu sein. In diesem Kapitel wird darauf aufbauend dargestellt, wie dies im (Religions-) Unterricht im Speziellen für die Förderung von Resilienz von Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung umgesetzt werden kann. Allgemeines Ziele jeder Maßnahme zur Resilienzförderung ist die Verminderung von Risikoeinflüssen auf der einen Seite und die Steigerung der Resilienz- und Schutzfaktoren auf der anderen Seite.[299]

Grundsätzlich muss jedoch berücksichtigt werden, dass Resilienz keine klar begrenzte und spezifische Kompetenz ist, die „systematisch aufgebaut und gezielt trainiert werden [kann].“[300] Dies wurde in Kapitel 2 deutlich. Unter Berücksichtigung der Tatsache, dass von Resilienz darüber hinaus nur bei den Jugendlichen gesprochen werden kann, die mit Risikofaktoren

[293] vgl. MENDL, Religionsdidaktik kompakt, 204.
[294] vgl. PEMSEL-MAIER, Christlicher Glaube und Religionspädagogik, 64.
[295] A. WERTGEN, Spirituelle Bedürfnisse längerfristig und schwerwiegend erkrankter Kinder und Jugendlicher als Herausforderung für Kindertheologie und Seelsorge. In: K. KAMMMEYER/ E. ZONNE/ A. PITHAN (Hg.), Inklusion und Kindertheologie (Inklusion – Religion – Bildung 1), Münster 2014, 126-148, 133.
[296] vgl. WERTGEN, Spirituelle Bedürfnisse, 139.
[297] vgl. WERTGEN, Spirituelle Bedürfnisse, 139.
[298] vgl. ANDERSSOHN, Handbuch inklusiver Religionsunterricht, 12.
[299] vgl. WUSTMANN SEILER, Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern, 122.
[300] GÖPPEL, Resilienzförderung als schulische Aufgabe? 392.

konfrontiert sind, ist es außerdem fragwürdig, ob es für Jugendliche mit wohlgeordneten Lebensumständen überhaupt eine Resilienzförderung geben kann.[301] Die Jugendlichen, für die Resilienzförderung von Bedeutung ist, erlebten und erleben in ihrer Biografie höchst unterschiedliche Konstellationen, Ausprägungen und Entwicklungen von Risikofaktoren, sodass eine pauschale Förderung auch für diese Gruppe zumindest kritisch bedacht werden kann.[302]

Um unter Berücksichtigung dieser Einwände die Möglichkeiten zur Resilienzförderung im (Religions-)Unterricht zu ermitteln, werden zunächst einige Programme dafür vorgestellt. Daran anschließend geht es darum, wie Lehrer*innen sich resilienzfördernd verhalten können. Damit einhergehende Aspekte sind die pädagogische Beziehung sowie Seelsorge als Teil des Aufgabenbereiches von Religionslehrer*innen. Letzter Teil des Kapitels ist die Vorstellung und Untersuchung von zwei ausgewählten religionspädagogischen Arbeiten im Hinblick auf ihre resilienzförderlichen Potentiale. Dabei handelt es sich um „Bibliotherapie und religiöses Lernen von F. Munzel und das Projekt „In Psalmen der Gewalt begegnen“ von B. Strumann.

5.1 Programme zur Resilienzförderung von Jugendlichen in der Schule

Für die schulische Resilienzförderung gibt es eine große Menge veröffentlichter Hinweise und Konzepte, welche das Konstrukt der Resilienz bisweilen sehr unterschiedlich auffassen.[303] Bei vielen Programmen zur Förderung von Resilienz handelt es sich um Präventionsmaßnahmen, da die Resilienzforschung einen nachhaltig positiven Effekt durch die Förderung von Schutz- und Resilienzfaktoren auf die Entwicklung bestätigt.[304] Diesbezüglich kann sicher gefragt werden, inwiefern eine Prävention bei Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung angebracht ist, da sich Verhaltensauffälligkeiten augenscheinlich bereits manifestiert haben. Es gibt daneben ebenfalls Programme, die störungsspezifisches Verhalten mit allgemein gesundheitsförderlichen Faktoren abbauen wollen.[305] Studien dazu belegen, dass die Programme, die die Jugendlichen, ihre Eltern und das weitere soziale Umfeld aktivieren und in der jeweiligen Lebenswelt anfangen, am meisten Erfolg versprechen.[306] Weiterhin zeigen sich Programme, die über einen längeren Zeitraum angesetzt sind und in denen die Übungen deutlich strukturiert und verhaltensnah sind, als erfolgreich.[307]

---

[301] vgl. GÖPPEL, Resilienzförderung als schulische Aufgabe? 390.
[302] vgl. GÖPPEL, Resilienzförderung als schulische Aufgabe? 390.
[303] vgl. ROOS / GRÜNKE, Auf dem Weg zur „resilienten“ Schule, 413.
[304] vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF/ RÖNNAU-BÖSE, Resilienz, 58.
[305] vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF/ RÖNNAU-BÖSE, Resilienz, 65.
[306] vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF/ RÖNNAU-BÖSE, Resilienz, 61.
[307] vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF/ RÖNNAU-BÖSE, Resilienz, 61.

Die Punkte, die in verschiedenen Programmen für die Resilienzförderung als zentral gelten, können mit einer stabilen Bindung, positivem Selbstwertgefühl und Selbstwirksamkeitserfahrungen zusammengefasst werden.[308] Irritierend ist diesbezüglich jedoch, dass die genannten Aspekte generell als sinnvoll für einen nachhaltigen Lehr- und Lernprozess gelten und dass das spezifisch resilienzfördernde Moment somit zu fehlen scheint.[309]

An dieser Stelle muss jedoch hervorgehoben werden, dass sich Programme zur allgemeinen Förderung der Entwicklung langfristig als effektiver herausstellten als die Prävention einzelner Aspekte auffälligen Verhaltens, wie zum Beispiel Aggressivität.[310] Darüber hinaus implizieren sogenannte Lebenskompetenzprogramme die zentralen Kompetenzen, die auch zu den Resilienzfaktoren gezählt werden.[311] Dementsprechend lässt sich der breite Ansatz vieler Präventionsprogramme, die zur Resilienzförderung genutzt werden, rechtfertigen und erklärt auch den Fakt, dass viele der entsprechenden Programme den Begriff „Resilienz" nicht in ihrem Titel tragen.[312] Somit wären auch die kritischen Anmerkungen, die im vorherigen Abschnitt und einleitend zu diesem Kapitel formuliert wurden, entkräftet: Zwar bedarf es bei Jugendlichen, die in wohlgeordneten Verhältnissen aufwachsen, weniger einer Resilienzförderung, gegen eine allgemeine Entwicklungsförderung hingegen spricht wohl nichts. Ähnlich verhält es sich bezüglich der Jugendlichen, die in prekären Verhältnissen aufwachsen: Zwar ist durch ein in der Schule eingesetztes Programm eine gezielte, genau auf ihre individuellen Biografien und Bedürfnisse abgestimmte Förderung kaum möglich (und auch nicht Aufgabe von Lehrer*innen), jedoch kann nichtsdestotrotz ein allgemeiner aufgestelltes Programm eine positive Entwicklung unterstützen und zumindest Bedingungen schaffen, unter denen ein Aufbau von Resilienz leichter möglich ist.[313] Darüber hinaus ist Resilienz eben keine spezifische Kompetenz, die gezielt trainiert werden kann und umfasst nun einmal allgemeine Aspekte wie zum Beispiel das Selbstwertgefühl, Selbstwirksamkeitsüberzeugungen oder Durchhaltevermögen trotz Enttäuschungen.[314]

Es gibt eine Vielzahl von veröffentlichten Programmen zur Resilienzförderung im weiteren Sinne. Viele von ihnen unterscheiden sich nach der Altersgruppe, die Ziel der Maßnahmen ist, da sich je nach Alter auch Entwicklungsaufgaben und Schutzfaktoren unterscheiden.[315] Die spezifischen Herausforderungen der Adoleszenz wurden in Kapitel 2.3 vorgestellt.

---

[308] vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF/ RÖNNAU-BÖSE, Resilienz, 64.
[309] vgl. GÖPPEL, Resilienzförderung als schulische Aufgabe? 390.
[310] vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF/ RÖNNAU-BÖSE, Resilienz, 61.
[311] vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF/ RÖNNAU-BÖSE, Resilienz, 64.
[312] vgl. GÖPPEL, Resilienzförderung als schulische Aufgabe? 393.
[313] vgl. GÖPPEL, Resilienzförderung als schulische Aufgabe? 392f.
[314] vgl. GÖPPEL, Resilienzförderung als schulische Aufgabe? 392.
[315] vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF/ RÖNNAU-BÖSE, Resilienz, 65.

Exemplarisch werden an dieser Stelle zwei Programme kurz vorgestellt, welche zwar nicht spezifisch der Resilienzförderung dienen, sich auf Grund der oberhalb erläuterten Aspekte jedoch zu diesem Zweck eignen.

Das Trainingsprogramm „Fit for Life"[316] richtet sich an Jugendliche im Alter von 13 bis 21 Jahren und fördert allgemeine Lebenskompetenzen, dabei besonders soziale Fertigkeiten und emotional-kognitive Ressourcen.[317] In zwölf Modulen, zum Beispiel zum Umgang mit Konflikten oder zu Gefühlen, sollen die Jugendlichen die eigenen Stärken und Ressourcen entdecken.[318] Ein besonderer Schwerpunkt liegt auf beruflichen Chancen in der Zukunft und der Freizeitgestaltung als Stressausgleich.[319] Das Training wird inzwischen allgemein für Schüler*innen von Real- und Hauptschulen angewendet und dauert normalerweise ein halbes Jahr bei einem wöchentlichen Treffen über anderthalb Stunden.[320] Fröhlich-Gildhoff und Rönnau-Böse bezeichnen das Programm abschließend als wirksam.[321]

Das Programm „GO! Gesundheit und Optimismus" wurde am Institut für Klinische Psychologie und Psychotherapie der Universität Dresden entwickelt.[322] In erster Linie dient es der Prävention von Angststörungen und Depressionen und verbindet dafür störungsspezifische Komponenten mit Bausteinen, die der allgemeinen Gesundheitsförderung dienen.[323] Es richtet sich an Jugendliche im Alter von 14 bis 18 Jahren, die klinisch unauffällig sind und ist für den schulischen Einsatz konzipiert.[324] Erreicht werden soll „die Modifikation kognitiver Verzerrungen, der Abbau dysfunktionaler Verhaltensweisen (vor allem Vermeidungsverhalten), die Vermittlung von Stressbewältigungstechniken (z.B. Entspannung, systematisches Problemlösen) und die Förderung sozialer Kompetenzen."[325] Das Programm in homogenen Gruppen wird mit acht bis zwölf Jugendlichen über acht Sitzungen von je anderthalb Stunden durchgeführt.[326] Eine Studie zeigte langfristige positive psychoedukative Effekte, außerdem bewerteten die Mehrheit der befragten Schüler*innen das Programm positiv.[327]

---

[316] vgl. G. JUGERT/ A. REHDER/ P. NOTZ/ F. PETERMANN, Fit for Life. Module und Arbeitsblätter zum Training sozialer Kompetenz für Jugendlichen (Pädagogisches Training), 11., überarbeitete und erweiterte Aufl., Weinheim 2017.
[317] vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF/ RÖNNAU-BÖSE, Resilienz, 78.
[318] vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF/ RÖNNAU-BÖSE, Resilienz, 78.
[319] vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF/ RÖNNAU-BÖSE, Resilienz, 78.
[320] vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF/ RÖNNAU-BÖSE, Resilienz, 79.
[321] vgl. FRÖHLICH-GILDHOFF/ RÖNNAU-BÖSE, Resilienz, 79.
[322] vgl. R. MANZ/ J. JUNGE/ S. NEUMER/ J. MARGRAF, Primary prevention of anxious and depressive symptoms in adolescents. First results from a quasi-experimental study. In: Zeitschrift für Gesundheitswissenschaften 9/3 (2001) 229-241.
[323] vgl. J. BENGEL/ F. MEINDERS-LÜCKING/ N. ROTTMANN, Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen – Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit (Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung 35), Köln 2009, 140.
[324] vgl. BENGEL/ MEINDERS-LÜCKING/ ROTTMANN, Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen, 140.
[325] BENGEL/ MEINDERS-LÜCKING/ ROTTMANN, Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen, 140.
[326] vgl. BENGEL/ MEINDERS-LÜCKING/ ROTTMANN, Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen, 141.
[327] vgl. BENGEL/ MEINDERS-LÜCKING/ ROTTMANN, Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen, 141.

5.2 Unterstützendes Lehrer*innenverhalten zur Resilienzförderung

Klar ist, dass es für die umfassende Förderung von Resilienz den Einbezug des erweiterten Umfeldes der Jugendlichen wie Familie, Schule und Gemeinwesen, bedarf.[328] Diese Lebensumstände und -erfahrungen lassen sich jedoch kaum allein im Rahmen eines pädagogischen Förderprogrammes aufarbeiten.[329] Auszumachende resilienzförderliche Bedingungen stehen allzu häufig im Gegensatz zu den wahren Lebensbedingungen.[330] Hier werden die geringen Aussichten für Lehrer*innen deutlich, schwierige Lebenslagen ihrer Lernenden zu beeinflussen.[331] Nichtsdestotrotz stellen Lehrer*innen für Lernende mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung eine wichtige Ressource dar.[332] Aus diesem Grund ist es angebracht, den Fokus auf Merkmale und Prozesse zu legen, welche durch Lehrkräfte verändert werden können.[333]

Göppel betont, dass es zunächst einmal Aufgabe der Lehrenden ist, Schule nicht zu einem zusätzlichen Stressfaktor in ohnehin schon stark belasteten Lebensverhältnissen werden zu lassen und stattdessen eine Umgebung mit positiven Erlebnissen und Beziehungen zu gestalten.[334]

> „Schützend wirkt, wenn sie [die Lehrer*innen] Könnens- und Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglichen, vernünftige Regeln des fairen und unterstützenden Umgangs in der Klasse etablieren, vielleicht auch noch einige allgemeine Strategien des Umgangs mit Stress, mit Sorgen, Zweifeln, Ängsten, Minderwertigkeitsgefühlen, mit Kränkungserfahrungen und mit Wut- und Ärgerimpulsen vermitteln.“[335]

Dabei können unter anderem die im vorangehenden Kapitel thematisierten Förderprogramme helfen. Göppel empfiehlt diesbezüglich außerdem allen Lehramtsstudierenden eindringlich das Buch „Schulkummer“ von D. Pennac[336], da dieses Werk seiner Auffassung nach motiviert und befähigt, Kinder und Jugendliche mit schwierigem Verhalten „aufzubauen, zu ermutigen und zu stärken“[337]. Göppel fasst Teile des Buches zusammen zu Geboten, welche Lehrer*innen dabei helfen sollen, mit eben diesen Kindern und Jugendlichen umzugehen.[338] Diese Gebote werden im Folgenden in zusammenfassenden Stichpunkten genannt:

- sensibel für permanente Kränkungen in der Schule (vgl. Kapitel 2.5) sein sowie möglichst angstfreie und entspannte Lernumgebung schaffen
- „Leid des Nichtverstehens“ und „Schmerz des Versagens“ stetig beachten
- Interesse für Interessen der Schüler*innen zeigen
- ernsthaftes Nachdenken und tiefgründige Gespräche anstoßen

---

[328] vgl. GROTBERG, Anleitung zur Förderung der Resilienz von Kindern, 53.
[329] vgl. GÖPPEL, Resilienzförderung als schulische Aufgabe? 392.
[330] vgl. GÖPPEL, Resilienzförderung als schulische Aufgabe? 392.
[331] vgl. GÖPPEL, Resilienzförderung als schulische Aufgabe? 393.
[332] vgl. DIERS, Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften, 76.
[333] vgl. ROOS/ GRÜNKE, Auf dem Weg zur „resilienten“ Schule, 415.
[334] vgl. GÖPPEL, Resilienzförderung als schulische Aufgabe? 393.
[335] GÖPPEL, Resilienzförderung als schulische Aufgabe? 393.
[336] vgl. D. PENNAC, Schulkummer, Köln [4]2009.
[337] GÖPPEL, Resilienzförderung als schulische Aufgabe? 403.
[338] vgl. GÖPPEL, Resilienzförderung als schulische Aufgabe? 403.

- optimistische Grundhaltung vermitteln, die Probleme als Chance auffasst
- differenzierte Problemsicht stärken
- Fairness, Respekt und Toleranz in der Klasse fördern
- „enttäuschungsresistent“ sein und sich immer wieder neu bemühen, die Jugendlichen zu erreichen [339]

Systematischer formulieren S. Roos und M. Grünke in Anlehnung an J. E. Brooks[340] vier Aspekte, die besonders förderlich für Resilienz sind und gleichzeitig in der Schule beeinflusst werden können: die Vermittlung von kognitiven Bewältigungsstrategien, den Aufbau von Teamfähigkeit und sozialer Kompetenz, die Pflege einer unterstützenden persönlichen Beziehung und die Schaffung eines von Akzeptanz und Toleranz geprägten Klassen- und Schulklimas.[341] Insbesondere die ersten beiden Punkte können eine Unabhängigkeit der Jugendlichen unterstützen, da innere Stärke im Zweifelsfall zuverlässiger vor Widrigkeiten schützt als weniger beeinflussbare externe Faktoren.[342]

Lehrkräfte können (unabhängig von entsprechenden Programmen) in Bezug auf günstige kognitive Bewältigungsstrategien resilienzfördernd wirken, indem sie leistungsbezogene Rückmeldungen an Schüler*innen so aufbauen, dass Erfolge mit internalen Faktoren, wie zum Beispiel individuellen Fähigkeiten und Misserfolge mit externalen Faktoren, wie zum Beispiel hoher Aufgabenschwierigkeit, begründet werden.[343] In diesem Kontext erweist es sich außerdem als förderlich, wenn Lehrer*innen den Jugendlichen immer wieder suggerieren, dass sie keine Verantwortung für unkontrollierbare Problematiken tragen, dass kleinere Widrigkeiten des Alltags keine Katastrophen sind und dass bestimmte Notlagen mittels eigener Ressourcen bewältigt werden können.[344] Der letzte Aspekt impliziert hohe Selbstwirksamkeitsüberzeugungen. Diese können vor allem durch „Erfolge selbst bewirkter Aufgabenbewältigung“[345] ermöglicht werden, was eine entsprechende Struktur des Unterrichts erfordert.

Bezüglich des Aspektes der Teamfähigkeit und sozialen Kompetenz lässt sich sagen, dass Schüler*innen mit dem Förderbedarf der emotionalen und sozialen Entwicklung vielfach Probleme haben, mit ihren Mitschüler*innen zurechtzukommen, wodurch ein Ausschluss aus der Klassengemeinschaft droht.[346] Jedoch sind positive Beziehungen zu Gleichaltrigen für die Entwicklung wichtig, was für alle Kinder und Jugendlichen gilt, die Integrationsschwierigkeiten

---

[339] vgl. GÖPPEL, Resilienzförderung als schulische Aufgabe? 403f.
[340] vgl. J. E. BROOKS, Strengthening resilience in children and youth: Maximizing opportunities through the schools. In: Children & Schools 28 (2006) 69-76.
[341] vgl. ROOS/ GRÜNKE, Auf dem Weg zur „resilienten“ Schule, 415.
[342] vgl. ROOS/ GRÜNKE, Auf dem Weg zur „resilienten“ Schule, 416.
[343] vgl. ROOS/ GRÜNKE, Auf dem Weg zur „resilienten“ Schule, 425.
[344] vgl. ROOS/ GRÜNKE, Auf dem Weg zur „resilienten“ Schule, 421.
[345] BOHNSACK, Schule, Verlust oder Stärkung der Person? 143.
[346] vgl. C. KLICPERA/ B. GASTEIGER-KLICPERA, Förderung sozialer Beziehungen im Unterricht. In: B. GASTEIGER-KLICPERA/ H. JULIUS/ C. KLICPERa (Hg.), Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung (Handbuch Sonderpädagogik 3), Göttingen 2008, 824-834, 824.

ausgesetzt sind.[347] Um als Lehrperson die Beziehungsbildung zwischen den Lernenden zu unterstützen, gibt es im Wesentlichen drei Möglichkeiten: eine Veränderung der Rahmenbedingungen des täglichen Unterrichts, die vermehrte Umsetzung unterschiedlicher Sozialformen und die Durchführung spezieller Programme zur Förderungen von Beziehungen zwischen Jugendlichen (worauf an dieser Stelle jedoch nicht mehr eingegangen werden soll).[348] Bereits 1983 haben N. A. Madden und R. E. Slavin Bedingungen festgemacht, die die soziale Integration von Kinder und Jugendlichen erleichtern[349] und die von C. Klicpera und B. Gasteiger-Klicpera wie folgt zusammengefasst werden: genügend Möglichkeiten für tiefgehende Kontakte zwischen Schüler*innen, eine Unterrichtsorganisation, welche den Fokus nicht auf Konkurrenz zwischen den Lernenden richtet sowie die offenkundige Achtung der Gleichheit aller Schüler*innen, dass also nicht eine einzelne Gruppe als besonders von den anderen Mitgliedern der Klasse unterschieden wird.[350] Als Sozialformen zur Förderung von Sozialkompetenz und zur Unterstützung sozialer Beziehungen bieten sich besonders tutorielles und kooperatives Lernen an.[351] Beim tutoriellen Lernen arbeiten zwei Schüler*innen zusammen, indem sie abwechselnd als Tutor für die oder den anderen agieren und zum Üben anleiten.[352] Beim kooperativen Lernen geht es um das Erreichen von gemeinsamen Lernzielen in einer Gruppe durch gegenseitige Unterstützung.[353]

Insgesamt wurde in diesem Kapitel bisher deutlich, wie vielfältig die Bemühungen von Lehrer*innen aussehen können, ihren Unterricht resilienzfördernd zu gestalten. Zwar wurde festgestellt, dass personale Ressourcen im Zweifelsfall bei einer Belastung zuverlässiger Schutz bieten als externe Faktoren, nichtsdestotrotz klang die Bedeutung der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung immer wieder an und wird auf Seite 26 explizit als wichtiger Schutzfaktor einer resilienten Entwicklung genannt, sodass diese im folgenden Kapitel näher betrachtet wird.

5.2.1 Die Beziehung von (Religions-)Lehrer*innen und Schüler*innen

Die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung ist grundsätzlich bedeutsam für erfolgreiches Lernen, wie Hattie es in seiner Metastudie zeigen konnte: Der Faktor der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung landete mit einer Effektstärke von 0,72 auf Rang elf von 138 Größen.[354] Darüber hinaus ist diese Beziehung auch für die Resilienz von Jugendlichen relevant. Zunächst ist

---

[347] vgl. KLICPERA/ GASTEIGER-KLICPERA, Förderung sozialer Beziehungen im Unterricht, 824.
[348] vgl. KLICPERA/ GASTEIGER-KLICPERA, Förderung sozialer Beziehungen im Unterricht, 824f.
[349] vgl. N. A. MADDEN/ R. E. SLAVIN, Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and social outcomes. In: Review of Educational Research, 53 (1983), 519-569.
[350] vgl. KLICPERA/ GASTEIGER-KLICPERA, Förderung sozialer Beziehungen im Unterricht, 825.
[351] vgl. ROOS/ GRÜNKE, Auf dem Weg zur „resilienten“ Schule, 422.
[352] vgl. KLICPERA/ GASTEIGER-KLICPERA, Förderung sozialer Beziehungen im Unterricht, 827.
[353] vgl. KLICPERA/ GASTEIGER-KLICPERA, Förderung sozialer Beziehungen im Unterricht, 828f.
[354] vgl. J. HATTIE/ W. BEYWL, Lernen sichtbar machen, überarbeitete dt.-sprachige Ausg. von „Visible Learning“, Baltmannsweiler 2013, 131.

sie entscheidend für das Erleben Schulzeit, wie es in Kapitel 3.5 dargestellt wurde. Die herausragende Stellung stabiler Beziehungen zu Erwachsenen für die Entwicklung von Resilienz wurde zuvor in Kapitel 3.2 erläutert. Eine gute Beziehung durch personenzentrierte Lehrer*innen kann außerdem den Respekt der Lernenden sich selbst und anderen gegenüber steigern und abweichendes Verhalten reduzieren.[355] Somit ist es möglich, dass durch eine gute Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung negative Folgen aufgrund entwicklungswidrige Bedingungen abgemildert werden.[356]

Diesbezüglich muss jedoch ausdrücklich die pädagogische Beziehung von der persönlichen Beziehung unterschieden werden.[357] Wie kann also die Gestaltung einer positiven pädagogischen Beziehung erfolgen? Im Folgenden wird diese Frage auf einer allgemeinen Ebene beantwortet – in dem Bewusstsein, dass eine sichere Bindung bei Jugendlichen mit prekären Bindungsgeschichten wohl kaum durch guten Willen der Lehrperson und gezielten pädagogischen Arrangements „einfach so" aufgebaut werden kann.[358] Doch auch wenn eine derartige Beziehung zwischen Lehrer*innen und Schüler*innen nicht dem Regelfall entspricht, gibt es sie, wie aus einer Zusammenfassung verschiedener Untersuchungen von M. Diers hervorgeht.[359]

M. Ungar führt aus, dass der Aufbau einer Beziehung zu Jugendlichen mit Beeinträchtigungen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln mit dem Versuch beginnen sollte, den Zweck des jeweils auffälligen Verhaltens zu verstehen.[360] Dafür empfiehlt er, ihre Wahrheit anzuhören:

> „When it comes to hearing an adolescent's truth,
> 1. Take the time to listen.
> 2. Keep a positive attitude toward the youth, even if the youth's *behavior* is a problem.
> 3. Try to understand the world from the youth's point of view.
> 4. Be curious rather than full of awe and wonder at the stories you may hear"[361]

Neben diesem Verständnis sind für eine gute pädagogische Beziehung Vertrauen[362] sowie Zuwendung, Respekt und Engagement[363] grundlegend. Schüler*innen legen in diesem Sinne Wert auf Aufrichtigkeit und Anerkennung des Einzelnen.[364] Die Lernenden müssen ein affektives Interesse der Lehrer*innen für ihre Lebensbedingungen und Lernmöglichkeiten wahrnehmen

---

[355] vgl. THEIS, Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Religionsunterricht, 100.
[356] vgl. DIERS, Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften, 12.
[357] vgl. DIERS, Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften, 143.
[358] vgl. GÖPPEL, Resilienzförderung als schulische Aufgabe? 392
[359] vgl. DIERS, Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften, 12.
[360] vgl. M. Ungar, Strength-based counselling with at-risk youth, Thousand Oaks (CA) 2006, 40.
[361] Ungar, Strength-based counselling with at-risk youth, 40.
[362] vgl. R. BOSCHKI, „Beziehung" als Leitbegriff der Religionspädagogik: Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik (Glaubenskommunikation Reihe Zeitzeichen 13), Ostfildern 2003, 195.
[363] vgl. THEIS, Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Religionsunterricht, 100.
[364] vgl. BOHNSACK, Schule, Verlust oder Stärkung der Person? 118.

können.[365] Insbesondere Schüler*innen mit Defiziten in der emotionalen und sozialen Entwicklung können von dem Gefühl profitieren, nicht allein gelassen zu werden und wichtig zu sein.[366] Essentiell für die pädagogische Beziehung sind außerdem emotional und positiv verstärkende Momente.[367] Gerade auch für Schüler*innen mit Angstproblematiken sind Lehrende wichtig, die verlässlich und berechenbar sind.[368]

Entgegen der geläufigen Annahme, dass ein lockeres, freundschaftliches Verhältnis mit geringen Leistungsanforderungen eine gute Beziehung von Lehrer*innen und Schüler*innen ausmacht, sind klare Regeln und relativ hohe Erwartungen an die Anstrengungsbereitschaft und Leistungen wichtig.[369] Verbindliche Verhaltensregeln sind gerade auch bei Schüler*innen mit hohem Aggressionspotential bedeutsam.[370] Bezüglich der hohen Erwartungen sollte die Lehrperson umfangreiche Hilfestellungen anbieten, ihre Lernenden individuell immer wieder ermutigen und an den Leistungen interessiert sein.[371]

Darüber hinaus ist ein generelles Bewusstsein über die resilienzfördernde Bedeutung einer verlässlichen Beziehung wichtig.[372] Gleichzeitig sollten sich Lehrpersonen über die Asymmetrie und temporäre Begrenzung der Beziehung bewusst sein.[373] Bezüglich der Asymmetrie ist kurz auf die ungleichen Machtverhältnisse zu verweisen, wie sie schon in Kapitel 2.5 kurz anklangen. Die Schüler*innen werden einer vorgegebenen Zeit- und Raumordnung sowie pädagogischen Maßnehmen unterworfen, welche die Lehrer*innen kontrollieren.[374] Herausfordernd ist außerdem die Berücksichtigung individueller Leistungsentwicklung bei gleichzeitiger möglichst objektiver Leistungsbeurteilung.[375] Zu bedenken ist außerdem, dass die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden unter einem Entwicklungsdruck steht, der sich durch die Entwicklung der Jugendlichen im Verlauf der Adoleszenz ergibt.[376] Ein weiterer Aspekt im komplexen Gefüge der pädagogischen Beziehung ist die Antinomie von Nähe und Distanz, also die

---

[365] vgl. GEMEINSAME ERKLÄRUNG DES PRÄSIDENTEN DER KULTUSMINISTERKONFERENZ UND DER VORSITZENDEN DER BILDUNGS- UND LEHRERGEWERKSCHAFT SOWIE IHRER SPITZENORGANISATIONEN DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND DBG UND DBB – BEAMTENBUND UND TARIFUNION, Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen, 2000. In: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf; 19.11.2019, 3.
[366] vgl. DIERS, Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften. 136.
[367] vgl. BOSCHKI, Beziehung als Leitbegriff der Religionspädagogik, 221.
[368] vgl. STEIN, Art. Ängstlichkeit und soziale Unsicherheit, 17.
[369] vgl. ROOS/ GRÜNKE, Auf dem Weg zur „resilienten“ Schule, 225.
[370] vgl. SCHUBARTH, Art. Aggression und Gewalt, 20.
[371] vgl. ROOS/ GRÜNKE, Auf dem Weg zur „resilienten“ Schule, 225.
[372] vgl. DIERS, Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften, 11.
[373] vgl. BOSCHKI, Beziehung als Leitbegriff der Religionspädagogik, 221.
[374] vgl., HELSPER/ HUMMRICH, Die Lehrer-Schüler-Beziehung, 36.
[375] vgl. BOHNSACK, Schule, Verlust oder Stärkung der Person? 118.
[376] vgl. HELSPER/ HUMMRICH, Die Lehrer-Schüler-Beziehung, 40.

Herausforderung die Beziehung weder zu distanziert, noch zu nah zu gestalten, da beide Positionen zu mitunter schwerwiegenden Folgen führen können.[377]

Insbesondere für die Lehrenden des Faches Religion sollte die gute Beziehung zu den Lernenden einen herausragenden Wert haben, wenn die Nachfolgerschaft Jesu ernst genommen wird.[378] In den Evangelien wird Nachfolge als Beziehungsgeschehen verstanden, welches eine Daseins-verändernde Komponente impliziert.[379] Dabei gilt es für Religionslehrer*innen jedoch eine Distanz zu wahren, sodass Religion gezeigt werden kann, ohne dass sich die Lehrperson einfach nur selbst als religiösen Menschen zeigt.[380] B. Dressel fordert Religionslehrende außerdem dazu auf, auch außerhalb des Unterrichts zu Glaubensgesprächen – sofern eine situative Angemessenheit gegeben ist – zur Verfügung zu stehen und bei entsprechender Erwartungshaltung auf Schüler*innenseite seelsorgerische Gespräche zu führen, dabei aber auch die Grenzen der eigenen seelsorgerischen Kompetenzen zu kennen.[381]

5.2.2 Seelsorge – auch Aufgabe von Religionslehrer*innen?

Zum einen wegen der zuletzt angeführten Forderung von Dressel, dass Religionslehrer*innen auch zu seelsorgerischen Gesprächen bereit sein sollten, und zum anderen auch wegen des sich auf den ersten Blick ergebenden Zusammenhangs zwischen problembelasteten Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und dem Hilfeangebot der Seelsorge, soll diese im Folgenden vorgestellt werden. Abschließend wird der Frage nachgegangen, inwiefern ein derartiges Angebot in den Aufgabenbereich von Religionslehrer*innen fällt.

Zunächst gilt es zu klären, was Seelsorge im christlichen Sinne überhaupt ist, da es sich nicht um einen geschützten Begriff handelt und ähnliche Bezeichnungen beispielweise auch im esoterischen Bereich zu finden sind.[382] Einfach betrachtet bedeutet Seelsorge, anderen Menschen zuzuhören, einfach „da zu sein“ und sie gegebenenfalls weiter zu unterstützen.[383] Sie ergibt sich aus der menschlichen Fundamentalerfahrung, emotional und lebenspraktisch angewiesen zu sein und nicht immer alles allein zu schaffen.[384] Letztlich entwickelt sich Seelsorge aus einem

---

[377] vgl. W. HELSPER, Die Antinomie von Nähe und Distanz in unterschiedlichen Schulkulturen. Strukturelle Bestimmungen und empirische Einblicke. In: C. NEROWSKI u.a. (Hg.), Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik, Bad Heilbrunn 2012, 27-46, 38-42.
[378] vgl. THEIS, Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Religionsunterricht, 100.
[379] vgl. THEIS, Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Religionsunterricht, 100.
[380] vgl. B. DRESSEL, Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können? In: Theo-Web: Zeitschrift für Religionspädagogik 8 (2009) 115-127, 123.
[381] vgl. DRESSEL, Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können? 125.
[382] vgl. D. NAUER, Seelsorge. Sorge um die Seele, 3., überarbeitete u. erweiterte Aufl., Stuttgart 2014, 12.
[383] vgl. NAUER, Seelsorge, 13.
[384] vgl. J. ZIEMER, Seelsorgelehre, 3., aktualisierte Aufl., Göttingen 2008, 14.

interaktiv-kommunikativen Geschehen zwischen Menschen.[385] In diesem Geschehen wird etwas von den Menschenfreundlichkeit Gottes in Christus erfahrbar.[386] Durch das gemeinsame Priestertum ist jeder getaufte Mensch dazu angehalten für einen Mitmenschen eine oder ein Seelsorger*in zu sein, auch ganz ohne den Auftrag der Kirche.[387] Hier lässt sich auch die Forderung von Dressel verorten. Eine gezielte seelsorgerische Tätigkeit von theologisch ausgebildeten, professionellen Seelsorger*innen ist davon zu unterscheiden.[388] Die Besonderheit der Seelsorge „ist die Suche nach Lebensdeutung und Lebensgewissheit in der Perspektive religiöser, insbesondere christlicher Traditionen."[389] Gerade in der gegenwärtigen entkirchlichten Welt, in der viele Menschen religionslos geworden sind, kann Seelsorge Menschen unmittelbar ansprechen, ohne dass besondere religiöse Voraussetzungen gegeben sein müssen.[390]

Fundamental für Seelsorge ist die Beziehung, woraus hervorgeht, dass es sich bei der Seelsorge um den persönlichsten Dienst der Kirche handelt.[391] Dafür müssen Seelsorger*innen Beziehungen schaffen, vertiefen, trotz Belastungen erhalten und auch beenden können.[392] Trotz der Notwendigkeit qualitativ intensiver Beziehung für das Gelingen der Seelsorge, muss die seelsorgerische von der privaten Beziehung unterschieden werden – dafür gilt es, eine angemessene Distanz zu wahren.[393] Gleichzeitig muss von der Vorstellung Abstand genommen werden, dass Seelsoger*innen stets souverän für jede Krise eine Lösung haben.[394] Stattdessen findet Seelsorge oftmals dann auf einer tieferen Ebene statt, wenn nur noch ehrliche Hilflosigkeit bleiben und einzig Aufmerksamkeit, Gehör, eine Bereitschaft zur Begleitung und vielleicht ein kleiner Anstoß in Form eines Textes oder einer liebevolle Gesten gegeben werden können.[395] Dies hängt unmittelbar mit der Selbstkompetenz von Seelsorger*innen zusammen.[396]

Der vorgenommene kurze Einblick in die Seelsorge soll an dieser Stelle reichen. Deutlich wurde, dass sich die im weitesten Sinne als interaktiv-kommunikatives Hilfeangebot verstandene Seelsorge durch das fundamentale menschliche Angewiesensein begründet. Gerade unter einem Rückblick auf das erste Kapitel erscheint es logisch, dass seelsorgerische Gespräche für Jugendliche mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung, die allzu oft schwerwiegenden Risikolagen entstammen, relevant sein können. I. Hermann sieht gar in einem

---

[385] vgl. C. MORGENTHALER, Seelsorge (Lehrbuch praktische Theologie 3), Gütersloh 2009, 17.
[386] vgl. ZIEMER, Seelsorgelehre, 15.
[387] vgl. NAUER, Seelsorge, 13.
[388] vgl. MORGENTHALER, Seelsorge, 26.
[389] MORGENTHALER, Seelsorge, 30.
[390] vgl. ZIEMER, Seelsorgelehre, 16.
[391] vgl. ZIEMER, Seelsorgelehre, 181.
[392] vgl. MORGENTHALER, Seelsorge, 226.
[393] vgl. ZIEMER, Seelsorgelehre, 181.
[394] vgl. ZIEMER, Seelsorgelehre, 182.
[395] vgl. ZIEMER, Seelsorgelehre, 182.
[396] vgl. MORGENTHALER, Seelsorge, 227.

Religionsunterricht, der auf die Probleme der Lernenden ausgerichtet und an Beziehung orientiert ist, einen fließenden Übergang zur Seelsorge, was sie als besondere Chance annimmt.[397] Wenn das Interesse auf Schüler*innenseite besteht, sind Religionslehrer*innen zum einen wegen des gemeinsamen Priestertums und zum anderen auch wegen der Aufgaben (unter anderem) zur Erziehung und Beratung[398] dazu verpflichtet, zu einem Gespräch bereit zu sein. Natürlich gilt es dabei, die Professionalität der Beziehung zu beachten, eine entsprechende Distanz zu wahren und auch die Grenzen der eigenen seelsorgerische Kompetenzen als Laie zu kennen.

5.3 Resilienzförderliche Potentiale ausgewählter religionspädagogischer Arbeiten

Während im vorherigen Teil des Kapitels auf einer eher allgemeinen Ebene diskutiert wurde, wie (Religions-)Unterricht die Resilienz von Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung fördern kann, werden in diesem letzten Kapitel des Theorieteils zwei verschiedene Arbeiten aus dem Bereich der Religionspädagogik vorgestellt, die resilienzförderliche Potentiale aufweisen.

Vorweg lässt sich sagen, dass eine Differenzierung der jeweiligen spezifischeren Erfordernisse der verschiedenen Förderschwerpunkte insgesamt im gegenwärtigen Inklusionsdiskurs nur teilweise stattfindet.[399] Auch die Religionspädagogik liefert bezüglich der spezifischen Betrachtung von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderbedarf emotionalen und soziale Entwicklung bisher nur wenige Ansatzpunkte und Ergebnisse, wie die Recherche für diese Arbeit zeigte und wie es auch B. Strumann festhält.[400]

5.3.1 F. Munzel: Bibliotherapie und religiöses Lernen

F. Munzel, emeritierter Professor für Evangelische Theologie an der Technischen Universität Dortmund, widmete sich in seiner Habilitationsschrift „Bibliotherapie und religiöses Lernen – Ein interdisziplinärer Beitrag zur ‚Theologie des Lesens' und zur Innovation des Religionsunterrichts" (1997) dem Beitrag der Bibliotherapie zum Religionsunterricht. Diese Arbeit wurde ausgewählt, da sie gerade für Jugendliche mit Beeinträchtigungen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln entwicklungsförderliche Potenziale bieten kann, wie an späterer Stelle noch gezeigt wird.

---

[397] vgl. HERMANN, „Halt's Maul, jetzt kommt der Segen", 14.
[398] vgl. SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004, 3.
[399] vgl. STRUMANN, Du Gott, mir reicht es mir dir! 112.
[400] vgl. B. STRUMANN, Psalmen – tiefe Lieder mit schweren Jungs: RU an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, In: S. PEMSEL-MAIER (Hg.), Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe, Freiburg u.a. 2014, 247-261, 249.

Im klinisch engen Sinne, aber auch im pädagogisch weiten Sinne soll mit der Bibliotherapie Lesen und Vorlesen für therapeutische Absichten nutzbar gemacht werden.[401] Jedoch muss nicht zwangsläufig eine Erkrankung vorliegen, vielmehr kann Bibliotherapie auch generell zur Lebensvertiefung und -bereicherung beitragen.[402] Empirische Daten belegen den positiven Einfluss von Bibliotherapie auf intellektuelle, psychosoziale, emotionale und interpersonale Fähigkeiten.[403] Dies wird durch die lebensverändernde Wirkung von Literatur begründet: So können Texte einerseits beängstigend und manipulierend wirken, andererseits aber auch beruhigen und ermutigen.[404] Lesen stellt einen eigenen Zugang zur Welt dar, ist Faszination und Begleitung auf dem Lebensweg.[405] Von einer alltäglichen Lektüre unterscheidet sich die Bibliotherapie vor allem durch ihr systematisches Vorgehen.[406] Dabei werden die Texte gezielt ausgewählt und das Lesen erfolgt geplant, geleitet und kontrolliert.[407]

In der Schule gewann Bibliotherapie erst relativ spät an Bedeutung, obwohl sie umfassende erzieherische Hilfe für Schüler*innen mit offenen und verborgenen psychischen Problemen leisten kann.[408] Durch gezielt ausgewählte Texte können die Bereitschaft zum Lernen, die individuelle Entwicklung, die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und die seelische Gesundheit unterstützt werden, sodass die Lernenden sich und andere Menschen besser verstehen und soziale Beziehungen gestärkt werden.[409] Weiterhin können entsprechende Texte dabei helfen, Sichtweisen zu wechseln und einen Gegenentwurf zur bisherigen Lebenseinstellung zu entwickeln.[410] Diese Potenziale der Bibliotherapie bilden damit ein Pendant zu den Schwierigkeiten, mit denen viele Schüler*innen mit einem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung umgehen müssen. Wie im ersten Kapitel dargelegt, ist hier beispielsweise die schwache und verzerrte Wahrnehmung des eigenen Empfindens und des Empfindens anderer zu nennen (vgl. S. 10). Die dargestellten Potenziale der Bibliotherapie stimmen außerdem mit einigen Faktoren überein, die Resilienz auf personaler Ebene unterstützen können. Hier kann exemplarisch soziale Kompetenz oder Selbstwahrnehmung genannt werden (vgl. Kapitel 3.2). Die Relevanz der Bibliotherapie für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln erklärt sich dadurch, dass Literatur

---

[401] vgl. F. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen: ein interdisziplinärer Beitrag zur „Theologie des Lesens“ und zur Innovation des Religionsunterrichts (Religionspädagogische Kontexte und Konzepte 4), Münster 1997, 7.
[402] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 32.
[403] vgl. K. GRAHLMANN/ M. LINDEN, Bibliotherapie. In: Verhaltenstherapie 15 (2005) 88-93, 91.
[404] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 21.
[405] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 38-40.
[406] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 21.
[407] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 31f.
[408] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 82, 22.
[409] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 22.
[410] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 207-

„neben der realen Welt noch eine zweite, innere Welt, die die Erkenntnis eröffnen kann, dass Veränderung möglich ist, und die Potentiale und Visionen bereithält“[411], erschaffen kann. Durch einen bibliotherapeutischen Ansatz im Religionsunterricht können Schüler*innen modellhaft den Umgang mit Literatur lernen, um bei zukünftigen Herausforderungen und in Krisen in dieser Rat zu finden, sodass das Buch zu einem wichtigen Lebensbegleiter wird.[412]

5.3.1.1 Bibliotherapeutisch akzentuierter Religionsunterricht

Religionspädagogisch lässt sich der bibliotherapeutische Ansatz vor allem dadurch begründen, dass Lesen Lernen aus Erfahrung sein kann, da Literatur im Wesentlichen verdichtete Erfahrungen repräsentiert.[413] Literatur birgt vielfach Elemente in sich, die Grundkonflikte des Menschen aufzeigen und menschliche Erfahrungen auf einzigartige Weise versprachlichen.[414] Die besonderen Erfahrungen, Deutungsweisen und Weltzugänge der Schüler*innen bilden den Punkte, bei dem Religionsunterricht ansetzen muss.[415] Gezielt ausgewählte Textstellen können dabei eine Abholfunktion übernehmen: Eigene Grunderfahrungen der Schüler*innen werden im Text identifiziert und können aus der Distanz analysiert werden; somit wird ein indirekter Zugang zu existentiellen Fragen eröffnet.[416]

Eine bibliotherapeutische Ausrichtung im Religionsunterricht verfolgt drei Grundprinzipien. Zunächst geht von Literatur ein Bestärkungs- und Bestätigungseffekt aus, welcher von Lehrer*innen nutzbar gemacht werden kann, um ihre Aufgabe des Schutzes, der Verstärkung und Vertiefung der beobachtbaren gesunden psychischen Eigenschaften der Schüler*innen zu erfüllen.[417] Diesbezüglich kann von *Stabilisierung* gesprochen werden. Im Rahmen der *Prophylaxe* bietet Bibliotherapie im Religionsunterricht die Möglichkeit des Probehandelns, indem gefährliche Erfahrungen anderer durch die Lektüren zum eigenen Erleben werden, aber nicht selbst durchgestanden werden müssen.[418] Somit können beispielsweise typische Krisensituationen vorweggenommen und durchschaubar gemacht werden.[419] Zuletzt findet *Begleitung* im bibliotherapeutisch ausgerichteten Religionsunterricht dann statt, wenn Lesen heilsame Lern- und Veränderungsprozesse auslöst.[420]

---

[411] B. BRÄUTIGAM, Die Heilungskräfte des starken Wanja. Kinder- und Jugendliteratur in der Beratung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen, Göttingen 2009, 13.
[412] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 191.
[413] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 50.
[414] vgl. BRÄUTIGAM, Die Heilungskräfte des starken Wanja, 17.
[415] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 201.
[416] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 204.
[417] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 206.
[418] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 206f.
[419] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 206.
[420] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 207.

Der konkrete Text kann in der letztlichen Situation des Religionsunterrichtes dabei helfen, Ruhe zu finden.[421] Zunächst bedarf das Lesen und Vorlesen einer äußeren Stille, die gleichzeitig zur Selbstbesinnung verhilft.[422] Weiter kann der Text einen Anstoß liefern, über ethisches Bewusstsein, Empfinden für die Würde des Menschen und für Toleranz, eine freiheitliche Demokratie und Nächstenliebe nachzudenken und zu erleben.[423] Für Kinder und Jugendliche aus schwierigen Verhältnissen, die bis dato kaum Berührungen mit derlei Werten hatten, gilt es, diese überhaupt aufzubauen, damit auch sie später darauf zurückgreifen können.[424] Der besondere Wert von Büchern liegt außerdem in der Vorstellung von Vorbildern, die das eigene Leben bereichern können: „Vorbilder für Glauben und Vertrauen, für das Umgehen mit dem Leid, für den Kampf gegen Ungerechtigkeit und Not, für das, was den Einsatz des Lebens lohnt.“[425] Weiterhin kann die Lektüre eine kognitive Distanzierung von einer als belastend erlebten Realität ermöglichen, wodurch mitunter neue Perspektiven erschlossen werden.[426] Darüber hinaus lässt sich vor allem in der bibliotherapeutischen Lektüre der Bibel über die Erhellung des gegenwärtigen Zustandes hinaus, nach Möglichkeiten heilsamer Veränderungen fragen und einen Zugang zum Transzendenten finden.[427]

Die Lese-Methoden und die Möglichkeiten des Anschlusses im bibliotherapeutisch ausgerichteten Religionsunterricht können und sollten vielfältig sein. Es können verschiedene Lesevarianten, wie zum Beispiel das Lesen mit verteilten Rollen und Transformationsformen, durch welche ein Textausschnitt kreativ verarbeitet wird, eingesetzt werden, um so den Leseprozess zu bereichern und das Leseerlebnis zu verstärken.[428] Insbesondere das Vorlesen kann eine gewisse Nähe in der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung herstellen und den Lernenden Wertschätzung und Zuwendung vermitteln.[429] Andererseits besteht die Gefahr, dass gerade Jugendliche sich eher beeinflusst oder bedrängt fühlen.[430] Bei Jugendlichen muss die Auswahl der Methoden besonders durchdacht werden, um Unsicherheiten und schwankenden Emotionen gerecht zu werden.[431] Die vielseitigen Auseinandersetzungen mit dem Text dienen dem Textverständnis und heben die Prägnanz hervor.[432]

---

[421] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 217
[422] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 217.
[423] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 217f.
[424] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 217f.
[425] MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen. 218.
[426] vgl. BRÄUTIGAM, Die Heilungskräfte des starken Wanja, 21.
[427] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 219f.
[428] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 230f.
[429] vgl. BRÄUTIGAM, Die Heilungskräfte des starken Wanja, 168.
[430] vgl. BRÄUTIGAM, Die Heilungskräfte des starken Wanja, 168.
[431] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 237.
[432] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 237.

5.3.1.2 Unterrichtsmodell „Beistand im Leid“

Munzel konkretisiert seine Ausführungen zum bibliotherapeutisch akzentuierten Religionsunterricht, indem er zwei didaktisch ausgearbeitete Unterrichtsmodelle vorstellt. Im Folgenden wird sein zweites Unterrichtsmodell „Beistand im Leid“, welches für die Sekundarstufe I konzipiert ist, vorgestellt. Dem Unterrichtsvorhaben liegt das Hiob-Motiv zugrunde.

Die erste Lerneinheit heißt „Schicksalsschläge“, in dieser sollen sich die Schüler*innen in die Situation eines massiv leidenden Menschen hineinfühlen.[433] Dies soll durch Betrachtung, Beschreibung und angeleitete Analyse des Bildes „Ijob“ von T. Zacharias geschehen; mit dem Ergebnis, dass die abgebildete Person zwar krank und kaputt scheint, aber dennoch nicht aufgegeben hat.[434] Anschließend werden die Worte einer Frau vorgelesen, die sich wie die Person auf dem Bild fühlt. Die Schüler*innen sollen sich zu den Gefühlen der Frau äußern und Parallelen zu dem Bild entdecken. Im nächsten Schritt erhalten die Lernenden die Möglichkeit, mit Trommeln „Schicksalsschläge“ vom Bild oder Text umzusetzen und so nachzuempfinden. Abschließend wird der Frage „Warum muss ich so leiden?“ nachgegangen und dabei die Erkenntnis gewonnen, dass es oft keine zufriedenstellende Antwort gibt.

Die zweite Lerneinheit trägt den Titel „ ‚... und das Böse sollten wir nicht annehmen?‘ Das Schicksal Hiobs“. In dieser lernen die Schüler*innen die ältere Hiob-Erzählung kennen und arbeiten das vorliegende Frömmigkeitsmuster heraus.[435] Dafür werden sechs Szenen der Novelle vorgelesen.[436] Die Lernenden sollen Überschriften für die einzelnen Szenen finden und anschließend das Geschehen hinter Hiobs Rücken (vgl. Hiob 1,1-5; 1,13-22; 2,7-10), das Verhaltens Hiobs und seine Begründung dazu (vgl. Hiob 1,6-12; 2,1-6) und den Ertrag aus der Geschichte für damalige Leser (vgl. Hiob 1,1-5; 42,10-17) feststellen. Abschließend werden die Szenen von den Schüler*innen – ggf. auch unter Mithilfe der Lehrperson – szenisch umgesetzt.

In der dritten Lerneinheit setzen sich die Lernenden unter dem Titel „Freunde in der Not? – Wer antwortet Hiob?“ mit der Not und den Fragen Hiobs auseinander.[437] Zu Beginn liest die Lehrperson Hiob 2,11-13 vor und fordert die Schüler*innen auf, das Verhalten der Freunde Hiobs einzuordnen. Daran anschließend wird mit den einzelnen Worten der Verse Hiob 3,23-25 ein „Leidensweg“ ausgelegt, den die Jugendlichen abgehen sollen und ein persönlich bedeutsames Wort auswählen sollen. Der Ausschnitt Hiob 3,1-26 wird an alle Schüler*innen verteilt, still gelesen und der individuell wichtigste Satz unterstrichen. Danach wird der Text von

[433] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 291.
[434] vgl. hierzu und zum Folgenden: MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 292.
[435] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 293.
[436] vgl. hierzu und zum Folgenden: MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 294
[437] vgl. hierzu und zum Folgenden: MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 296.

der Lehrperson vorgelesen und wer möchte, kann den unterstrichenen Satz oder das vom Leidensweg ausgewählte Wort laut mitsprechen. Im nächsten Schritt erarbeiten die Schüler*innen aus den entsprechenden Bibelstellen die Gründe, die die Freunde Hiobs für sein Leiden nennen.[438] Gegenüberstellend folgt die möglichst verfremdete Präsentation der Antwort Gottes (vgl. Hiob 38,1-18) und zuletzt liest die Lehrperson die Antwort Hiobs vor (vgl. Hiob 42,1-5). Diese Aussagen werden gedeutet und abschließend wird debattiert, was mit Hiob geschehen ist und inwiefern er ein anderer geworden ist.

Die vierte Lerneinheit trägt den Titel „Dann ringe ich mit dir!" und greift eine von zahlreichen Nachgestaltungen des Hiob-Motives, ein Gedicht von Karl May, auf.[439] Nach der Auseinandersetzung mit dem Lebens- und Leidensweg des Schriftstellers sollen die Lernenden im Wesentlichen das Gedicht mit ihrem bisherigen Wissen über Hiob vergleichen.[440] Unter Rückgriff auf Gen 32,23-33 erkennen sie: „Auch Karl May erhält keine Antwort auf das Warum seines Leidens; [...] Er zerbricht nicht, nimmt sich nicht das Leben, weil er noch Kraft hat, an Gott festzuhalten, nicht zuletzt durch die Nähe eines Menschen, seiner zweiten Frau, die ihn verständnisvoll in den schwersten Tagen seines Lebens begleitet."[441]

Die fünfte Lerneinheit „Bleiben die Wunder aus?" befasst sich mit einer zweiten Nachgestaltung des Hiob-Motives, dem Roman „Hiob" von Joseph Roth.[442] Durch Vorlesen ausgewählter Auszüge des Buches soll der Roman den Lernenden zugänglich gemacht werden.[443] Zentrale Aspekte im Sinne der Hiob-Thematik sind dabei unter anderem, dass der Fromme nicht vor dem Zerbrechen an Leiderfahrungen bewahrt bleibt, dass Gott im Verborgenen bleibt, dass Freunde nicht immer wirkliche Freunde sind oder dass Beistand im Leiden von höchster Bedeutung ist. Ein Schaubild kann die Stationen des Leidens der Protagonisten darstellen, die Ursache des Leidens bleibt jedoch offen. Abschließend kann ein Lied, wie es auch im Roman eine starke Wirkung hat, verdeutlichen, wie ein einfühlendes Begleiten von Leid aussehen kann.[444]

In der sechsten und letzten Lerneinheit mit dem Titel „Die Antwort Gottes – der ‚Anwalt' Jesus" sind zwei Texte des Neuen Testaments zentral, „die das Wesen Jesu und seine Art, mit leidenden Menschen umzugehen, beispielhaft charakterisieren."[445] Durch die Worte Jesu in Mt 11,28 erscheint er als Anwalt für alle, die traurig und verzweifelt sind wie Hiob.[446] Durch sein

---

[438] vgl. hierzu und zum Folgenden: MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 298.
[439] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 299.
[440] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 303.
[441] MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 303.
[442] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 304.
[443] vgl. hierzu und zum Folgenden: MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 312.
[444] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 313.
[445] MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 314.
[446] vgl. hierzu und zum Folgenden: MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 314.

Liebeshandeln befreit er zur Freude und schafft ein neues Verhältnis zu Gott. In der Geschichte der Heilung einer verkrümmten Frau am Sabbat in Lk 13,10-17 wird diese Art Gottes verdeutlicht.

Das Unterrichtsmodell zeigt zunächst einmal die vielfältigen Möglichkeiten zur Annäherung und tiefgehenden Auseinandersetzung mit dem Thema Leiden und Beistand im Leiden. Gerade für Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung kann das Thema wichtig sein, da sie in vielerlei Hinsicht von dem Thema betroffen sein können, beispielsweise durch Exklusionserfahrungen oder problematische biografische Ereignisse (vgl. Kapitel 2). Die verschiedenen Beispiele des Unterrichtsmodells zeigen, dass die Frage nach dem Leid oft ohne Sinnzuschreibung bleibt.[447] Die im Unterricht kennengelernten Schicksale können den Lernenden Parallelen zum eigenen Schicksal aufzeigen, „tiefer in das Geheimnis menschlichen Leidens eindringen und die Unbegreiflichkeit Gottes aushalten lassen."[448] Das, was wirklich hilft, ist die heilende Nähe von liebenden Menschen, in denen die Liebe Gottes erkannt werden kann und die diese Liebe erfahrbar machen.[449] Insgesamt werden die im Sinne der Resilienzförderung wichtigen Aspekte der Selbstwahrnehmung, Selbststeuerung und auch im weiteren Sinne Umgang mit Stress und Optionen zur Bewältigung von Schwierigkeiten (vgl. Kapitel 2.2) angesprochen.

5.3.2 B. Strumann: In Psalmen der Gewalt begegnen

Das Projekt „In Psalmen der Gewalt begegnen – Überführung der Gewaltverflochtenheit in Sprache" entwickelte und erprobte B. Strumann im Rahmen des Dortmunder Forschungs- und Nachwuchskollegs FUNKEN. Das Forschungsprojekt hat eine diagnosegeleitete Gestaltung von Religionsunterricht zum Ziel, wobei die besonderen biografischen Umstände und Lernprozesse der Schüler*innen berücksichtigt werden sollen.[450] Diesbezüglich liegt der Schwerpunkt des entwickelten Lehr-Lernarrangements im Umgang mit Gewalt; Gewalterfahrungen werden insbesondere oft von Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gemacht[451], wie es bereits im ersten und zweiten Kapitel dieser Arbeit aufgegriffen wurde. Der zentrale Gegenstand des Projektes ist das Kennenlernen von Psalmen als Sprachraum für einen produktiven Umgang mit Gewalt.[452]

---

[447] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 316.
[448] MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 316.
[449] vgl. MUNZEL, Bibliotherapie und religiöses Lernen, 316.
[450] vgl. B. STRUMANN, Du Gott, mir reicht es mir dir! 114.
[451] vgl. STRUMANN, Du Gott, mir reicht es mir dir! 114.
[452] vgl. STRUMANN, Psalmen – tiefe Lieder mit schweren Jungs, 253.

Im Zusammenhang mit Ängsten und emotionaler Erziehung findet seit über 20 Jahren ein Rückgriff auf die Klagepsalmen im Religionsunterricht statt.[453] Dies erklärt sich nicht zuletzt durch die Parallele zwischen den hoffnungslosen Klagen und erzürnten Rufen der Kinder und Jugendlichen auf der einen und der individuellen Klagepsalmen auf der anderen Seite.[454] In den Psalmen werden Angst, Hoffnungslosigkeit, Ärger und Wünsche nach Rache verbalisiert und somit nicht mehr ausgeblendet oder unterdrückt.[455]

> „Daß verdrängte Angst und unterdrückte Aggressivität nicht die Gewalttätigkeit überwinden, sondern potenzieren, haben wir inzwischen aus der Psychologie gelernt. Es kommt darauf an, mit Ängsten und Aggressionen leben zu lernen, indem man sie sich bewusst macht und gegen ihre Destruktivität angeht. Die Psalmen verdrängen diese nicht, sondern sprechen sie vor GOTT aus und übergeben sie in SEINE Hände"[456]

5.3.2.1 Erprobung und Entwicklung des Forschungsdesigns

Insgesamt wurde das Forschungsdesign in drei Durchgängen erprobt und modifiziert. Der erste Zyklus fand an einer Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung in der Klasse von Strumann selber statt, bestehend aus sieben Schülern des fünften und sechsten Jahrganges.[457] Der Schwerpunkt lag hierbei auf den eingesetzten Methoden inklusive Medien sowie Arbeits- und Sozialformen.[458] Das weiterentwickelte Design wurde im zweiten Durchgang wieder an einer Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung, jedoch in einer altersgemischten Kleingruppe und im dritten Durchgang in einer sechsten Klasse einer Realschule mit gemeinsamen Unterricht auch in einer Kleingruppe durchgeführt.[459] Während im ersten Zyklus noch zwölf Designexperimente realisiert wurden, fanden in den folgenden zwei Durchgängen noch vier Designexperimente und Werkstattangebote zu vier Schwerpunkten statt.[460] Die Schwerpunkte waren Ängste und Gewalterfahrungen, Wut und Aggressionen, Psalmentexte als neuer Sprachraum sowie produktive Handlungsmöglichkeiten.[461]

---

[453] vgl. STRUMANN, Du Gott, mir reicht es mir dir! 114.
[454] vgl. STRUMANN, Psalmen – tiefe Lieder mit schweren Jungs, 252.
[455] vgl. STRUMANN, Psalmen – tiefe Lieder mit schweren Jungs, 252.
[456] E. ZENGER, Ein Gott der Rache? Feindpsalmen verstehen, Freiburg i. B. 1998, 152f.
[457] vgl. B. STRUMANN, In Psalmen der Gewalt begegnen. Überführung der Gewaltverflochtenheit in Sprachen, Paderborn 2018, 75-77.
[458] vgl. STRUMANN, In Psalmen der Gewalt begegnen, 75.
[459] vgl. STRUMANN, In Psalmen der Gewalt begegnen, 76f.
[460] vgl. STRUMANN, Psalmen – tiefe Lieder mit schweren Jungs, 255.
[461] vgl. STRUMANN, Psalmen – tiefe Lieder mit schweren Jungs, 255.

Ziele im Förderbereich	Ziele im fachlichen Bereich
Die Schülerinnen und Schüler sollen	
ihre Ängste und Gewalterfahrungen wahr- und erst nehmen.	den fremden Worten aus der Vergangenheit in ihrer emotionalen Elementarität begegnen.
ihre Wut und Aggressionen wahr- und erst nehmen.	von den Entstehungsbedingungen und dem Aufbau der Klagepsalmen erfahren.
die Psalmentexte als neuen Sprachraum entdecken.	Etwas von der Kraft der Psalmentexte nachempfinden.
Die Psalmentexte als produktive Handlungsmöglichkeit gegen Angst, Wut und Aggressionen kennen lernen und ggf. selbst einsetzen.	

Ziele des Lehr-Lernarrangements von Strumann[462]

Die Ziele des Lehr-Lernarrangements korrespondieren ebenfalls mit Aspekten, die zur Förderung von personalen Schutzfaktoren für Resilienz (vgl. Kapitel 3.2) relevant sind. So können beispielsweise die ersten zwei Ziele im Förderbereich die Förderung von Selbstwahrnehmung unterstützen. Das dritte Ziel im Förderbereich kann eine Option zum adäquaten Umgang mit Stress darstellen. Das erste Ziel im fachlichen Bereich stellt unter Umständen eine Möglichkeit zum Wahrnehmen und Erkennen von Emotionen als Teil von sozialer Kompetenz dar. Das zuletzt genannte übergeordnete Ziel kann außerdem einen Beitrag zur Förderung der Selbststeuerung leisten.

5.3.2.2 Aufbau und Erträge des Lehr-Lernarrangements

Den Anfang des Lehr-Lernarrangements bildet die Auseinandersetzung mit den ersten beiden Schwerpunkten (Ängste und Gewalterfahrungen, Wut und Aggressionen) als persönlich bedeutsame Aspekte, daraufhin führen unterschiedliche Arbeitsaufträge zur Wiederentdeckung bedeutsamer Erfahrungen im Kontext der ersten beiden Schwerpunkte in den Psalmen.[463] Dadurch, dass die Schüler*innen zu Beginn nicht wissen, dass sie mit biblischen Texten arbeiteten, wird ein spontaner Zugang möglich.[464] Außerdem gewährleistet die offene Herangehensweise, dass sich auch Lernende mit einer zweifelnden oder ablehnenden Grundhaltung beteiligen.[465] Erst im Zuge des dritten Schwerpunktes zu den Psalmentexten als neuen Sprachraum erfahren die Schüler*innen vom biblischen Ursprung der Texte und sollen vermuten, in welchen Situationen sich die Betenden befinden.[466] Gerade Situationen, in denen sich die Betenden von Feinden umzingelt und bedrängt sahen, konnten die Kinder und Jugendlichen nachempfinden, da viele Schüler*innen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung selber

[462] STRUMANN, Du Gott, mir reicht es mir dir! 115.
[463] vgl. STRUMANN, Psalmen – tiefe Lieder mit schweren Jungs, 255.
[464] vgl. STRUMANN, Psalmen – tiefe Lieder mit schweren Jungs, 256.
[465] vgl. STRUMANN, Du Gott, mir reicht es mir dir! 121.
[466] vgl. STRUMANN, Psalmen – tiefe Lieder mit schweren Jungs, 256.

zur entsprechenden Sichtweise neigen (vgl. Kapitel 2.2.2).[467] Durch das Nachempfinden der Situation der Betenden können auch die Schüler*innen mit zweifelnder oder ablehnender Grundhaltung eigene Zweifel und Ärger wiederfinden.[468] Die Auseinandersetzung mit Ausgrenzung und Bedrohung in den Psalmenworten schafft eine Möglichkeit für die Heranwachsenden, sich in einer schützenden Distanz mit eigenen Ausgrenzungs- und Gewalterfahrungen zu befassen.[469] Im weiteren Verlauf des Projektes lernen die Kinder und Jugendlichen das Muster der Klagepsalmen kennen und erfahren, dass es genutzt und mit eigenen Worten und Themen gefüllt werden kann, sodass die traditionellen Sprachmuster einen neuen Ertrag bringen können.[470] Durch das eigene Schreiben und Gestalten werden die Klagepsalmen im vierten Schwerpunkt produktiv als Sprachraum erlebt, in dem ein Austausch über Gewalterfahrungen stattfinden kann und in dem Wünsche nach Gewalt reflektiert werden können.[471] Im Sprachraum der eigenen Psalmen können die Schüler*innen ohne Kompromittierung und Angst vor Konsequenzen das eigene Handeln und die Folgen daraus betrachten und sich selbst in Interaktion mit anderen sehen, wahrnehmen und überdenken.[472]

Im Sprachraum der von den Heranwachsenden selbst verfassten Psalmen kamen im Projekt verschiedene Aspekte von Gewalt zur Sprache: erlebte Gewalt und Ausgrenzung, unkontrollierbare Affekte, wie zum Beispiel Rachegedanken, belastende Emotionen und Folgen des eigenen Verhaltens.[473] In den (eigenen) Psalmen formulierte Wünsche nach Strafe „sind von geradezu entfesselter Emotionalität, weil sich in ihnen die ganze Verletztheit der Leidenden und der Zweifel an ‚Gott und Welt' aussprechen."[474] Es geht dabei nicht darum, die gewünschte Gewalt selbst auszuführen, sondern um die Übertragung des Anliegens nach Vergeltung auf Gott; da diesem letztlich eine höhere Gerechtigkeit zugetraut wird, wird von eigener Gewalttätigkeit abgesehen.[475] Die Psalmen selber ermöglichen dabei außerdem überhaupt die Erfahrung zu machen, dass es hilft und sinnvoll ist, sich im kennengelernten Sprachmuster auszudrücken.[476] Während des Projektes können die Schüler*innen den Unterschied erleben, den es macht, wenn über das eigene Empfinden im Dialog gesprochen werden kann.[477]

---

[467] vgl. STRUMANN, Psalmen – tiefe Lieder mit schweren Jungs, 256.
[468] vgl. STRUMANN, Psalmen – tiefe Lieder mit schweren Jungs, 256.
[469] vgl. STRUMANN, In Psalmen der Gewalt begegnen, 163.
[470] vgl. STRUMANN, Du Gott, mir reicht es mir dir! 116.
[471] vgl. STRUMANN, Psalmen – tiefe Lieder mit schweren Jungs, 258.
[472] vgl. STRUMANN, In Psalmen der Gewalt begegnen, 167.
[473] vgl. STRUMANN, In Psalmen der Gewalt begegnen, 162.
[474] ZENGER, Ein Gott der Rache? 140.
[475] vgl. T. HIEKE, Schweigen wäre gotteslästerlich. Klagegebete – Auswege aus dem verzweifelten Verstummen. In: G. STEINS (Hg.), Schweigen wäre gotteslästerlich. Die heilende Kraft der Klage, Würzburg 2000, 45-68, 63.
[476] vgl. I. BALDERMANN, Ich werde nicht sterben, sondern leben. Psalmen als Gebrauchstexte, Neukirchen-Vluyn ^{5}2011, 40.
[477] vgl. BALDERMANN, Ich werde nicht sterben, sondern leben, 40.

In allen Durchgängen des Projektes zur Begegnung der Gewalt in Psalmen ließen sich die Schüler*innen „von der entfesselnden Emotionalität dieser tiefen Lieder ansprechen“[478]. Nach Ende des Projektes schrieben die meisten der teilnehmenden Kinder und Jugendlichen weitere Klagepsalmen und nutzen so das kennengelernte Sprachmuster weiterhin zur Reflexion belastender Erfahrungen und Gefühle.[479] Die Resultate des Projektes zeigen das große Potential des Umgangs mit Klagepsalmen zur Anregung von Reflexionen bei Schüler*innen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung über Gewalterfahrungen, Gewalttaten und Gewaltfantasien.[480] Da Gewalt an nahezu allen Schulen vorkommt, bietet sich das Lehr-Lernarrangement aufgrund seiner Offenheit und vielfältigen Möglichkeiten zur Identifikation für alle Lerngruppen an, auch wenn es besondere Bedarfe von Schüler*innen mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung berücksichtigt.[481]

6 Zusammenfassung der theoretischen Erkenntnisse

In dem vierteiligen Theorieteil ging es im ersten Kapitel um die Schüler*innen, die in dieser Arbeit im Mittelpunkt stehen. Für Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung gibt es eine Vielzahl von Bezeichnungen, die mitunter zu problematischen Etikettierungen führen können und die Problemlagen nicht angemessen umschreiben (vgl. Kapitel 2.1). Nichtsdestotrotz können diese Termini je nach Definition ihre Berechtigung haben – sofern die Person, die sie verwendet, die Kennzeichnung der Problemlagen anstrebt, welche für die Kommunikation über diese unerlässlich ist, jedoch eine Wertung von Schüler*innen ausschließt. Gemeinsam sind den gemeinten Jugendlichen zunächst einmal die Verstöße gegen allgemeine Vorstellungen einer angemessenen Entwicklung und angebrachten Verhaltens – somit wird das soziale Bezugssystem der Problemlagen deutlich (vgl. Kapitel 2.2). Die konkrete Form dieser Verstoße und Abweichungen, ist in hohem Maße verschieden. Verbreitet ist eine Unterscheidung in internalisierende und externalisierende Verhaltensweisen. Die großen Unterschiede der Schwierigkeiten von Jugendlichen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung sind auch in deren Entstehungskontexten begründet (vgl. Kapitel 2.3). Die Ursachen und Hintergründe für die Entstehung sind individuell verschieden und stehen in komplexen Zusammenhängen, welche in multifaktoriellen Erklärungsmodellen berücksichtigt werden. Mit hineinspielen können Bewältigungsschwierigkeiten der Entwicklungsaufgaben im Jugendalter und vorhandene Risikofaktoren. Zur Diagnose des Förderbedarfes ist entsprechend der

[478] vgl. STRUMANN, Psalmen – tiefe Lieder mit schweren Jungs, 255.
[479] vgl. STRUMANN, Du Gott, mir reicht es mir dir! 119.
[480] vgl. STRUMANN, Psalmen – tiefe Lieder mit schweren Jungs, 258.
[481] vgl. STRUMANN, Psalmen – tiefe Lieder mit schweren Jungs, 259.

komplexen Entstehung eine interdisziplinäre Diagnostik erforderlich (vgl. Kapitel 2.4). Gegenwärtig findet die Beschulung der Jugendlichen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung unter dem Paradigma der Inklusion statt, welche zwar allgemein anerkannt, bezüglich der richtigen Umsetzung jedoch umstritten ist (vgl. Kapitel 2.5).

Das zweite große Thema des Theorieteils ist das komplexe relationale Konstrukt der Resilienz, welche im Wesentlichen die Fähigkeit meint, Belastungen und Risikolagen besser zu überstehen, als es zu erwarten gewesen wäre. Die Komplexität ergibt sich durch den Einfluss vieler Bedingungen. Resilienz selber gilt als Schutzfaktor für eine positive Entwicklung im Jugendalter. Insbesondere für das schulische Feld ist die Erkenntnis wichtig, dass eine gewisse Förderung von Resilienz möglich und sogar erforderlich ist (vgl. Kapitel 3.1). Ansatzpunkte bilden dafür die personalen und sozialen Ressourcen, welche als Schutzfaktoren für eine resiliente Entwicklung gelten (vgl. Kapitel 3.2). Diese Schutzfaktoren bestimmen in komplexen Wechselwirkungen und Prozessen mit Risikofaktoren, die im Rahmenmodell von Resilienz dargestellt werden (vgl. Kapitel 3.3), die letztliche Ausprägung der Resilienz. Schutz- aber auch Risikofaktor für eine resiliente Entwicklung kann dabei je nach Ausgestaltung im Einzelfall die Schule sein (vgl. Kapitel 3.5).

Im dritten Theorieteil erfolgte eine Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsfach (katholische) Religionslehre, welches den Rahmen der Fragestellung der Masterarbeit vorgibt, hinsichtlich der Prädestination für Inklusion. Trotz einiger inklusionswidriger Momente (vgl. Kapitel 4.1), überwiegen aus theologischer Sicht die Argumente für Inklusion im Religionsunterricht (vgl. Kapitel 4.2). Hinzu kommt, dass etablierte religionspädagogische Ansätze und Ideen für inklusiven Unterricht zahlreiche Potentiale bieten (vgl. Kapitel 4.3).

Das letzte große Kapitel des Theorieteils verbindet die drei grundlegenden Aspekte der Fragestellung der vorliegenden Arbeit und stellt Möglichkeiten zur Resilienzförderung im (Religions-)Unterricht bei Jugendlichen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung dar. Eine Option diesbezüglich sind schulische Programme zur Resilienzförderung im weitesten Sinne, von denen es eine Vielzahl mit unterschiedlichen Schwerpunkten gibt (vgl. Kapitel 5.1). Ein weiterer Faktor zur Herstellung resilienzförderlicher Bedingungen in der Schule ist ein entsprechendes Lehrer*innenverhalten (vgl. Kapitel 5.2). Neben der Gestaltung einer positiven Umgebung in der Schule, der Vermittlung günstiger kognitiver Bewältigungsstrategien und der Förderung von Teamfähigkeit und sozialer Kompetenzen, ist auch die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung und die Bereitschaft zu seelsorgerischen Gesprächen von Bedeutung. Über diese allgemeinen Möglichkeiten hinaus zeigen zwei religionspädagogische Arbeiten besondere Potentiale für die Resilienzförderung im weitesten Sinne (vgl. Kapitel 5.3). Ein bibliotherapeutisch akzentuierter Religionsunterricht nach Munzel kann dabei durch die Kraft

der Texte die Entwicklung der Heranwachsenden, die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und insgesamt die psychische Gesundheit unterstützen (vgl. Kapitel 5.3.1). Das vorgestellte Unterrichtsmodel „Beistand im Leid“ zeigt exemplarisch, wie eine Annäherung und Auseinandersetzung mit dem Thema Leiden aussehen kann. Im Rahmen des Projektes „In Psalmen der Gewalt begegnen“ von Strumann können Jugendliche verschiedenste Gewalterfahrungen mit Hilfe des Sprachmusters der Klagepsalmen dadurch reflektieren, dass sie das eigene Empfinden ausdrücken (vgl. Kapitel 5.3.2).

7 Forschung: Design und Durchführung

Mit Hilfe von Expert*inneninterviews sollen die im Theorieteil gewonnen Erkenntnisse zu den Möglichkeiten der Resilienzförderung bei Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Religionsunterricht aus verschiedenen Sichtweisen überprüft und hinterfragt werden.

Im Folgenden wird dafür zunächst die Wahl der qualitativen Methode des Expert*inneninterviews begründet. Weiterhin wird in diesem Kapitel die Auswahl der Expert*innen erläutert und die Erstellung der den Interviews zugrundeliegenden Leitfäden beschrieben. Es folgt eine Beschreibung der Durchführung der Interviews und zuletzt eine Erklärung zu der Verschriftlichung der Interviews. Mit dieser Beschreibung und Erläuterung des Forschungsdesigns und der Durchführung soll der Forderung nach Transparenz des Erhebungsprozesses nachgekommen werden, wodurch in qualitativen Erhebungen die Güte des Forschungsprozesses gewährleistet werden soll.[482] Dies hat den Grund, dass die geläufigen Gütekriterien der quantitativen Forschung wie Objektivität, Reliabilität und Validität nicht einfach übernommen werden können, da den beiden Ansätzen verschiedene Annahmen von Wirklichkeit und Erkenntnis zugrunde liegen [483]

7.1 Begründung der Methode des Expert*inneninterviews

Der qualitative Ansatz des Forschungsanliegens ergibt sich durch die der qualitativen Forschung zugrundeliegenden Annahme, dass es viele Wirklichkeiten und Bedeutungen gibt, die relativ zueinanderstehen.[484] Dementsprechend soll die in dieser Arbeit relativ ausführlich dargestellte Theorie mittels qualitativer Expert*inneninterviews aus verschiedenen Sichtweisen

[482] vgl. A. BOGNER/ B. LITTIG/ W. MENZ, Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung (Qualitative Sozialforschung), Wiesbaden 2014, 92f.
[483] vgl. BOGNER/ LITTIG/ MENZ, Interviews mit Experten, 92.
[484] vgl. A. WICHMANN, Quantitative und Qualitative Forschung im Vergleich. Denkweisen, Zielsetzungen und Arbeitsprozesse, Berlin-Heidelberg 2019, 11.

geprüft werden. Dabei wird jeweils der Kontext der befragten Personen beachtet, womit die Kontextualität als Leitgedanke qualitativer Forschung berücksichtigt wird.[485] Ferner wird das Ziel des Verstehens der komplexen Zusammenhänge der Thematik der Resilienzförderung bei Jugendlichen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung im Religionsunterricht angestrebt, womit Verstehen als Erkenntnisprinzip als Merkmal qualitativer Forschung vorliegt.[486]

Der qualitative Ansatz ermöglicht also die Fokussierung der Perspektiven und Sinngebungen der Beteiligten[487] – in diesem Fall von Personen, die Erfahrungen in mindestens einem der im Theorieteil dargestellten Bereiche haben. Somit erlangen sie einen Expert*innenstatus in Bezug auf ihre jeweilige Lebenswelt.[488] Wer als Expert*in gilt, hängt von dem spezifischen Forschungsinteresse und der sozialen Repräsentativität ab – wird also im Wesentlichen von Forschenden und der Gesellschaft konstruiert.[489] Als „Expert*innen" werden sie somit zum Gegenstand des Interesses eines Expert*inneninterviews.[490]

Expert*inneninterviews sind in der sozialwissenschaftlichen Forschungspraxis von großer Bedeutung.[491] Die Methode des (Expert*innen-)Interviews erlaubt es, Informationen über das Wissen und Erleben der Expert*innen zu erlangen und macht demnach Aspekte des subjektiven Erlebens zugänglich – dafür sind offene Fragen und ein geringer Strukturierungsgrad erforderlich.[492] Dadurch wird die Beachtung der Unterschiedlichkeit der Perspektiven und der Relativität von Bedeutungszuschreibungen gewährleistet.[493] Somit können auch Facetten deutlich werden, die im Vorfeld der Forschung noch nicht bedacht oder für unwichtig gehalten wurden.[494] Es liegt grundsätzlich die Annahme zugrunde, dass das Expertenwissen die Gegenstände des Interesses richtig darstellt.[495] Über eine reine Informationsbeschaffung hinaus, werden Expert*inneninterviews vor allem zur Entwicklung von Theorien und zur Generierung von Hypothesen geführt.[496] Es bietet sich deshalb insbesondere für komplexe Fragestellungen, wie sie auch in dieser Arbeit vorliegt, an.[497]

---

[485] vgl. WICHMANN, Quantitative und Qualitative Forschung im Vergleich, 12.
[486] vgl. WICHMANN, Quantitative und Qualitative Forschung im Vergleich, 13.
[487] vgl. N. DÖRING/ J. BORTZ, Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, 5., vollst. überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl., Berlin-Heidelberg 2016, 63.
[488] vgl. DÖRING/ BORTZ, Forschungsmethoden und Evaluation, 65.
[489] vgl. BOGNER/ LITTIG/ MENZ, Interviews mit Experten, 11.
[490] vgl. BOGNER/ LITTIG/ MENZ, Interviews mit Experten, 9.
[491] vgl. BOGNER/ LITTIG/ MENZ, Interviews mit Experten, 1.
[492] vgl. DÖRING/ BORTZ, Forschungsmethoden und Evaluation, 365.
[493] vgl. WICHMANN, Quantitative und Qualitative Forschung im Vergleich, 13.
[494] vgl. T. DRESING/ T. PEHL, Praxisbuch Interview und Transkription. Regelsysteme und Anleitungen für qualitative ForscherInnen, Marburg ^{6}2015, 7.
[495] vgl. BOGNER/ LITTIG/ MENZ, Interviews mit Experten, 72.
[496] vgl. BOGNER/ LITTIG/ MENZ, Interviews mit Experten, 9.
[497] vgl. DRESING/ PEHL, Praxisbuch Interview und Transkription, 6.

Für die diese Arbeit ist insbesondere das Prozess- und Deutungswissen der Expert*innen interessant. Unter Prozesswissen wird die Einsicht in Handlungsabläufe und Interaktionen, in die die Expert*innen involviert sind, verstanden.[498] Deutungswissen hingegen umfasst subjektive Schwerpunkte, Perspektiven und Deutungen.[499] Insgesamt stehen subjektive Dimensionen des Expertenwissens im Vordergrund.[500]

7.2 Die Auswahl der Expert*innen

Wie es zuvor bereits anklang, ist die Bezeichnung „Expert*in" im Zusammenhang mit den zu führenden Interviews kein sachlicher Titel, sondern wird vielmehr von den Forschenden und der Gesellschaft als Expert*in in einem bestimmten Gebiet verstanden. Demnach wurde zu Beginn der Planung des Forschungsvorhabens überlegt, welche Personen Expert*innen für die zugrunde liegende Fragestellung sein können. Entsprechend der Gliederung in drei Theorieteile (da der vierte Teil die Verbindung der ersten drei Teile darstellt), sollten Expert*innen für die einzelnen Bereiche gefunden werden. Da eine scharfe Trennung der Bereiche kaum denkbar ist und keinen Sinn macht, können die rekrutierten Personen zumeist als Expert*innen für zwei der Theorieteile gelten.

In vielen Fällen erschwert eine geringe Anzahl sowie eine schwere Erreichbarkeit die Rekrutierung der Expert*innen.[501] Dies traf auch für das vorliegende Forschungsanliegen zu. Nichtsdestotrotz konnten letztlich drei Expert*innen rekrutiert werden. Frau K. ist Psychologin und leitende Förderpädagogin einer Einrichtung zur pädagogischen Diagnostik und Förderung von Schulkindern und Jugendlichen und kann somit als Expertin für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung sowie Resilienz angesehen werden. Herr N. ist Religionslehrer an einer Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung und kann somit als Experte für den Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung sowie das Fach der Religionslehre angesehen werden. Weniger strukturiert lässt sich Frau G. zu den Theorieteilen der Arbeit zuordnen: sie ist Seelsorgerin in einer psychiatrischen Klinik und kann somit als Expertin für die spirituellen und religiösen Bedürfnisse von Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen und für die Potentiale von Seelsorge in diesem Zusammenhang angesehen werden.

[498] vgl. BOGNER/ LITTIG/ MENZ, Interviews mit Experten, 18f.
[499] vgl. BOGNER/ LITTIG/ MENZ, Interviews mit Experten, 18f.
[500] vgl. BOGNER/ LITTIG/ MENZ, Interviews mit Experten, 25.
[501] vgl. DÖRING/ BORTZ, Forschungsmethoden und Evaluation, 375.

7.3 Das Erstellen der Leitfäden

Das Expert*inneninterview wird als Leitfaden-Interview geführt, was bedeutet, dass dem Interview ein Leitfaden zu Grunde liegt.[502] Der Leitfaden gibt dabei grob vor, welche Fragen gestellt werden, wobei spontane Abweichungen zu Gunsten von Vertiefungs- und Zusatzfragen üblich sind.[503] Somit ergibt sich die Option, durch Nachfragen mehr über Details zu erfahren, die im Vorfeld des Interviews bei der Erstellung des Leitfadens noch nicht bedacht wurden.[504] Insgesamt ist der Leitfaden eher eine Gedächtnisstütze und kein Redeskript, weshalb eher zu kürzeren als zu längeren Leitfäden geraten wird.[505] Da durch einen geringen Strukturierungsgrad eine gewisse Offenheit des Interviews gewährleistet werden soll, gilt es, durch einfache Fragen Erzählanreize zu setzen.[506] Das Ziel dabei ist es, ausreichend Material zu der zugrundeliegenden Fragestellung zu generieren.[507]

Die Entwicklung der Leitfäden war der wichtigste Schritt der Vorbereitung der Interviews. Dabei galt es zunächst, Themenblöcke zu bilden, in denen die zentralen Hauptfragen stehen, die gewissermaßen Pflichtfragen sind; ergänzende Frage und detailliertere Fragen können ebenfalls aufgenommen werden.[508] In Abhängigkeit von den jeweils spezifischen Erfahrungen der Expert*innen wurden zwischen zehn und fünfzehn Fragen erstellt. Den ersten Themenblock jeden Interviews bilden Fragen nach dem jeweiligen Handlungsfeld zum Einstieg. Darauf folgen Fragen zum Klientel beziehungsweise zu den Schüler*innen, mit denen die Expert*innen arbeiten. Die weiteren Themenblöcke unterscheiden sich je nach dem spezifischen Wissen der Expert*innen. So wurde Frau K. nach Inklusion und Resilienz und dessen Förderung befragt (vgl. Anhang 12.1), Herr N. nach Resilienz und dessen Förderung im Religionsunterricht (vgl. Anhang 12.2) und Frau G. nach bestärkenden Potentialen des Glaubens und den Möglichkeiten des Führens von seelsorgerischen Gesprächen durch Religionslehrer*innen (vgl. Anhang 12.3). Einleitende Erklärungen zu Themenblöcken wurden als Stütze in kleinerer kursiver Schrift notiert, vorangehende Erklärungen zu einer Frage wurden zu Beginn von dieser in kleinerer Schrift festgehalten.

---

[502] vgl. DÖRING/ BORTZ, Forschungsmethoden und Evaluation, 372.
[503] vgl. DÖRING/ BORTZ, Forschungsmethoden und Evaluation, 372.
[504] vgl. DRESING/ PEHL, Praxisbuch Interview und Transkription, 8.
[505] vgl. BOGNER/ LITTIG/ MENZ, Interviews mit Experten, 28f.
[506] vgl. DRESING/ PEHL, Praxisbuch Interview und Transkription, 9.
[507] vgl. BOGNER/ LITTIG/ MENZ, Interviews mit Experten, 32.
[508] vgl. BOGNER/ LITTIG/ MENZ, Interviews mit Experten, 28f.

7.4 Die Durchführung der Interviews

Die Interviews fanden zu Terminen und an Orten statt, welche von den Expert*innen frei gewählt werden konnten. Zu Beginn des Treffens zur Durchführung der Interviews wurde, wie es in der Literatur empfohlen wird, jeweils der Anlass des Interviews erklärt.[509] Dafür wurde mit Hilfe der Gliederung der Arbeit das Thema und sein Aufbau vorgestellt. Weiterhin wurde der Umgang mit den Daten erklärt und eine Einwilligungserklärung zu Erhebung und Verarbeitung personenbezogener Daten eingeholt. Dies nahm in jedem der Treffen ungefähr zehn Minuten in Anspruch. Nach Beginn der Aufnahme wurden die Expert*innen mit der ersten Frage zunächst dazu aufgefordert, ihre Tätigkeiten und Aufgaben vorzustellen, wie es oberhalb bereits beschrieben wurde. Am Ende des Interviews erhielten die Befragten die Möglichkeit, noch Ergänzungen vorzunehmen, was aber nur Frau G. in Anspruch nahm. Die Länge der Interviews war unterschiedlich, so dauerte das Interview mit Frau K. nur 16 Minuten, was jedoch auch besonderen Umständen geschuldet war, die in Kapitel 8.1 erklärt werden, das Interview mit Herrn N. 29 Minuten und das Interview mit Frau G. 19 Minuten.

Insgesamt waren alle drei Interviewpartner*innen sehr freundlich und interessiert an meiner Arbeit. Dementsprechend ergab sich von Anfang an eine angenehme Gesprächsatmosphäre, wodurch sich meine anfängliche Nervosität schnell legte.

7.5 Verschriftlichung der Interviews

Die Anfertigung eines Transkriptes findet immer im Zwiespalt zwischen einer realistischen Situationsnähe und einer umsetzbaren Präsentationsform statt, durch das Erkennen dieser Diskrepanz wird eine Bewältigung möglich, die dem Gegenstand entsprechend angemessen ist.[510] Da die Inhalte der Interviews im Mittelpunkt des Interesses liegen, wird auf eine detailliert ausgearbeitete Transkription mit Berücksichtigung der Phonetik verzichtet und stattdessen ein einfaches Transkriptionssystem verwendet. Die verwendeten Transkriptionsregeln orientieren sich an dem Transkriptionssystem von T. Dresing und T. Pehl, welches in Anlehnung an U. Kuckartz et al.[511] erstellt wurde.[512]

Folgende Regeln wurden für die Transkription der drei Interviews verwendet:

- wörtliche Transkription
- Annäherung von Wortverschleifungen an das Schriftdeutsch

[509] vgl. DRESING/ PEHL, Praxisbuch Interview und Transkription, 12.
[510] vgl. DRESING/ PEHL, Praxisbuch Interview und Transkription, 17.
[511] vgl. U. KUCKARTZ/ T. DRESING/ S. RÄDIKER/ C. STEFER, Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis, Wiesbaden 2008.
[512] vgl. DRESING/ PEHL, Praxisbuch Interview und Transkription, 21-23.

- Beibehalten der Satzform trotz syntaktischer Fehler
- Glättung von Wort- und Satzabbrüchen
- Erfassung von Wortdopplungen nur, wenn sie der Betonung dienen
- Glättung der Interpunktion zu Gunsten der Lesbarkeit
- Darstellung von Pause durch drei Auslassungspunkte in einer Klammer (...)
- Großschreiben besonders betonter Äußerungen
- jeder Sprecher*innenbeitrag mit eigenem Absatz und Zeitmarken
- emotionale nonverbale Äußerungen in Klammern
- interviewende Person abgekürzt mit „I.“, befragte Person abgekürzt mit „B.“

Die Transkripte der drei Interviews befinden sich im Anhang (vgl. 12.4 – 12.6).

8 Auswertung der Expert*inneninterviews

Im folgenden Kapitel werden die drei geführten Expert*inneninterviews ausgewertet. Das Ziel, welches bei der Auswertung der Daten verfolgt wird, ist die Überprüfung und Verbindung der im Theorieteil vorgestellten Annahmen mit der Erfahrungswirklichkeit, die sich aus den Interviews ergibt.[513] Es gibt für die Auswertung von Expert*inneninterviews bisher kein systematisches, nach unterschiedlichen Kriterien strukturiertes Verfahren.[514]

Für die Auswertung der Expert*inneninterviews wird deshalb einleitend im Sinne einer fallbezogenen Auswertung eine summarische Fallbeschreibung zu Merkmalen der befragten Person und Bemerkungen zur Interviewsituation erstellt.[515] Teil der fallbezogenen Auswertung ist darauffolgend die Bearbeitung jedes Interviews für sich sequenziell, also jeweils von Beginn bis Ende.[516] Dabei werden Aspekte herausgefiltert, die für die vorliegende Arbeit von keiner Bedeutung sind. Es findet eine Segmentation der bestehenden Interviewteile in kleinere Analyseeinheiten statt,[517] mittels derer eine Zuordnung der Aussagen zu den Aspekten der im ersten Teil der Arbeit dargestellten Theorie erfolgen kann. Die Segmentation des Interviews wird für die Auswertungen zur besseren Übersicht tabellarisch dargestellt (vgl. Kapitel 8.1.1, 8.2.1 und 8.3.1). Die erste Spalte nummeriert dabei die Textstellen, die ausgewählt wurden. In der zweiten Spalte wird die ausgewählte Textstelle aus dem Interview zitiert und in der dritten Spalte wird ein Kode zugeordnet, welcher eine Verbindung des Inhalts des Interviews mit dem Theorieteil erlaubt. Im Anschluss daran wird als Schwerpunkt der Auswertung der Gliederung des

[513] vgl. DÖRING/ BORTZ, Forschungsmethoden und Evaluation, 598.
[514] vgl. BOGNER/ LITTIG/ MENZ, Interviews mit Experten, 71.
[515] vgl. DÖRING/ BORTZ, Forschungsmethoden und Evaluation, 604f.
[516] vgl. DÖRING/ BORTZ, Forschungsmethoden und Evaluation, 603.
[517] vgl. DÖRING/ BORTZ, Forschungsmethoden und Evaluation, 603.

Theorieteils folgend geschaut, welche Theorie-Aspekte bestätigt werden, welchen Theorie-Aspekten widersprochen wird und welche neuen Perspektiven und Aspekte, die im Theorieteil nicht aufgegriffen wurden, angeführt werden.

Abschließend kommt es zur fallübergreifenden Auswertung, bei der die zuvor bezeichneten Analyseeinheiten des qualitativen Datenmaterials der drei Expert*inneninterviews miteinander in Verbindung gebracht werden.[518] Dies geschieht im Rahmen einer thematischen Analyse, „bei der über alle Fälle hinweg zusammengefasst wird, welche zentralen Themen oder Aspekte des untersuchten Phänomens [...] zum Ausdruckt kommen."[519]

8.1 Auswertung des Interviews mit einer Psychologin und Förderpädagogin

Frau K. ist Psychologin und leitende Sonderpädagogin in einem Institut für Therapie und Diagnostik, welches unter anderem für das Jugendamt arbeitet und so auch für Aufgaben der Kinder- und Jugendhilfe zuständig ist. Dazu gehören beispielsweise Diagnostik von Förderbedarfen, gutachterliche Stellungnahme und Schulbegleitungen. Aus diesem Aufgabenbereich ergibt sich auch eine Vielzahl an Kontakten zu Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Darüber hinaus werden weitere diagnostische Verfahren, ambulante Maßnahmen mit Kindern, Trainings mit Eltern und systemische Beratungen durchgeführt.

Das Interview fand abends unter der Woche bei Frau K. zu Hause statt, nachdem zuvor zwei anversierte Termine im Institut nicht stattfinden konnten. Frau K. bot mir direkt zu Beginn an, dass wir uns duzen könnten. Da sie eine kleine Tochter und einen Hund hat, war die Interviewsituation insgesamt eher unruhig, auch wenn Frau K. die ganze Zeit entspannt wirkte und sich die Zeit gerne zu nehmen schien. Die zehnminütige Unterbrechung des Interviews ist einem kleinen „Unfall" der Tochter geschuldet. Da die Unruhe gegen Ende des Interviews wieder zunahm, entschied ich mich, das Interview kurz zu halten, zumal bereits für mich wichtige Aspekte angesprochen wurden.

8.1.1 Sequenzielle Kodierung des Interviews

	Interviewstelle	Kode
1	„[...], dass natürlich auch da oft eine Problematik ist, die auch weitere Hilfen beansprucht oder erfordert [...]." 01:40	charakteristische „Störungsbilder"
2	„[...] was wir oft sehen ist, dass das oft Kinder sind, die irgendwann in ihrer Entwicklung mal gestört wurden. Und daher auch diese Störungen vielleicht resultieren [...]" 02:31	Entstehung der Beeinträchtigungen
3	„[...] ich finde es da immer schwierig mit diesen Begriffen so umzugehen, weil das dann auch schnell stigmatisiert" 02:31	Begrifflichkeiten

[518] vgl. DÖRING/ BORTZ, Forschungsmethoden und Evaluation, 605.
[519] DÖRING/ BORTZ, Forschungsmethoden und Evaluation, 605.

4	„Aber letztendlich beschreiben die ja auch schon, was schon da ist.“ 03:01	Begrifflichkeiten
5	„[...], wenn man trennt zwischen Persönlichkeit des Kindes und Verhalten des Kindes [...]“ 03:01	Begrifflichkeiten
6	„[...] das sind oft Kinder, die natürlich mehr so ein externalisierendes Verhalten zeigen, weil die ja natürlich auch schneller auffallen.“ 03:56	Charakteristische „Störungsbilder“
7	„Also ich glaube, dass es für manche Lehrer schwierig ist mit dieser Verhaltensproblematik umzugehen. Also gerade für die Regelschullehrer ist das natürlich häufiger in dem normalen Betrieb auch dann eine Herausforderung.“ 06:39	Beschulung
8	„Und das beklagen die ja auch oft in Gesprächen, dass das was ist, was die vielleicht gar nicht so händeln können. Wo auch die Ansätze manchmal dann fehlen“ 07:02	Beschulung
9	„Und da ist schon wichtig, dass dann auch wirklich der Förderschulpädagoge da eng mit dran ist, weil der sicherlich auch einen anderen Blick auf diese Kinder hat“ 07:02	Beschulung
10	„Aber unter dem Strich denke ich oder erlebe ich auch immer, dass es auch da total auf die Persönlichkeit und die persönliche Einstellung des Lehrers ankommt. Wenn das jemand ist, der da offen ist und der da auch gut in die Beziehung mit den Kindern gehen kann, dann funktioniert das auch.“ 07:20	pädagogische Beziehung
11	„Und wenn man sich auch fragt, das ist auch sehr wichtig, warum handeln die Kinder so. [...] Und wenn man sich damit beschäftigt, dann versteht man die Kinder auch anders.“ 07:55	pädagogische Beziehung
12	„[...], so zur Bearbeitung der störungsspezifischen Bereiche sind diese Resilienzfaktoren ja ganz wichtig.“ 12:46	Resilienz
13	„[...] neben der therapeutischen Komponente, die da ja auch eine Rollen spielt?“ 14:02	Resilienzförderung
14	„[...], aber wenn man die Rolle des Schulbegleiters nimmt. Der Schulbegleiter ist ja oft sehr nah an dem Kind dran und oft hat das ja auch den Effekt, dass der mit diesem Kind genau nach diesen Resilienzfaktoren sucht.“ 14:47	pädagogische Beziehung
15	„Und das Kind ja auch begleitet, die zu nutzen und zu stärken. Und das ist was, was natürlich für den Lehrer vielleicht etwas schwerer ist, weil der nicht so nah dran ist zum Beispiel.“ 15:18	pädagogische Beziehung
16	„Aber ich glaube da ist immer wichtig Austausch auch, dass das Kind sich ernstgenommen fühlt, dass man wirklich auch mit dem Kind gemeinsam schaut.“ 15:18	pädagogische Beziehung

8.1.2 Verbindung des Interviews mit der Theorie

Am Beginn des Theorieteils dieser Arbeit findet eine relativ ausführliche Auseinandersetzung mit den Begrifflichkeiten statt (vgl. Kapitel 2.1), die im Zusammenhang mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung verwendet werden. Frau K. drückt in der dritten Interviewstelle aus, wie heikel die richtige Bezeichnung von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung hinsichtlich einer Stigmatisierung sein kann. Dass diese Sorge nicht unberechtigt ist, wird auch in der Theorie erfasst, da der je gewählte Begriff Rückschlüsse auf Einstellungen und Menschenbilder zulassen kann (vgl. S. 6). Andererseits sieht Frau K. es auch so, dass die gängigen Begriffe durchaus das beschreiben, was vorliegt, wie in Interviewstelle vier deutlich wird. Auch diese Sichtweise wird in der Theorie deutlich, beispielsweise im Zusammenhang mit der Bezeichnung der Verhaltensstörung, welche unter

anderem als Zusammenfassung verschiedener Verhaltensprobleme zur Gewährleistung der Sprachfähigkeit über die Problemlagen verstanden werden kann (vgl. S. 8). Weitgehend unabhängig von der letztendlichen Begriffswahl steht fest, dass zwischen der Person und dem Verhalten getrennt werden sollte; dies entspricht der fünften ausgewählten Aussage von Frau K. und findet sich im Theorieteil auf Seite sieben.

Auf die kritische Darstellung gängiger Begrifflichkeiten folgt im Theorieteil eine Auseinandersetzung mit den charakteristischen „Störungsbildern" im Zusammenhang mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Kapitel 2.2). Dort wird bereits einleitend hervorgehoben, dass die wesentliche Gemeinsamkeit aller Jugendlichen mit diesem Förderbedarf ist, dass zuständige Erwachsene die Entwicklung und Ausprägung des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns als so problematisch erachten, dass Interventionsmaßnahmen angestrebt werden (vgl. S. 9f.) – eben diesen Punkt hebt Frau K. in der ersten Aussage hervor, wenn sie als Gemeinsamkeit der betroffenen Kinder und Jugendlichen ihre Problemlagen als so gravierend einstuft, dass Hilfemaßnahmen erforderlich sind. Soll das „Störungsbild" weiter differenziert werden, ist die Unterscheidung in externalisierende und internalisierende Verhaltensweisen üblich (vgl. S. 11). Dies wird auch von Frau K. indirekt bestätigt, wenn sie in der sechsten Aussage formuliert, dass viele der Kinder und Jugendlichen ein externalisierendes Verhalten zeigen – eben weil dieses am meisten auffällt (vgl. S. 13).

Im Anschluss an das Unterkapitel zu den charakteristischen Störungsbildern wird im Theorieteil die Entstehung von Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung thematisiert (vgl. Kapitel 2.3). Aus der zweiten Aussage von Frau K. geht hierzu hervor, dass die „Störungen", die bei den betroffenen Kindern und Jugendlichen vorliegen, zumeist dadurch kommen, dass diese in ihrer Entwicklung gestört wurden. Die Verortung der Entstehung abweichender Entwicklung in komplexen Wechselwirkungen zwischen Gesellschaft, Umfeld und Heranwachsendem (vgl. S. 17f.), in dessen Rahmen auch die Risikofaktoren zu verorten sind, auf die die Kinder und Jugendlich keinerlei Einfluss haben (vgl. Kapitel 2.3.2), entspricht diese Äußerung. Die Schuldlosigkeit der Kinder und Jugendlichen an ihrer problematischen Entwicklung wird jedoch durch die Formulierung von Frau K. explizit hervorgehoben, während diese in Kapitel 2.3 nur indirekt deutlich wird.

Letztes Thema des ersten Theorieteils ist außerdem die Beschulung von Jugendlichen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Kapitel 2.5). Es wird angedeutet, dass eine unzureichend durchdachte und vorbereitete gemeinsame Beschulung Belastungen und Herausforderungen sowohl für Schüler*innen mit emotionalen und sozialen Beeinträchtigungen als auch für deren Mitschüler*innen und Lehrer*innen bedeuten kann (vgl. S. 22). Die Lehrer*innenperspektive wird von Frau K. in der siebten und achten Interviewstelle

aufgegriffen: Sie beschreibt, dass manche Lehrer*innen Schwierigkeiten im Umgang mit bestimmten Verhaltensproblematiken haben und dies als Herausforderung erleben und beklagen. Die Anmerkung von Frau K. in der achten Äußerung, dass für die Schwierigkeiten mancher Lehrer*innen teilweise fehlende Ansätze verantwortlich sind, kann mit dem Aspekt der unzureichend durchdachten und vorbereiteten gemeinsamen Beschulung verknüpft werden. Als Lösungsansatz deutet Frau K. in Aussage neun eine enge Zusammenarbeit mit Förderschulpädagog*innen an.

Bezüglich des Oberkapitels zur Resilienz (vgl. Kapitel 3) ist auf die zwölfte Aussage von Frau K. zu verweisen, in der sie auf die große Bedeutung der Resilienzfaktoren im Zusammenhang mit der Bearbeitung störungsspezifischer Aspekte von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung verweist. Diese Stellungnahme deckt sich mit der dargelegten Resilienzforschung, welche auch bei psychosozial belasteten Heranwachsenden gute Chancen durch die Förderung von Resilienz zur positiven Entwicklung sieht (vgl. S. 23f.).

In Bezug auf die Resilienzförderung im Allgemeinen sei auf die 13. Aussage verwiesen, welche eigentlich eine Rückfrage auf die Frage nach den Möglichkeiten zur Förderung ist. Sie rückt die Bedeutung der Therapie hinsichtlich der Förderung von Resilienz in den Vordergrund, welche in der Arbeit nicht aufgegriffen wurde. Dies ist zwar durch den schulischen Schwerpunkt der Arbeit zu erklären, aber das Aufgreifen dieser Äußerung kann dabei helfen, die Grenzen der Aufgaben von Lehrer*innen, die eben keine Therapeut*innen sind, im Blick zu behalten.

Frau K. äußert sich im Interview weiterhin mehrfach zur Gestaltung der pädagogischen Beziehung, wie sie in Kapitel 5.2.1 erläutert wird. Bezüglich der Beziehung von (Religions-)Lehrer*innen und Schüler*innen bestätigt sie mit der elften Aussage, dass der Beziehungsaufbau mit dem Versuch beginnen sollte, zu verstehen, warum sich die Jugendlichen mit Beeinträchtigungen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln verhalten, wie sie sich verhalten (vgl. S. 45). Ferner beschreibt Frau K. in Interviewstelle 16, dass Kinder und Jugendliche sich ernstgenommen fühlen müssen und beteiligt sein wollen. Dieser Aspekt lässt sich in einen Zusammenhang mit dem im Theorieteil beschriebenen Respekt auch von Lehrer*innen gegenüber Schüler*innen bringen (vgl. S. 45). Zusammenfassend macht Frau K. das Gelingen der Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung von der persönlichen Einstellung der Lehrperson abhängig, wie es in der zehnten Aussage beschrieben wird, und sieht hier vordergründig eine entsprechende Offenheit als notwendig. Dies deckt sich mit den Ausführungen im Theorieteil, wo die Merkmale dieser persönlichen Einstellung weiter konkretisiert wurden (vgl. Kapitel 5.2.1). Die Aussagen 14 und 15 drücken zunächst aus, dass eine pädagogische Beziehung, durch die Resilienz gefördert werden kann, auch einer gewissen Nähe bedarf. Dies wird in der Theorie im Rahmen

der kurzen Ausführung zur Antinomie von Nähe und Distanz angedeutet (vgl. S. 46f.). Ferner beschreibt Aussage 15 jedoch auch, dass es Lehrer*innen unter Umständen gar nicht möglich ist, eine Beziehung zu gestalten, die „nah genug“ ist. Denkbar wären hier Gründe wie die wenige Zeit, die eine Lehrperson ggf. in einer Klasse verbringt und/oder große Klassen mit vielen Schüler*innen. Diese möglichen Einschränkungen oder Hindernisse einer Resilienzförderung im Unterricht werden in der Theorie nicht aufgegriffen. Frau K. bringt in den beiden Aussagen eine mögliche Lösung an: Ein*e Schulbegleiter*in könnte eine entsprechend nahe Beziehung aufbauen, wodurch Resilienzfaktoren gefördert werden können.

8.2 Auswertung des Interviews mit einem Religionslehrer an einer Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung

Herr N. ist langjähriger Lehrer an einer Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung. Zwar studierte er mit dem Schwerpunkt Lernen und geistige Entwicklung, hat aber an der besagten Förderschule seine erste Stelle angetreten und ist seitdem dort. Eins seiner Fächer ist evangelische Religionslehre, jedoch wird er hauptsächlich als Klassenlehrer eingesetzt. Im Laufe des Gesprächs kam heraus, dass er kaum Religion unterrichtet und dementsprechend zu Fragen zum Religionsunterricht nicht wirklich fachliche Antworten geben konnte. Zwei besondere Schwerpunkte von Herrn N. sind Zirkusarbeit und das Projekt „Zelten gegen Zoff“, in dessen Rahmen Klassen der Schule mehrmals im Jahr gemeinsam zelten.

Das Interview fand wochentags um halb neun Uhr in der Schule statt. Herr N. führte mich zunächst in das Lehrerzimmer und kochte für uns Kaffee. Er bot mir außerdem an, dass wir uns duzen könnten. Für das Interview gingen wir dann in seinen Klassenraum, der frei war, da seine Klasse im Praktikum war. Die Atmosphäre war insgesamt locker und angenehm.

8.2.1 Sequenzielle Kodierung des Interviews

	Interviewstelle	Kode
1	„Man braucht, klar, ein sehr dickes Fell.“ 01:28	pädagogische Beziehung
2	„Man muss sich immer vor Augen halten, dass man Lehrer ist (lacht). Man müsste eigentlich hier und da eine therapeutische Ausbildung haben, das ist wirklich so. Die man aber nicht hat und da muss man auch ganz klar früh genug seine eigenen Grenzen erkennen“ 02:46	pädagogische Beziehung
3	„'Schule für soziales-emotionales Lernen', ich finde das, ja (...) kleidet alles so ein bisschen schön ein und trifft den Kern halt nicht. Es verniedlicht so ein bisschen.“ 04:50	Begrifflichkeiten
4	„Das sind Schüler, die brauchen Hilfe, die brauchen intensiv-pädagogische Hilfe oft.“ 04:50	charakteristisches „Störungsbild“
5	„Ich fand den alten Begriff mit Erziehungshilfe eigentlich ganz gut, weil wir wirklich BEGLEITEN und im Erziehen helfen, im pädagogischen Sinne helfen.“ 04:50	Begrifflichkeiten

6	„Und 'erziehungsschwierig' trifft es eigentlich ganz gut, weil sie wirklich Schwierigkeiten machen in dem Bereich.“ 05:23	Begrifflichkeiten/ charakteristisches Störungsbild“
7	„Ja, jeder Schüler ist individuell anders. Also man muss hier jeden wirklich einzeln betrachten.“ 06:25	charakteristisches „Störungsbild“
8	„Die Grundlage der Arbeit ist wirklich Beziehungsarbeit. Das heißt also, dass du es schaffst, zu den Schülern eine persönliche Beziehung aufzubauen. Die ganz klar immer hierarchisch ist. 'Ich Lehrer, du Schüler'.“ 08:06	pädagogische Beziehung
9	„Aber trotzdem oft, ich will nicht sagen Familien-Ersatz, aber ein Ersatz für Beziehung darstellt.“ 08:39	pädagogische Beziehung
10	„Viele haben kaputte Familien, aber nicht alle. Aber schwierige Familienverhältnisse und dann ist das für die auch ein gewisser Schutzraum.“ 08:39	Entstehung der Beeinträchtigungen
11	„Und wenn man es schafft, dass die sich darauf einlassen, dass man da durch diesen Panzer durchkommt, dann kann genauso ein Effekt passieren, dass sie über sich hinaus wachsen und sagen 'ja, wenn der mir das zutraut, dann traue ich mir das auch zu!'“ 08:39	pädagogische Beziehung
12	„Und da fallen viele Nebenfächer etwas weg, dass sie weniger gegeben werden, um einfach viel mit denen zu spielen, viel mit denen rauszugehen.“ 09:40	pädagogische Beziehung
13	„Und die genießen es dann einfach, diese Zeit zusammen zu haben. Klar gibt es da auch Konflikte, aber immer mäßig. Aber sie genießen es einfach dann miteinander zu spielen, sich besser kennenzulernen.“ 10:43	Beziehung zwischen Schüler*innen
14	„Also Religion ist ein Fach was sicherlich an einer E-Schule sehr stiefmütterlich bedient wird. [...] Es ist halt erstmal für viele das unwichtigste Nebenfach (lacht). [...] Dementsprechend fällt es halt, ja, ich will nicht sagen oft aus, aber es wird halt oft genutzt, andere Sachen zu machen.“ 12:11	Religionsunterricht
15	„Ich weiß, dass die Neugier der Schüler über Religion zu sprechen schon da ist.“ 12:35	Religionsunterricht
16	„Aber ihnen soweit die Religion nahe zu bringen, dass ihnen das hilft, ihr Leben besser in den Griff zu bekommen, ich glaube das ist zu viel. Das ist utopisch.“ 14:33	Religionsunterricht
17	„Und das merkt man auch, dass die dann für einander einstehen. Auch wenn die eigentlich sonst nicht viel gemeinsam haben, aber trotzdem merken, er ist Teil unserer Klasse und er hat seine Macken auf jeden Fall, aber trotzdem. Klar, die ärgern sich immer noch gegenseitig. Aber irgendwo ist dann ein gewisser Respekt untereinander als Klasse da.“ 20:15	Beziehung unter Schüler*innen
18	„[...] wir sehen es nicht so, dass wir für alle Probleme zuständig sind, aber wir hören uns erstmal alles an und gucken mit ihnen dann, was man machen kann.“ 22:00	pädagogische Beziehung
19	„[...] also wir sind ja hier fast mit zwanzig Stunden die Woche drin, als eine Person. Und das ist dann schon eine ganz andere Arbeit, die wir leisten können. Was die Beziehung angeht. 25:20	pädagogische Beziehung
20	„Im Moment finde ich, guckt Inklusion auf das System, zu sagen 'wie machen wir es möglichst kostengünstig im System möglich', aber nicht 'wie kann ich einen Schüler möglichst optimal in der Inklusion fördern‘.“ 26:21	Beschulung
21	„[...] in der Regel, gerade die Schüler, die emotional-soziale Schwierigkeiten haben, fallen da ganz schnell durch das Raster.“ 26:33	Beschulung
22	„[...] aber man muss auch ganz klar sagen, dass oft dann die Förderschule der bessere Förderplatz ist für viele Schüler.“ 28:15	Beschulung

8.2.2 Verbindung des Interviews mit der Theorie

Da am Anfang des Theorieteils die Auseinandersetzung mit geläufigen Begrifflichkeiten im Zusammenhang mit Jugendlichen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung steht (vgl. Kapitel 2.1), ist dieses Thema auch Teil des Interviews mit Herrn N.. Dieser spricht sich in der fünften Aussage zunächst gegen die Bezeichnung der KMK aus, da er diese als Euphemismus versteht. Auf S. 8 werden drei Kritikpunkte bezüglich des Terminus dargestellt, in welchen ebenfalls angemerkt wird, dass er nicht unbedingt nur treffend ist. Stattdessen präferiert Herr N., wie es in den Aussagen sieben und acht deutlich wird, die Bezeichnungen „erziehungsschwierig“ beziehungsweise „Erziehungshilfe“. Dies begründet er damit, dass im pädagogischen Sinne an der entsprechenden Förderschule bei der Erziehung geholfen wird, da die betroffenen Kinder und Jugendlichen tatsächlich in der Erziehung Schwierigkeiten machen würden. Auch, wenn der Begriff nicht im Theorieteil diskutiert wurde, lässt sich jedoch ausgehend von den Argumenten zu den anderen aufgegriffenen Begriffen, zumindest anfragen, ob die Bezeichnung als „erziehungsschwierig“ die komplexen Problemlagen umfassend genug abbildet.

Über die kurze Stellungnahme zu den Begriffen hinaus trifft Herr N. einige Aussagen zu den charakteristischen „Störungsbildern“ von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Kapitel 2.2). Wesentliche Gemeinsamkeit ist demnach, dass diese Schüler*innen Hilfe brauchen, oftmals sogar intensiv pädagogische Hilfe, wie es in Aussage sechs deutlich wird – diese Notwendigkeit von helfenden Maßnahmen als Gemeinsamkeit wurde auch direkt zu Anfang des Kapitels 2.2 ausgeführt. Den Grund für diese „Hilfsbedürftigkeit“ sieht Herr N. laut Aussage acht vor allem darin, dass sie Schwierigkeiten in der Erziehung machen. Somit lässt sich vermuten, dass Herr N. den Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung vor allem mit externalisierenden Verhaltensweisen verbindet; dies könnte daran liegen, dass diese nach außen gerichteten Handlungen dem Umfeld viel eher auffallen (vgl. S. 13). Jedoch betont Herr N. mit Aussage neun letztlich die Einzigartigkeit jedes Heranwachsenden und dass jede*r Schüler*in individuell betrachtet werden muss. Dies deckt sich mit der Erkenntnis, dass die Erscheinungsweisen psychischer Auffälligkeiten im Bereich des Förderbedarfes der emotionalen und sozialen Entwicklung sehr verschieden sind (vgl. 11).

An die charakteristischen „Störungsbilder“ anschließend wird im Theorieteil die Entstehung der Beeinträchtigungen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln thematisiert (vgl. Kapitel 2.3). Herr N. äußert sich diesbezüglich in Äußerung zwölf dahingehend, dass viele der Kinder und Jugendlichen aus zerrütteten Familien mit schwierigen Verhältnissen stammen. Auch im Theorieteil wird die Familie in diesem Zusammenhang als normalerweise größter

Einflussfaktor bezeichnet, wodurch sich besondere Probleme bei instabilen und psychisch belasteten Familien ergeben (vgl. S. 17).

Den letzten Punkt des ersten Theorieteils stellt die Auseinandersetzung mit der Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit Förderbedarfen dar (vgl. Kapitel 2.5). Im Rahmen des Stichwortes Inklusion wirft Herr N. dem System in Interviewstelle 25 vor, dass Inklusion gezwungenermaßen schnellstmöglich umgesetzt werden soll und nicht die optimale Förderung der Schüler*innen als Priorität hat. Dieser Vorwurf deckt sich mit der Unterscheidung eines radikalen und gemäßigten Verständnisses von Inklusion und ihren Auswirkungen, die auf S. 22 dargestellt werden. Herr N. merkt darüber hinaus in Aussage 26 an, dass oft Schüler*innen mit emotional-sozialen Schwierigkeiten nur selten in der inklusiven Beschulung an Regelschulen zurechtkommen. Dahingehende Schwierigkeiten wurden auch in der Theorie angeschnitten, indem formuliert wurde, dass diese Kinder und Jugendlichen oftmals von der Klassengemeinschaft ausgeschlossen werden, was weitere Belastungen bedeutet (vgl. S. 22). Aus diesem Grund schließt Herr N. in Aussage 27 darauf, dass Förderschulen oft der bessere Förderplatz sind für Schüler*innen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung. Diese Schlussfolgerung wird in der Theorie zwar nicht getroffen, kann jedoch unter der Anmerkung, dass die Diskussion um Chancen und Grenzen von Inklusion nicht abgeschlossen ist und vor allem im Hinblick auf die individuelle Betrachtung des Einzelfalls auch nicht ausgeschlossen werden (vgl. S. 22).

Da der Religionsunterricht im Zusammenhang mit Inklusion ein Oberkapitel der Arbeit darstellt (vgl. Kapitel 4), wurden Herrn N. als Religionslehrer dazu einige Fragen gestellt. Die Antworten sind jedoch teilweise ernüchternd: in Aussage 16 wird deutlich, dass Religion an der Schule von Herrn N. de facto kaum stattfindet, da viele es als unwichtiges Nebenfach erachten und es deshalb häufig für andere Angelegenheiten genutzt wird.[520] Eine Neugier der Schüler*innen für religiöse Themen deutet Herr N. mit Äußerung 17 an. Jedoch schließt er durch Aussage 18 aus, dass im Religionsunterricht Aspekte des Glaubens greifbar gemacht werden können, die bei der Auseinandersetzung mit Krisen helfen. Die Äußerungen lassen sich nicht wirklich auf Kapitel vier anwenden, da dort im Mittelpunkt stand, inwiefern der Religionsunterricht für Inklusion prädestiniert ist und nicht, welche inhaltlichen Chancen er für Schüler*innen mit Beeinträchtigungen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln bietet. Herr N. scheint kaum solche inhaltlichen Chancen zu sehen – was im ersten Moment gegen die Wirksamkeit der beiden religionspädagogischen Arbeiten spricht, die in Kapitel 5.3.1 und 5.3.2 vorgestellt wurden. Allerdings spricht einiges gegen diese Schlussfolgerung: Zunächst gestaltet

[520] Eine Degradierung, die gegen Artikel sieben Absatz drei des Grundgesetzes verstößt.

Herr N. Aussage 16 zu Folge nur wenig Religionsunterricht und weiterhin waren ihm die beiden Arbeiten unter Umständen nicht bekannt oder präsent genug[521], sodass er sie bei seinen Äußerungen nicht berücksichtigen konnte. Die möglichen Erfolge der beiden aufgegriffenen religionspädagogischen Arbeiten von Munzel und Strumann werden in den dazugehörigen Unterkapiteln im Theorieteil deutlich.

In Bezug auf die Möglichkeiten zur Resilienzförderung im (Religions-)Unterricht äußert sich Herr N. zunächst zu der Beziehung zwischen den Schüler*innen (vgl. Kapitel 5.2). In der Theorie wird die Bedeutung der positiven Beziehung zwischen Gleichaltrigen betont (vgl. S. 43f.) – dies deckt sich mit den Äußerungen von Herrn N.: In Aussage 15 gibt er an, wie sehr die Schüler*innen es genießen, auch außerunterrichtlich (beim Zelten beispielsweise) Zeit miteinander verbringen zu können und aus Aussage 20 geht darüber hinaus hervor, dass die Heranwachsenden sogar für einander einstehen.

Schwerpunkt der Aussagen von Herrn N. bildet die pädagogische Beziehung, welche in der Theorie in Kapitel 5.2.1 dargestellt wurde. Die Bedeutung dieser formuliert er eindeutig in der achten Aussage. Er führt an, dass die gute Beziehung von Lehrer*innen und Schüler*innen mit Beeinträchtigungen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln Grundlage der Arbeit ist. Die Bedeutung der Beziehung zur Lehrperson für die Schüler*innen ordnet Herr N. in Interviewstelle neun nahe der Bedeutung der Familien-Beziehung ein, womit auch bestätigt wird, welche wichtige Rolle die pädagogische Beziehung in der Resilienzförderung überhaupt spielt (vgl. S. 44f.). Gleichzeitig betont er, dass die Beziehung immer hierarchisch ist, was im Theorieteil im Zusammenhang der Betonung des Unterschiedes der pädagogischen von der persönlichen Beziehung (vgl. S. 45) und mit der kurzen Ausführung zur Antinomie von Nähe und Distanz aufgegriffen wird (vgl. S. 46f.). Die zwölfte Aussage von Herrn N. stellt dazu weiter dar, was durch diese Beziehung erreicht werden kann: Schüler*innen können sich entwickeln und über sich hinauswachsen – die Effekte werden im Theorieteil detailliert in Kapitel 5.2.1 dargestellt.

Herr N. trifft darüber hinaus einige Aussagen dazu, wie diese pädagogische Beziehung hergestellt werden kann. Zunächst bedarf es dafür viel Zeit, auch außerhalb des Unterrichts in der Klasse (vgl. Interviewstelle 12). Bei diesem Aspekt sieht Herr N. gleichzeitig ein Problem für Lehrer*innen an Regelschulen: er ist laut Aussage 19 fast zwanzig Stunden in seiner Klasse, womit er eine ganz andere Beziehungsarbeit leisten kann als Regelschullehrende, die nur wenige Stunden in einer Klasse sind. Derartige Einschränkungen und Hindernisse einer Resilienzförderung im Unterricht werden in der Theorie nicht aufgegriffen. Weiterhin gibt Herr N.

[521] Ich hatte mich zu dem Zeitpunkt des Interviews noch nicht mit Kapitel 5.3 auseinandergesetzt, weshalb die Arbeiten von Strumann und Munzel im Interview nicht aufgegriffen werden konnten.

gewissermaßen als Regel für die Beziehungsgestaltung an, dass Lehrer*innen im Umgang mit Schüler*innen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung ein „dickes Fell“ brauchen. Dies deckt sich ansatzweise mit einem der von Göppel formulierten Gebote, wenn dieser Lehrende dazu auffordert, enttäuschungsresistent zu sein (vgl. S. 43). Der dafür notwendige Abstand wird auch in einem anderen Zusammenhang aufgegriffen, der in Aussage zwei deutlich wird: Lehrer*innen dürfen demnach nicht vergessen, dass sie „nur“ Lehrer*innen und keine Therapeut*innen sind und es in diesem Sinne gilt, auf die eigenen Grenzen zu achten. Die therapeutische Komponente wird wegen der schulischen Ausrichtung der Arbeit in der Theorie zwar außen vorgelassen, deshalb ist es aber trotzdem bereichernd, dass der Aspekt durch diese Äußerung von Herrn N. angestoßen wurde, um die Abgrenzung zwischen den Aufgabenbereichen bewusst zu halten. Doch auch wenn Herr N. die eigene Zuständigkeit im Blick behält, gibt er in Äußerung 18 an, dass er sich alles anhört, auch wenn er nicht für alle Probleme zuständig ist und dann mit den Schüler*innen schaut, was gemacht werden kann. In Bezug auf den Theorieteil kann diese Aussage mit der Aufforderung von Dressel verknüpft werden, dass Lehrende für seelsorgerische Gespräche bereit sein sollten (vgl. S. 47).

8.3 Auswertung des Interviews mit einer Seelsorgerin in einer psychiatrischen Klinik

Frau G. ist seit ungefähr 40 Jahren hauptamtlich als Pastoralreferentin im kirchlichen Dienst tätig. Ihre derzeitige Stelle in einer großen psychiatrischen Klinik übt sie seit über zehn Jahren aus. Die konkreten Tätigkeiten von Frau G. sind vielfältig, lassen sich aber den Gebieten Liturgie, Martyria, Diakonie und Koinonia zuordnen. Dementsprechend gestaltet sie beispielsweise Gottesdienste auf Stationen, führt Gespräche mit Patient*innen, Mitarbeiter*innen und Angehörigen oder organisiert Musik-Veranstaltungen.

Das Interview fand wochentags um neun Uhr in ihrem Büro statt, welches sich direkt bei der Pforte befindet. Es ist eher klein und in ihm befinden sich einige Regale und Kommoden, die mit Büchern und Ordnern gefüllt sind. Frau G. bereitete mir einen Cappuccino zu und entschuldigte sich für die unordentliche Situation – Gespräche würde sie normalerweise in einem extra Raum führen, den hätte sie aber vergessen zu reservieren. Sie wirkte etwas angespannt, insbesondere die Audioaufnahme des Interviews schien sie zunächst etwas zu verunsichern. Mit fortschreitendem Interview löste sich die Anspannung jedoch schnell und Frau G. erzählte viel von sich aus.

8.3.1 Sequenzielle Kodierung des Interviews

	Interviewstelle	Kode
1	„Sondern man muss sich natürlich anpassen und auch gucken, wie kann adäquat geantwortet werden auf Bedürfnisse, Anfragen.“ 02:27	seelsorgerische Beziehung
2	„[...] also es läuft ja eben auch ganz viel über Präsenz. (04:03) Da einfach durch die Kontakte oder dass ich mich einfach mal dazusetze [...]“ 04:31	seelsorgerische Beziehung
3	„Jetzt NICHT therapeutisch, das ist schon das Metier von anderen (lacht).“ 07:32	seelsorgerische Beziehung
4	„Alle Angebote auch unter Berücksichtigung zum Beispiel der Kondition von psychisch erkrankten Menschen.“ 08:55	seelsorgerische Beziehung
5	„Auch Menschen bringen ja ihr Leben mit, bringen ihren Glauben mit und dann gibt es sicherlich Glauben, der stützt, aber auch Glauben, der sie krank gemacht hat.“ 10:22	Schutzfaktor Glaube
6	„[...] das geht also von dem strafenden Gott bis hin zu dem 'an den kann ich mich immer wenden, der hilft mir'.“ 10:51	Schutzfaktor Glauben
7	„Also unabhängig auch mal von Gesprächen, weil ich glaube, dass es wichtig ist, einfach da auch Ruhe drin zu finden und einfach in der Kirche so sein zu können, wie man ist. Mit all seiner Bedürftigkeit, mit all seinen Fragen, mit all seinen Bitten, mit all seinem Dank. Auch unabhängig davon, ob man dann da zugeredet wird (lacht) oder nicht.“ 11:44	Schutzfaktor Glaube
8	„Das andere ist, ich glaube schon, das natürlich Glaube eine Quelle ist. Aber das hängt jetzt wirklich vom Glauben selbst ab.“ 12:36	Schutzfaktor Glaube
9	„Da kann ich mir auch vorstellen, dass es ein Religionslehrer oder eine Lehrerin ist, die dann diese Vertrauensperson ist.“ 15:59	RL als Seelsorger*in
10	„[...] aber ich glaube man muss dann tatsächlich auch unterscheiden. Also da müsste der Lehrer dann auch in dem Moment sagen 'okay', also um das sauber hinzubekommen, 'ich bin jetzt in diesem Moment kein Lehrer, das hat auch nichts mit der Note zu tun, sondern ich höre jetzt zu und nehme mir jetzt Zeit'.“ 17:21	RL als Seelsorger*in
11	„Also, wenn da ein Mensch ein gutes Gespür hat und gerade so die Lehrer haben ja viel Kontakt auch zu den Jugendlichen. [...] Je nachdem wie sie sind in ihrer Persönlichkeit, da kann natürlich mal ein seelsorgerisches Gespräch auch stattfinden.“ 17:49	RL als Seelsorger*in
12	„ [...] ich meine das wäre furchtbar, wenn man dann in dem Moment sagen würde 'Nein, dafür bin ich nicht zuständig'. Gott oh Gott. Ich glaube da würde wirklich was zerstört werden dann auch in der Seele des Jugendlichen oder der Jugendlichen.“ 18:21	RL als Seelsorger*in

8.3.2 Verbindung des Interviews mit der Theorie

Der erste Theorieaspekt, der in dem Interview angesprochen wird, sind die Potentiale des Glaubens als Schutzfaktor. Dies wird im Theorieteil kurz im Rahmen von Kapitel 3.2 aufgegriffen. Frau G. spricht dem Glauben durch die Verwendung einer Quellen-Metapher in Aussage acht grundsätzlich stärkende Kräfte zu, auch wenn sie nicht direkt die angeführten Punkte wie Gemeinschaft, Gelassenheit und Vertrauen thematisiert (vgl. S. 26f.). Sie sieht die Wirkungen des Glaubens individueller und weist in Aussage fünf darauf hin, dass das Erlebte der Menschen ihren Glauben formt und er deshalb natürlich stützend sein kann, aber je nachdem auch krankmachend. Dementsprechend zeichnen sich auch verschiedene Gottesbilder, wie Frau G. sie in Aussage sechs beschreibt: diese reichen von einem strafenden Gott bis zu dem Gott, der hilft

und schützt. Ferner sieht Frau G. insbesondere im Raum der Kirche die Chance, man selbst zu sein und Ruhe zu finden, wie es in Aussage sieben deutlich wird.

Wie schon bei den vorherigen Interviews äußert sich auch Frau G. umfassend dazu, wie eine Beziehung zu Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen gestaltet werden kann. Dabei gilt es jedoch zu bedenken, dass sie aus der Perspektive der Seelsorgerin ohne schulischen Bezug spricht. Zunächst betont Frau G. in der ersten Aussage, dass sich die eigenen Angebote immer nach den Bedürfnissen und der jeweils aktuellen Situation des Gegenübers richten müssen, um sie oder ihn anzusprechen und zu erreichen. Dies wird in ähnlicher Weise auch in Kapitel 5.2.1 dargestellt, wenn gefordert wird, am Beginn immer die Wahrheit der Jugendlichen zu sehen (vgl. S. 45). Den Ausgangspunkt beim Heranwachsenden zu setzen, ergibt sich außerdem aus der verbreiteten Subjektorientierung von Religionsunterricht (vgl. S. 37). Dementsprechend gilt es weiterhin, die Bedingungen zu beachten, unter denen Menschen mit psychischen Beeinträchtigungen individuell verschiedenen lernen oder sich entwickeln können (vgl. Interviewstelle vier). Deutlich wird in Äußerung zwei von Frau G., dass Präsenz und Begegnung wichtig sind, um die Beziehung zu gestalten. Dies deckt sich mit den Ausführungen im Theorieteil, dass die (pädagogische) Beziehung zunächst Zuwendung und Engagement braucht; insbesondere Jugendliche mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung können von dem Gefühl profitieren, nicht allein gelassen zu werden (vgl. S. 46.). Gleichzeitig distanziert Frau G. ihren Zuständigkeitsbereich in Aussage drei von dem der Therapeuten. Wie im Rahmen der Auswertungen der anderen beiden Interviews bereits erklärt wurde, wird in der Arbeit die therapeutische Komponente nicht aufgegriffen, nichtsdestotrotz ist es erhellend, dass der Aspekt durch diese Äußerung auch von Frau G. angestoßen wird, um die Abgrenzung zwischen den Aufgabenbereichen bewusst zu halten.

Das dritte Thema, zu dem Frau G. Stellung bezieht, ist die Frage, inwiefern Religionslehrer*innen seelsorgerische Gesprächen führen können oder auch führen sollten (vgl. Kapitel 5.2.2). In den Aussagen neun und elf stimmt sie dieser Aufforderung, wie sie von Dressel formuliert wurde (vgl. S. 47), zu und verknüpft die Zustimmung mit den Aspekten des Vertrauens und des Einfühlvermögens der Lehrer*innen, welche sie anscheinend als grundlegend für das seelsorgerische Gespräch erachtet. Somit stimmt ihre Einschätzung mit der in der Theorie dargelegten Position überein (vgl. S. 48f.). Ferner wird in Aussage zwölf deutlich, dass es umgekehrt außerordentlich schlimm wäre, würde das Bedürfnis nach einem solchen Gespräch auf Seite der Schüler*innen abgelehnt werden. Frau G. konkretisiert darüber hinaus in Äußerung zehn den Rahmen, in welchem sie sich diese Gespräche vorstellen kann: sie plädiert unbedingt für eine Trennung zwischen unterrichtlichen Interaktionen und eben diesen Gesprächen, um einen

möglichen Einfluss der persönlichen Öffnung in die Benotung auszuschließen. Dieser praxisrelevante Aspekt wurde nicht in der Theorie aufgegriffen.

8.4 Fallübergreifende Auswertung der Interviews

In diesem Kapitel wird abschließend eine fallübergreifende Auswertung vorgenommen. Hierbei werden im Rahmen einer thematischen Analyse die in den Kapiteln zu den jeweiligen Auswertungen der einzelnen Interviews eingeordneten Analyseeinheiten dem Aufbau der Arbeit folgend zusammengefasst. Somit werden die zentralen Aspekte der Theorie, die sich aus den Interviews ergeben haben, hervorgehoben.

Sowohl die Psychologin und Förderpädagogin Frau K. als auch der Förderschullehrer Herr N. äußern sich zu Bezeichnungen, die im Zusammenhang mit Jugendlichen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung auftauchen (vgl. Kapitel 2.1). In beiden Interviews werden die Aspekte der Theorie, die zur Sprache kamen, im Wesentlichen bestätigt. So berichtet Frau K. von der Schwierigkeit, Bezeichnungen passend zu wählen, um eine zusätzliche Stigmatisierung zu vermeiden und sieht andererseits, dass auch Termini, die wertend verstanden werden können, durchaus gegebene Problemlagen beschreiben. Ihr Fazit ist, dass unabhängig von der letztlichen Begriffswahl die Trennung von Person und Verhalten bewahrt werden sollte – ein Schluss, der auch in der Theorie gezogen wurden (vgl. S. 7). Herr N. äußert sich weniger allgemein und kritisiert die Bezeichnung der KMK des Förderbedarfes emotionale und soziale Entwicklung, zu der auch im Theorieteil Kritikpunkte angebracht werden (vgl. S. 6). Darüber hinaus macht er sich für den Begriff „erziehungsschwierig“ stark, welcher jedoch nicht in der Theorie aufgegriffen wird und somit eine Ergänzung darstellt, die ihrerseits untersucht werden müsste.

Weiterhin nehmen beide zu den charakteristischen „Störungsbildern“ von Beeinträchtigungen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln (vgl. Kapitel 2.3) Stellung. Auch diesbezüglich werden die in den Interviews aufgegriffenen Theorieaspekte bestätigt. Frau K. und Herr N. machen als wesentliche Gemeinsamkeit fest, dass betroffenen Schüler*innen auf helfende Maßnahmen angewiesen sind. Diese soziale Bezugsnorm, in deren Rahmen untypische Verhaltensweisen überhaupt erst auffallen, wird auch im Theorieteil als erster Punkt erläutert (vgl. S. 7f.). Darüber hinaus deuten die beiden Befragten auf externalisierende Verhaltensweisen hin. Das internalisierende Verhaltensweisen im Gegensatz dazu nicht thematisiert wurden, lässt zumindest mutmaßen, dass diese beispielsweise für die Praxis weniger bedeutsam sind oder dass das Wissen um die möglichen Problemlagen diesbezüglich geringer ist. Weitere Aussagen dazu sind auf Grundlage von Theorie und Interviews nach jetzigem Stand nicht möglich und würden weitere Auseinandersetzung und Forschung erfordern.

Ebenfalls zu den Entstehungskontexten des Förderbedarfes emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Kapitel 2.3) äußern sich sowohl Frau K. als auch Herr N. und unterstützen mit ihren Antworten die Theorie. Frau K. verortet die Entstehung in den komplexen Wechselwirkungen zwischen Gesellschaft, Umfeld und den Heranwachsenden. Dabei betont sie besonders die Schuldlosigkeit der Kinder und Jugendlichen an ihren Problemlagen; dies wird im Theorieteil nur indirekt deutlich. Herr N. wird etwas spezifischer und sieht das größte Entwicklungshemmnis in instabilen und psychisch belasteten Familien – ein Einflussfaktor, der auch in der Theorie als primär eingestuft wird (vgl. S. 15).

Es gibt außerdem Aussagen bezüglich der Beschulung von Jugendlichen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung (vgl. Kapitel 2.5), welche den letzten Aspekt des ersten Theorieteils darstellt. Hierbei unterscheiden sich die Perspektiven der Antworten, auch wenn beide die erarbeitete Theorie im Wesentlichen bestätigen: Frau K. sieht in manchen Fällen der inklusiven Beschulung von Kindern und Jugendlichen mit dem genannten Förderbedarf zunächst Schwierigkeiten für einige Lehrer*innen. Diese Herausforderungen und Belastungen können durch eine unzureichend durchdachte und vorbereitete gemeinsame Beschulung entstehen, wie es in der Theorie erläutert wird (vgl. S. 20). Solche Herausforderungen und Belastungen sieht Herr N. auch, jedoch denkt er zunächst an die Folgen für die Schüler*innen: in einer radikalen und schnellen Umsetzung einer gemeinsamen Beschulung sieht er nicht die bestmögliche Förderung des Individuums im Vordergrund und ist außerdem der Meinung, dass gerade Jugendliche mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung besonderen Schwierigkeiten in der gemeinsamen Beschulung ausgesetzt sein können.

Zur Resilienz an sich (vgl. Kapitel 3) äußert sich allein Frau K. im Interview: sie verifiziert die Bedeutung der Resilienzfaktoren (vgl. S. 21f.), indem sie besondere Chancen in der Resilienzförderung bei psychosozial belasteten Jugendlichen sieht. Die Seelsorgerin Frau G. äußert sich darüber hinaus zum Glauben als einen spezifischen Faktor im Zusammenhang mit dem Konstrukt der Resilienz (vgl. S. 24f.). Sie bestätigt die Theorie indirekt, da sie den Glauben metaphorisch als Quelle beschreibt, betont aber insgesamt, dass das individuell sehr verschieden ist und es neben einem bestärkenden Glauben auch einen krankmachenden Glauben geben kann. Diese verschiedenen Wirkungsmöglichkeiten werden in der Arbeit nicht aufgegriffen, da hinsichtlich der Resilienz nur Schutzfaktoren dargestellt werden.

Zum vierten Kapitel über den Religionsunterricht mit besonderen Potentialen zur Inklusion können aus dem Interview mit Herrn N. leider kaum Erkenntnisse gewonnen werden, da Herr N. quasi keinen Religionsunterricht gestaltet und nichts dazu sagt, inwiefern besonders im Religionsunterricht die Entwicklung der Heranwachsenden unterstützt werden kann. Stattdessen

schließt er es eher aus, im Religionsunterricht Glaubensaspekte greifbar zu machen, die in der Auseinandersetzung mit Krisen helfen könnten.

In Bezug auf die Resilienzförderung im Allgemeinen wirft Frau K. durch eine kurze Rückfrage einen Aspekt auf, der in der Arbeit aufgrund der schulischen Ausrichtung nicht aufgegriffen wird: die Bedeutung der Therapie im Zusammenhang mit Resilienzförderung. Auch wenn dieser Punkt nicht Thema ist, kann seine Andeutung dabei helfen, die Abgrenzung der Aufgabengebiete von Lehrer*innen und Therapeut*innen zu beachten – ein Aspekt, der an späterer Stelle noch einmal aufgenommen wird. Ein im Zusammenhang mit der Resilienzförderung angeführter Gesichtspunkt ist die Beziehung zwischen den Schüler*innen (vgl. S. 42f.). Die Bedeutung dieser wurde von Herrn N. bestätigt.

Der größte Konsens der Interviews besteht in der Bedeutung der pädagogischen Beziehung (vgl. Kapitel 5.2.1) für die Arbeit mit jungen Menschen mit Beeinträchtigungen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln. Frau K. bestätigt im Interview einige Aspekte der Theorie wie den Beziehungsaufbau mit Verständnis für die Heranwachsenden zu beginnen, sie zu respektieren und die Erforderlichkeit einer gewissen Nähe. Darüber hinaus bringt sie einige neue Aspekte an: so können Lehrer*innen unter Umständen wegen äußerer Bedingungen gar nicht die erforderliche Intensität in der Beziehung aufbauen. Als Lösung dafür deutet sie die Schulbegleitung an; ein Punkt, der sicher umfangreich an anderer Stelle diskutiert werden könnte. Den Aspekt, dass vor allem Regelschullehrende womöglich gar nicht über die erforderlichen zeitlichen Ressourcen verfügen eine entsprechende entwicklungs- und resilienzförderliche Beziehung aufzubauen, spricht auch Herr N. an. Daneben bestätigen sich in seinem Interview jedoch auch einige Facetten des Theorieteils: die Wahrung der Hierarchie, da es sich immer um eine pädagogische und nicht persönliche Beziehung handelt sowie Resistenz gegen Enttäuschungen und eine immerwährende Gesprächsbereitschaft auf Seite der Lehrenden. Herr N. macht noch einen weiteren Punkt deutlich, der nicht direkt in der Theorie deutlich gemacht wird: die Abgrenzung des Lehrer*innenberufes von dem der Therapeut*innen, in dessen Rahmen die eigenen Grenzen gekannt und nicht überschritten werden sollten. Die Abgrenzung der eigenen Aufgaben von der Therapie wird auch im Gespräch mit Frau G. deutlich. Darüber hinaus bestätigt auch sie einige Teile der Theorie. So betont sie ähnlich wie Frau K. die Notwendigkeit, sich an der Wahrheit des Gegenübers auszurichten, plädiert für eine Subjektorientierung und betont die Bedeutung von Zuwendung und Engagement.

Der letzte Teil der Theorie, der in den Interviews angesprochen wird, ist die Bereitschaft von Religionslehrer*innen zu seelsorgerischen Gesprächen (vgl. Kapitel 5.2.2). Frau G. befürwortet diese Aufforderung von Dressel und knüpft sie vor allem an Vertrauen und

Einfühlungsvermögen auf Seite der Lehrenden. Ergänzend dazu macht sie sich in praktischer Hinsicht für eine strikte Trennung von Unterricht und dem seelsorgerischen Gespräch stark.

9 Fazit

In der vorliegenden Arbeit sollte untersucht werden, welchen Beitrag der Religionsunterricht zur Förderung von Resilienz bei Jugendlichen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung leisten kann. Dafür wurde zunächst relativ ausführlich auf Jugendliche mit dem genannten Förderbedarf geschaut, weiterhin kam es zur Auseinandersetzung mit Resilienz, welche als Schutzfaktor für eine positive Entwicklung im Jugendalter gilt, und Religionsunterricht im Hinblick auf Inklusion. Den Theorieteil abrundend wurden die drei Bereiche zusammengeführt zu einem Kapitel über die Möglichkeiten zur Resilienzförderung im (Religions-)Unterricht. Einen besonderen Schwerpunkt bildeten dabei die beiden ausgewählten religionspädagogischen Arbeiten von F. Munzel und B. Strumann, mit denen exemplarisch gezeigt werden konnte, wie eine Förderung von Resilienz im konkreten Unterricht umgesetzt werden kann.

Neben der Theorie bildete die empirische Untersuchung des Gegenstandes durch drei Expert*inneninterviews den zweiten Teil der Arbeit. Aufgrund der religionspädagogischen Spezifität der Arbeiten von F. Munzel und B. Strumann war es nicht möglich, die beiden Ansätze auch in den Expert*inneninterviews aufzugreifen. Ferner erwies sich leider auch ein allgemeinerer Bezug auf das Unterrichtsfach Religion in den Interviews als schwierig: die Psychologin und Förderpädagogin ist nicht gläubig, die Seelsorgerin Frau G. hat kaum Verbindungen zur Schule und der Förderschullehrer Herr N. unterrichtet trotz dessen, dass er evangelische Religionslehre studierte, quasi kein Religion und ist hauptsächlich als Klassenlehrer tätig. Inhaltlich ging es in den Interviews deshalb hauptsächlich um den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Resilienz und die pädagogische Beziehung. Dabei konnten wichtige Erkenntnisse durch Überschneidungen der Inhalte der Interviews mit der Theorie sowie Widersprüche und Nennung neuer Aspekte gewonnen werden.

Einigkeit zwischen Frau K. und Herrn N. herrscht zunächst in Bezug auf die wesentlichste Gemeinsamkeit von Schüler*innen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung: ihr Erleben und Verhalten weicht so weit von Normvorstellungen ab, dass sie Hilfestellungen benötigen. Darüber hinaus kann das letztliche „Störungsbild“ sehr verschieden sein; am meisten verbreitet scheinen jedoch externalisierende Verhaltensweisen zu sein, da diese von Frau K. und Herrn N. angeführt wurden. Es müsste weiter untersucht werden, welche Rückschlüsse sich aus der Nicht-Nennung internalisierender Verhaltensweisen ziehen lassen. Sollte dies auf eine deutlich geringere Relevanz nach innen gerichteter Problematiken für den schulischen Kontext

hinweisen, bleibt die Frage, wie das angesichts der gezeigten Verbreitung und des möglichen Ausmaßes für die Betroffenen sein kann.

Aufgrund der Anzahl der Nennungen in allen drei Interviews und der inhaltlichen Ausführungen lässt sich als deutlichen Schwerpunkt die pädagogische Beziehung in der Arbeit mit Schüler*innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung festmachen. Somit stimmt die Bedeutung der Beziehung zwischen Lernenden und Lehrer*innen auch mit den theoretischen Ausführungen überein. Jedoch führen diesbezüglich sowohl Frau K. als auch Herr N. kritisch an, dass Regelschullehrende angesichts äußerer Bedingungen, wie beispielsweise Zeit und Klassengröße, kaum in der Lage sind, eine ausreichend nahe Beziehung herzustellen. Dieser einschränkende Aspekt wurde im Theorieteil der Arbeit nicht explizit aufgegriffen. Die Umsetzungsmöglichkeiten im realen Schulalltag müssten somit weiter untersucht werden.

Ein anderer Punkt, der mehrfach genannt wurde, ist die Einhaltung der eigenen Aufgabenbereiche – in dieser Arbeit in besonderer Abgrenzung zum therapeutischen Bereich. Herr N. sagt passend dazu: „[...] wir sehen es nicht so, dass wir für alle Probleme zuständig sind, aber wir hören uns erstmal alles an und gucken mit ihnen dann, was man machen kann.“ (22:00) Frau G. ergänzte sozusagen: „Jetzt NICHT therapeutisch, das ist schon das Metier von anderen (lacht).“ (07:32)

Letztlich muss hervorgehoben werden, dass die meisten Aspekte, die in den Interviews durch die Expert*innen aufgegriffen wurde, die Ausführungen des Theorieteils der Arbeit bestätigen.

Wird nun abschließend auf die eingangs formulierte Fragestellung „Welchen Beitrag kann der Religionsunterricht zur Förderung von Resilienz bei Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung leisten?“ zurückgeschaut, lässt sich diese auf Grundlage der Arbeit in wenigen Sätzen beantworten. Fachspezifisch konnte gezeigt werden, dass sowohl die Arbeit „Bibliotherapie und religiöses Lernen“ von F. Munzel mit dem vorgeschlagenen Unterrichtsmodell „Beistand im Leid“ als auch das Projekt „In Psalmen der Gewalt begegnen“ von B. Strumann resilienzförderliche Momente aufweisen. Über die Lerngegenstände hinaus ist selbstverständlich die Lehrperson maßgeblicher Teil des Religionsunterrichts. So kann diese durch ein bewusstes Verhalten auf verschiedene Weisen die Entwicklung von Resilienz begünstigen, wie gezeigt wurde. Nicht zuletzt durch die Auswertung der Interviews ergab sich dabei der besondere Schwerpunkt der pädagogischen Beziehung. Aufgrund der möglichen Einschränkungen der Beziehungsgestaltung besonders durch äußere Bedingungen, die in den Interviews deutlich wurden, müsste diesbezüglich jedoch weiter untersucht werden, inwieweit ein bewusst resilienzförderliches Verhalten durch die oder den Religionslehrer*in die Entwicklung des oder der Heranwachsenden mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung in Bezug auf die Resilienz fördern kann.

10 Literaturverzeichnis

AHRBECK, B., Inklusion. Eine Kritik (Brennpunkt Schule), 3., aktualisierte Aufl., Stuttgart 2016.

ANDERSSOHN, S., Handbuch inklusiver Religionsunterricht. Ein didaktisches Konzept Grundlagen – Theorie – Praxis, Neukirchen-Vluyn 2016.

BALDERMANN, I., Ich werde nicht sterben, sondern leben. Psalmen als Gebrauchstexte, Neukirchen-Vluyn [5]2011.

BALL, J./ PETERS, S., Stressbezogene Risiko- und Schutzfaktoren. In: I. SEIFFGE-KRENKE/ A. LOHAUS (Hg.), Stress und Stressbewältigung im Kindes- und Jugendalter, Göttingen 2007, 126-143.

BAUMGARTEN, F. u.a., Der Verlauf psychischer Auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen – Ergebnisse der KiGGS-Kohorte. In: Journal of Health Monitoring 3/1 (2018) 60-65.

BENGEL, J./ MEINDERS-LÜCKING, F./ ROTTMANN, N., Schutzfaktoren bei Kindern und Jugendlichen – Stand der Forschung zu psychosozialen Schutzfaktoren für Gesundheit (Forschung und Praxis der Gesundheitsförderung 35), Köln 2009.

BILDUNGSKOMMISSION NRW, Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft. Denkschrift der Kommission „Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft“ beim Ministerpräsidenten des Landes Nordrhein-Westfalen, Neuwied u.a. 1995.

BILZ, L., Schule und psychische Gesundheit. Risikobedingungen für emotionale Auffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern (Schule und Gesellschaft 42), Wiesbaden 2008.

BOGNER, A./ LITTIG, B./ MENZ, W., Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung (Qualitative Sozialforschung), Wiesbaden 2014.

BOHNSACK, F., Schule, Verlust oder Stärkung der Person? Bad Heilbrunn 2008.

BOSCHKI, R., „Beziehung“ als Leitbegriff der Religionspädagogik: Grundlegung einer dialogisch-kreativen Religionsdidaktik (Glaubenskommunikation Reihe Zeitzeichen 13), Ostfildern 2003.

BRÄUTIGAM, B., Die Heilungskräfte des starken Wanja. Kinder- und Jugendliteratur in der Beratung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen, Göttingen 2009.

BROOKS, J. E., Strengthening resilience in children and youth: Maximizing opportunities through the schools. In: Children & Schools 28 (2006) 69-76.

COMPAS, B. E./ HINDEN, B. R./ GERHARDT, C. A., Adolescent Development: Pathways and Processes of Risk and Resilience. In: Annual Review of Psychology 46 (1995) 265-293.

DANGL, O., Inklusion und Religion – zum Inklusionspotential biblischer Traditionen. In: A. LEHNER-HARTMANN/ T. KROBATH/ M. JÄGGLE (Hg.), Inklusion in/ durch Bildung? Religionspädagogische Zugänge (Wiener Forum für Theologie und Religionswissenschaft 15), Göttingen 2018, 99-116.

DIERS, M., Resilienzförderung durch soziale Unterstützung von Lehrkräften. Junge Erwachsene in Risikolage erzählen, Wiesbaden 2016.

DÖRING, N./ BORTZ, J., Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften, 5., vollst. überarbeitete, aktualisierte und erweiterte Aufl., Berlin-Heidelberg 2016.

DRESING, T./ PEHL, T., Praxisbuch Interview und Transkription. Regelsysteme und Anleitungen für qualitative ForscherInnen, Marburg ^{6}2015.

DRESSEL, B., Was soll eine gute Religionslehrerin, ein guter Religionslehrer können? In: Theo-Web Zeitschrift für Religionspädagogik 8 (2009) 115-127.

ELLINGER, S., Risikofaktoren des weiteren sozialen Umfeldes. In: B. GASTEIGER-KLICPERA, H. JULIUS, C. KLICPERa (Hg.), Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung (Handbuch Sonderpädagogik 3), Göttingen 2008, 112-127.

ENGLERT, R., Religionsdidaktik wohin? Versuch einer Bilanz. In: E. H. Grümme/ H. Lenhard/ M. PIRNER (Hg.), Religionsunterricht neu denken. Innovative Ansätze und Perspektiven der Religionsdidaktik. Ein Arbeitsbuch, Stuttgart 2012, 247-258.

FINGERLE, M., Einführung in die Entwicklungspsychopathologie. In: B. GASTEIGER-KLICPERA, H. JULIUS, C. KLICPERa (Hg.), Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung (Handbuch Sonderpädagogik 3), Göttingen 2008, 67-80.

FINGERLE, M., Intraindividuelle Risikofaktoren. In: B. GASTEIGER-KLICPERA, H. JULIUS, C. KLICPERa (Hg.), Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung (Handbuch Sonderpädagogik 3), Göttingen 2008, 81-87.

FLAKE, S./ SCHRÖDER, I., Inklusive Pädagogik – Eine Herausforderung für die Religionspädagogik?! In: K. KAMMEYER/ E. ZONNE/ A. PITHAN (Hg.), Inklusion und Kindertheologie (Inklusion – Religion – Bildung 1), Münster 2014, 30-63.

FRAAS, H.-J., Man muss einfach anders sein. Prozesse der Pubertät. In: R. RIESS/ K. FIEDLER (Hg.), Die verletzlichen Jahre. Handbuch zur Beratung und Seelsorge an Kindern und Jugendlichen, (Pädagogik – Forschung und Wissenschaft 8), Berlin ^{2}2009, 79-98.

FRÖHLICH-GILDHOFF, K./ RÖNNAU-BÖSE, M., Resilienz, 4., aktualisierte Aufl., München 2015.

GEMEINSAME ERKLÄRUNG DES PRÄSIDENTEN DER KULTUSMINISTERKONFERENZ UND DER VORSITZENDEN DER BILDUNGS- UND LEHRERGEWERKSCHAFT SOWIE IHRER SPITZENORGANISATIONEN DEUTSCHER GEWERKSCHAFTSBUND DBG UND DBB – BEAMTENBUND UND TARIFUNION,

Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern heute – Fachleute für das Lernen. 2000 In: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_10_05-Bremer-Erkl-Lehrerbildung.pdf; 19.11.2019.

GEMEINSAME SYNODE DER BISTÜMER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Beschlüsse der Vollversammlung, Offizielle Gesamtausgabe I, Freiburg i. B. 1976.

GOETZE, H., Verhaltensgestörte in Integrationsklassem – Fiktionen und Fakten. In: Heilpädagogik online 2 (2008) 32-52.

GÖPPEL, R., Resilienzförderung als schulische Aufgabe? In: M. ZANDER (Hg.), Handbuch der Resilienzförderung, Wiesbaden 2011, 383-406.

GRAHLMANN, K./ LINDEN, M., Bibliotherapie. In: Verhaltenstherapie 15 (2005) 88-93.

GROTBERG, E. H., Anleitung zur Förderung der Resilienz von Kindern – Stärkung des Charakters. In: M. ZANDER (Hg.), Handbuch der Resilienzförderung, Wiesbaden 2011, 51-101.

HATTIE, J./ BEYWL, W., Lernen sichtbar machen, überarbeitete dt.-sprachige Ausg. von „Visible Learning“, Baltmannsweiler 2013.

HELSPER, W., Die Antinomie von Nähe und Distanz in unterschiedlichen Schulkulturen. Strukturelle Bestimmungen und empirische Einblicke. In: C. NEROWSKI u.a. (Hg.), Professionalität im Umgang mit Spannungsfeldern der Pädagogik, Bad Heilbrunn 2012, 27-46.

HELSPER, W./ HUMMRICH, M., Die Lehrer-Schüler-Beziehung. In: C. TILLACK u.a. (Hg.), Beziehungen in Schule und Unterricht. Bd. 1: Theoretische Grundlagen und praktische Gestaltungen pädagogischer Beziehungen, Immenhausen bei Kassel, 2014, 32-59.

HERMANN, I., Halt’s Maul, jetzt kommt der Segen: Kinder auf der Schattenseite des Lebens fragen nach Gott, Stuttgart [7]2004.

HIEKE, T., Schweigen wäre gotteslästerlich. Klagegebete – Auswege aus dem verzweifelten Verstummen. In: G. STEINS (Hg.), Schweigen wäre gotteslästerlich. Die heilende Kraft der Klage, Würzburg 2000, 45-68.

HILGER, G./ LEIMGRUBER, S./ ZIEBERTZ, H.-G., Religionsdidaktik. Ein Leitfaden für Studium, Ausbildung und Beruf, vollst. überarbeitete Neuausg., München [4]2015.

HILLENBRAND, C., Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen, 4., überarbeitete Aufl., München 2008.

HURRELMANN, K., Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung, 9. aktualisierte Aufl., Weinheim 2004.

JUGERT, G./ REHDER, A./ NOTZ, P./ PETERMANN, F., Fit for Life. Module und Arbeitsblätter zum Training sozialer Kompetenz für Jugendlichen (Pädagogisches Training), 11., überarbeitete und erweiterte Aufl., Weinheim 2017.

KANT-SCHAPS, M., Schule: Schutzfaktor und Übungsraum. In: C. STEINBACH/ K. GHARABAGHI (Hg.), Resilienzförderung im Jugendalter. Praxis und Perspektiven, Berlin-Heidelberg 2013, 83-92.

KLICPERA, C./ GASTEIGER-KLICPERA, B., Förderung sozialer Beziehungen im Unterricht. In: B. GASTEIGER-KLICPERA/ H. JULIUS/ C. KLICPERA (Hg.), Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung (Handbuch Sonderpädagogik 3), Göttingen 2008, 824-834.

KOBI, E., Heilpädagogik in der Wendezeit. Brüche, Kontinuitäten, Perspektiven. In: G. OPP/ A. FREYTAG/ I. BUDNIK (Hg.), Heilpädagogik in der Wendezeit. Luzern 1996, 264-285.

KRUMM, V., Wie Lehrer ihre Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur „Schwarzen Pädagogik". In: https://www.lernwelt.at/downloads/wielehrerihreschuelerdisziplinieren.pdf; 11.11.2019.

KUCKARTZ, U./ DRESING, T./ RÄDIKER, S./ STEFER, C., Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis, Wiesbaden 2008.

KUMPFER, K. L., Factors and Processes Contributing to Resilience. In: M. D. GLANTZ/ J. L. JOHNSON (Hg.), Resilience and Development – Positive Life Adaptations, New York 2002, 179-224.

LÖSEL, F./ BENDER, D., Von generellen Schutzfaktoren zu spezifischen protektiven Prozessen: Konzeptuelle Grundlagen und Ergebnisse der Resilienzforschung. In: G. OPP/ M. FINGERLE (Hg.), Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, München [3]2008, 57-78.

MADDEN, N. A./ SLAVIN, R. E., Mainstreaming students with mild handicaps: Academic and social outcomes. In: Review of Educational Research 53 (1983) 519-569.

MANZ, R./ JUNGE, J./ NEUMER, S./ MARGRAF, J., Primary prevention of anxious and depressive symptoms in adolescents. First results from a quasi-experimental study. In: Zeitschrift für Gesundheitswissenschaften 9/3 (2001) 229-241.

MATTKE, U., Resilienz und Religion. In: G. GUTTENBERGER/ H. SCHROETER-WITTKE (Hg.), Religionssensible Schulkultur (Studien zur Religionspädagogik und Praktischen Theologie 4), Jena 2011, 201-210.

MENDL, H., Religionsdidaktik kompakt. Für Studium, Prüfung und Beruf, überarbeitete u. erweiterte 6. Aufl., München 2018.

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN, Kernlehrplan für die Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen. Katholische Religionslehre, Düsseldorf 2013.

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN, Lexikon der Inklusion. Feststellungsverfahren. In: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Inklusion/Eltern/2-Lexikon-der-Inklusion/index.html; 12.11.2019.

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND BILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN, Qualitätstableau NRW 2017. In: https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulentwicklung/Qualitaetsanalyse/Download/Qualitaetsanalyse-allgemein/Qualitaetstableau-ausfuehrlich.pdf; 11.11.2019.

MORGENTHALER, C., Seelsorge (Lehrbuch praktische Theologie 3), Gütersloh 2009.

MUNZEL, F., Bibliotherapie und religiöses Lernen: ein interdisziplinärer Beitrag zur „Theologie des Lesens“ und zur Innovation des Religionsunterrichts (Religionspädagogische Kontexte und Konzepte 4), Münster 1997.

MYSCHKER, N./ STEIN, R., Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen, 8., erweiterte u. aktualisierte Aufl., Stuttgart 2018.

NAUER, D., Seelsorge. Sorge um die Seele, 3., überarbeitete u. erweiterte Aufl., Stuttgart 2014.

NEVERMANN, C., Angst. In: B. GASTEIGER-KLICPERA/ H. JULIUS/ C. KLICPERA (Hg.), Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung (Handbuch Sonderpädagogik 3), Göttingen 2008, 258-275.

PEMSEL-MAIER, S., Christlicher Glaube und Religionspädagogik: Zur Inklusion prädestiniert – zu kritischer Differenzierung verpflichtet. In: S. PEMSEL-MAIER (Hg.), Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe, Freiburg u.a. 2014, 53-72.

PENNAC, D., Schulkummer, Köln [4]2009.

QUENZEL, G., Entwicklungsaufgaben und Gesundheit im Jugendalter, Weinheim-Basel 2015.

ROLLETT, B./ WERNECK, H., Soziale Risikofaktoren. In: M. FINGERLE, Intraindividuelle Risikofaktoren. In: B. GASTEIGER-KLICPERA, H. JULIUS, C. KLICPERa (Hg.), Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung (Handbuch Sonderpädagogik 3), Göttingen 2008, 88-99.

ROOS, S. / GRÜNKE, M., Auf dem Weg zur „resilienten“ Schule – Resilienz in Förderschulen. In: M. ZANDER (Hg.), Handbuch der Resilienzförderung, Wiesbaden 2011, 407-433.

SCHLEE, J., Zur Problematik der Terminologie in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen. In: H. GOETZE/ H. NEUKÄTER (Hg.), Pädagogik bei Verhaltensstörungen 6, Berlin 1989, 36-49.

SCHUBARTH, W., Art. Aggression und Gewalt. In: F. B. WEMBER/ R. STEIN / U. HEIMLICH (Hg.), Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen (2014), 18-21.

SCHUMANN, B., Inklusion ja – aber nicht für alle. In: https://www.gew.de/inklusion/inklusion-ja/; 30.12.2019.

SCHWEIKER, W., Arbeitshilfe Religion inklusiv. Grundstufe und Sekundarstufe I. Basisband: Einführung, Grundlagen und Methoden, Stuttgart 2012.

SEKRETARIAT DER DEUTSCHEN BISCHOFSKONFERENZ, Zum Religionsunterricht an Sonderschulen (Kommission für Erziehung und Schule 11), Bonn 1992.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK), Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens vom 6. März 1972.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK), Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland vom 06.05.1994.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK), Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND, Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK), Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016. In: Statistische Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 214 – Juni 2018.

SEKRETARIAT DER STÄNDIGEN KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (KMK), Inklusion – gemeinsames Leben und Lernen. In: https://www.kmk.org/themen/allgemeinbildende-schulen/inklusion.html; 5.11.2019.

STANGL, E. D., Resilienz durch Glauben? Die Entwicklung psychischer Widerstandskraft bei Erwachsenen (Glaubenskommunikation Reihe Zeitzeichen 39), 2., korrigierte Aufl., Ostfildern 2017.

STEIN, R., Grundwissen Verhaltensstörungen, Baltmannsweiler [3]2011.

STEIN, R., Art. Ängstlichkeit und soziale Unsicherheit. In F.B. WEMBER/ R. STEIN / U. HEIMLICH (Hg.), Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen (2014), 15-18.

STEIN, R., Art. Verhaltensstörung und Verhaltensauffälligkeit (Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung). In: F. B. WEMBER/ R. STEIN / U. HEIMLICH (Hg.), Handlexikon Lernschwierigkeiten und Verhaltensstörungen (2014), 82-86.

STEIN, R./ MÜLLER, T., Verhaltensstörungen und emotional-soziale Entwicklung: zum Gegenstand. In: R. STEIN / T. MÜLLER (Hg.), Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (Inklusion in Schule und Gesellschaft 5), 2., überarbeitete. u. erweiterte Aufl., Stuttgart 2018, 22-47.

STRUMANN, B., Du Gott, mir reicht es mir dir! Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung klagen zu Gott. In: K. KAMMEYER/ E. ZONNE/ A. PITHAN, (Hg.), Inklusion und Kindertheologie (Inklusion – Religion – Bildung 1), Münster 2014, 112-125.

STRUMANN, B., Psalmen – tiefe Lieder mit schweren Jungs: RU an einer Förderschule mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, In: S. PEMSEL-MAIER (Hg.), Inklusion!? Religionspädagogische Einwürfe, Freiburg u.a. 2014, 247-261.

STRUMANN, B., In Psalmen der Gewalt begegnen. Überführung der Gewaltverflochtenheit in Sprachen, Paderborn 2018.

THEIS, J., Die Hattie-Studie und ihre Bedeutung für den Religionsunterricht. What works – was wirkt? In: PbB 73 (2015) 91-101.

Ungar, M., Strength-based counselling with at-risk youth, Thousand Oaks (CA) 2006.

ZANDER, M., Armes Kind – starkes Kind? Die Chancen der Resilienz, Wiesbaden 2010.

ZANDER, M. (Hg.), Handbuch Resilienzförderung, Wiesbaden 2011.

WERNER, E. E., Gefährdete Kinder in der Postmoderne: Protektive Faktoren. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 66/ 2 (1997) 192-203.

WERNER, E. E., Entwicklung zwischen Risiko und Resilienz. In: G. OPP/ M. FINGERLE (Hg.), Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz, München [3]2008, 20-31.

WERTGEN, A., Spirituelle Bedürfnisse längerfristig und schwerwiegend erkrankter Kinder und Jugendlicher als Herausforderung für Kindertheologie und Seelsorge. In: K. KAMMMEYER/ E. ZONNE/ A. PITHAN (Hg.), Inklusion und Kindertheologie (Inklusion – Religion – Bildung 1), Münster 2014, 126-148.

WICHMANN, A., Quantitative und Qualitative Forschung im Vergleich. Denkweisen, Zielsetzungen und Arbeitsprozesse, Berlin-Heidelberg 2019.

WUSTMANN, C., Resilienz in der Frühpädagogik – Verlässliche Beziehungen, Selbstwirksamkeit erfahren. In: M. ZANDER (Hg.), Handbuch der Resilienzförderung, Wiesbaden 2011, 350-359.

WUSTMANN SEILER, C., Resilienz: Widerstandsfähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Berlin [4]2012.

ZENGER, E. Ein Gott der Rache? Feindpsalmen verstehen, Freiburg i. B. 1998.

ZIEMER, J., Seelsorgelehre: Eine Einführung für Studium und Praxis, 3., aktualisierte Aufl., Göttingen 2008.

11 Eigenständigkeitserklärung

Hiermit versichere ich, ..., Matrikel-Nr. .....,

die vorgelegte Masterarbeit zum Thema

.....

.....

.....

selbständig verfasst zu haben und ausschließlich die angegebenen Quellen und Hilfsmittel verwendet sowie aus diesen entnommene Gedanken und Formulierungen deutlich als Entlehnung gekennzeichnet zu haben.

Des weiteren versichere ich, diese Arbeit weder in dieser noch in modifizierter Form bereits in einer anderen Lehrveranstaltung zum Erwerb eines Leistungsnachweises eingereicht zu haben.

Mir ist bekannt, dass eine Arbeit, die nachweislich ein Plagiat darstellt, als schwerer Verstoß gegen die Prüfungsordnung gewertet und in der Regel kein Nachweis über die Teilnahme an der betreffenden Lehrveranstaltung erteilt wird. Die Arbeit gilt in jedem Fall als mit ungenügend bewertet. Ich bin mir dessen bewusst, dass die Aufdeckung eines Plagiatsfalles zudem mit dem Ausschluss von der Erbringung weiterer Studienleistungen geahndet werden kann.

Paderborn, den ....

(Unterschrift)

12 Anhang

12.1 Leitfaden des Interviews mit einer Psychologin und Förderpädagogin

Handlungsfeld

- Bitte stellen Sie sich und Ihre Tätigkeit kurz vor. (z.B. Werdegang, Aufgaben, ...)
- Welche Rolle spielen Sie im Zusammenhang mit Förderbedarfen?

Klientel

- In meiner Masterarbeit geht es um Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Zu Beginn habe ich mich mit diversen Begrifflichkeiten auseinandergesetzt, die der Beschreibung dieser Jugendlichen dienen sollen, wie zum Beispiel „verhaltensgestört“ oder „verhaltensauffällig“. Welchen Begriff bevorzugen Sie und warum?
- Worin ähneln sich Jugendliche (alternativ Kinder) mit Beeinträchtigungen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln? Worin unterscheiden sie sich? (z.B. Entstehung, Entwicklung, Verhaltensmuster, ...)

Inklusion

- Welche Erfahrungen haben Sie bei der Inklusion dieser Jugendlichen (alternativ Kinder) in Schulen gemacht?
- Welche besonderen Chancen und Schwierigkeiten sehen Sie diesbezüglich?
- Was sollten Lehrer*innen Ihrer Meinung nach im Unterricht mit Jugendlichen mit dem Förderbedarf emotionale und soziale Entwicklung beachten?
- Was wünschen Sie sich von Lehrer*innen, die diese Jugendliche mit unterrichten?

Resilienz/Förderung

(Ich befasse mich in der Masterarbeit insbesondere mit Resilienz. Von Resilienz kann dann gesprochen werden, wenn eine schwerwiegende Belastung besser überstanden wird, als es zu erwarten gewesen wäre. Resilienz gilt als Schutzfaktor bezüglich einer abweichenden Entwicklung in der Adoleszenz.)

- Ist Resilienz in Ihrem Tätigkeitsfeld von Bedeutung? Inwiefern? Bzw. warum nicht?
- Sehen Sie besondere Chancen für die Entwicklung durch die Förderung von Resilienz bei Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung?
- Wie können diese Jugendlichen besonders gestärkt werden?

12.2 Leitfaden des Interviews mit einem Religionslehrer an einer Förderschule für emotionale soziale Entwicklung

Handlungsfeld

- Bitte stellen Sie sich und Ihre Tätigkeit kurz vor.
- Was sind Ihre Aufgaben an der Schule?
- Was erleben Sie als besonders herausfordernd im Schulalltag?
- Worin sehen Sie Ihre wichtigste Aufgabe als Religionslehrer?

Schülerschaft

- In meiner Masterarbeit geht es um Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Zu Beginn habe ich mich mit diversen Begrifflichkeiten auseinandergesetzt, die der Beschreibung dieser Jugendlichen dienen sollen, wie zum Beispiel „verhaltensgestört“ oder „verhaltensauffällig“. Welchen Begriff bevorzugen Sie und warum?
- Können Sie besondere Gemeinsamkeiten und Unterschiede ihrer Schüler*innen ausmachen? (z.B. Problemlagen, Verhaltensweisen, ...) Wenn ja: welche? Bzw. warum nicht?

Resilienz/Förderung im RU

(Ich befasse mich in der Masterarbeit insbesondere mit Resilienz. Von Resilienz kann dann gesprochen werden, wenn eine schwerwiegende Belastung besser überstanden wird, als es zu erwarten gewesen wäre. Resilienz gilt als Schutzfaktor bezüglich einer abweichenden Entwicklung in der Adoleszenz.)

- Ist Resilienz in Ihrem Beruf von Bedeutung? Inwiefern? Bzw. warum nicht?
- Unter anderem Religiosität und Glauben wird als Schutzfaktor für eine resiliente Entwicklung diskutiert. Welche Potentiale sehen Sie im Glauben, die dabei helfen Krisen besser zu überstehen?
- Spielen diese Chancen auch in Ihrem Religionsunterricht eine Rolle?
- Kann der Religionsunterricht ihrer Meinung nach einen Beitrag dazu leisten, die psychische Widerstandskraft der Jugendlichen zu fördern?
- Wie können Schüler*innen Selbstwirksamkeitserfahrungen machen?
- Wie können soziale Kompetenzen gefördert werden?
- Was ist Ihrer Meinung nach wichtig, um eine gute Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler*innen zu schaffen?
- Bernhard Dressel fordert Religionslehrer*innen dazu auf, auch seelsorgerische Gespräche mit Schüler*innen, die dies wünschen, zu führen. Wie stehen Sie zu dieser Aufforderung?

12.3 Leitfaden des Interviews mit einer Seelsorgerin in einer psychiatrischen Klinik

Handlungsfeld

- Bitte stellen Sie sich und Ihre Tätigkeit kurz vor.
- Was sind Ihre Aufgaben als Seelsorgerin?
- Welche Bedeutung hat die Seelsorge in einer Psychiatrie?

Klientel

- Können Sie die Patienten, die Ihre Angebote wahrnehmen, beschreiben? (z.B. bezüglich Alter oder Erwartungen an die Seelsorge)

(In meiner Masterarbeit geht es um Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, worunter sehr verschiedene „Störungsbilder" fallen. Exemplarisch setze ich mich vertiefend mit Ängstlichkeit und Aggression auseinander.)

- Nehmen Jugendliche Ihre Angebote wahr?
- Welche Erfahrungen haben Sie mit Jugendlichen (alternativ Kinder od. Erwachsene) gemacht, die Beeinträchtigungen im emotionalen Erleben und sozialen Handeln aufweisen?

Potentiale des Glaubens

(Ich befasse mich in der Masterarbeit insbesondere mit Resilienz. Von Resilienz kann dann gesprochen werden, wenn eine schwerwiegende Belastung besser überstanden wird, als es zu erwarten gewesen wäre. Auch Religiosität und Glauben wird als Schutzfaktor für eine resiliente Entwicklung diskutiert.)

- Welche Potentiale sehen Sie im Glauben, die dabei helfen Krisen besser zu überstehen?
- Spielen diese Chancen auch in Ihrer Arbeit eine Rolle?
- Haben Sie das Gefühl (jungen Menschen) „helfen" zu können?
- Was „hilft" besonders? (z.B. eher Inhalte oder Beziehung)
- Woran scheitern Ihre Angebote unter Umständen auch?
- Wie gehen Sie mit „Misserfolgen" um?

Religionslehrer*innen als Seelsorger*innen

- Bernhard Dressel fordert Religionslehrer*innen dazu auf, auch seelsorgerische Gespräche mit Schüler*innen, die dies wünschen, zu führen. Wie stehen Sie zu dieser Aufforderung?
- Welche besonderen Chancen sehen Sie diesbezüglich?
- Welche besonderen Schwierigkeiten sehen Sie diesbezüglich?
- Welche Grenzen sehen Sie für Lehrer*innen, die seelsorgerische Gespräche führen?

12.4 Transkript des Interviews mit einer Psychologin und Förderpädagogin

I.: Und zwar würde ich dich erstmal bitten, einfach vorzustellen, wer du bist und was du machst. 00:07

B.: Ja, ich arbeite als Psychologin in einem Institut für Therapie und Pädagogik. Bin da leitende Förderpädagogin und mache ganz unterschiedliche Dinge. Über Diagnostik bei Kindern und Jugendlichen, ambulante Maßnahmen, ambulante Maßnahmen mit Kindern, mit Eltern, systemische Beratung. 00:32

Wir arbeiten für das Jugendamt, sind also auch in der Jugendhilfe eingesetzt, im Rahmen der Eingliederungshilfe und machen auch da ganz unterschiedliche Dinge, wie Schulbegleitung, auch da Diagnostik, gutachterliche Stellungnahmen für andere Jugendämter, für Hilfen, die bereits eingesetzt sind. 00:55

Und ja werden da auch eingesetzt im Rahmen der Elternarbeit, Elterntraining, Elternberatung. Soziale Kompetenztrainings und solche Dinge 01:08

I.: Und jetzt speziell emotionale soziale Entwicklung, macht ihr da auch was oder machst du da auch was? 01:16

B.: Also wir haben natürlich viel Kontakt zu Kindern, die auch diesen Förderschwerpunkt haben, das resultiert einmal dadurch, dass natürlich auch da oft eine Problematik ist, die auch weitere Hilfen beansprucht oder erfordert und wir haben natürlich im Rahmen der Schulbegleitung verschiedene Kinder, die auch diesen Förderschwerpunkt haben und die zusätzlich dann über die Eingliederungshilfe die Schulbegleitung haben. 01:40

I.: Vielleicht eine Sache einmal, ich setze mich auch mit verschiedenen Begriffen auseinander in der Masterarbeit, also zum Beispiel 'verhaltensgestört', die ich dann auf der einen Seite so diskutiere und auf der anderen Seite so. Gibt es da irgendwie einen Begriff, den du bevorzugst diesbezüglich oder den du ablehnst? 02:01

B.: Ich glaube das ist schwierig oder was wir oft sehen ist, dass das oft Kinder sind, die irgendwann in ihrer Entwicklung mal gestört wurden. Und daher auch diese Störungen vielleicht resultieren und ich finde es da immer schwierig mit diesen Begriffen so umzugehen, weil das dann auch schnell stigmatisiert. 02:31

Aber letztendlich beschreiben die ja auch schon, was schon da ist. (...) Ja, aber ich finde es eigentlich immer schön, wenn man das Kind dann auch, wenn man trennt zwischen Persönlichkeit des Kindes und Verhalten des Kindes und dann auch eher dahin übergeht, dass man das Kind noch mehr dadurch stigmatisiert, weil das sind Kinder, die sind meistens schon stigmatisiert genug. 03:01

I.: Und wenn du jetzt schon das Verhalten angesprochen hast, würdest du da irgendwie Gemeinsamkeiten festmachen, also wo sich Kinder, die den Förderbedarf emotionale soziale Entwicklung haben, ähneln? 03:17

B.: Also da will ich nicht mit sagen, dass das richtig ist, dass das so ist, aber das sind oft Kinder, die natürlich mehr so ein externalisierendes Verhalten zeigen, weil die ja natürlich auch schneller auffallen. Also wenn ein Kind aggressiv-oppositionell reagiert, dann sind das ja auch eher die in Anführungsstrichen Störenfriede, die das System in irgendeiner Weise dann stören. Und dadurch wird bei den Kindern auch schneller reagiert. 03:56

I.: Ja und wenn wir jetzt mal ein bisschen auf das Feld Schule kommen, wie oder welche Erfahrungen hast du gemacht, wie werden die Kinder so im Regelschulbetrieb jetzt, also nicht an Förderschulen, sondern an allgemeinen Schulen, wie funktioniert das? 04:17

B.: Ganz unterschiedlich. Ich glaube, das kann man gar nicht so pauschal beantworten. Das kommt auf das Konzept der Schule an. Und da gibt es, so wie wir da die Erfahrung machen, sehr unterschiedliche Konzepte. Und es liegt viel an dem grundlegenden Klima, was auch an der Schule herrscht. 04:42

Also, wenn das eine Schule ist, die sehr positiv mit Inklusion umgeht und als Schule das gemeinsam auch lernst, diese Philosophie gut tragen zu können, dann ist auch grundsätzlich, finde ich, da auch eine andere Offenheit und das spürt man auch. 04:57

Und die Konzepte sind sehr unterschiedliche. Manchmal sind die Kinder in dem Lernprozess ganz normal integriert, dann sind die auch in dem Unterricht fortwährend Bestandteil. Dann gibt es Schulen, wo kleine Fördergruppen gebildet werden, wo die Kinder dann rausgenommen werden und dann so extra Stunden geleistet werden. 05:23

Dann gibt es auch solche Konzepte wie den Ankerplatz, wo dann praktisch Kinder mit diesem Förderschwerpunkt immer die Möglichkeit haben hinzugehen, wenn sie überfordert sind in dem normalen Stundenprozess. Also sehr unterschiedlich. 05:47

I.: Und jetzt (...) Also ich setze mich auch viel auseinander mit der Beziehung von Lehrern und Schülern und da hatte der Lehrer im ersten Interview, der hatte da auch viel drüber gesprochen. Kannst du da irgendwie was zu sagen, also was wichtig ist oder was da schwierig ist in der Beziehung von Lehrern zu Schülern mit halt dem Förderschwerpunkt emotionale soziale Entwicklung? 06:15

B.: Also ich glaube, dass es für manche Lehrer schwierig ist mit dieser Verhaltensproblematik umzugehen. Also gerade für die Regelschullehrer ist das natürlich häufiger in dem normalen Betrieb auch dann eine Herausforderung. 06:39

Und das beklagen die ja auch oft in Gesprächen, dass das was ist, was die vielleicht gar nicht so händeln können. Wo auch die Ansätze manchmal dann fehlen. Und da ist schon wichtig, dass dann auch wirklich der Förderschulpädagoge da mit eng dran ist, weil der sicherlich auch einen anderen Blick auf diese Kinder hat. 07:02

Aber unter dem Strich denke ich oder erlebe ich auch immer, dass es auch da total auf die Persönlichkeit und die persönliche Einstellung des Lehrers ankommt. Wenn das jemand ist, der da offen ist und der da auch gut in die Beziehung mit den Kindern gehen kann, dann funktioniert das auch. 07:20

Und wenn man sich auch fragt, das ist auch sehr wichtig, warum handeln die Kinder so. (...) Also einfach warum verhalten die sich so, was sind da Gründe. Also dass das kein Kind ist, was sich blöde verhalten will oder schlecht verhalten will. Ich meine da steckt ja eine Ursache hinter. Und wenn man sich damit beschäftigt, dann versteht man die Kinder auch anders. 07:55

I.: Ja dann ein großes Thema ist bei mir auf jeden Fall Resilienz. Ist das ein Thema in dem was du so machst? 09:03

B.: Also das diagnostisch ja ganz wichtig. **[Unterbrechung des Interviews für 10 Min.]**

I.: Die Frage war, ob Resilienz in deiner Tätigkeit von Bedeutung ist. 09:52

B.: Ja auf jeden Fall. Das finde ich sehr wichtig. Diagnostisch schauen wir zum Beispiel nach Resilienzfaktoren, die gebildet werden. Und die suchen wir einmal beim Kind natürlich selber, das ist ja dieser originäre Begriff aus der Resilienz, dass der dann der Person zugeordnet wird. Wir gucken dann auch, wo sind Ressourcen, die das Kind nutzen kann. 10:14

Und da schaut man sich dann auch an, was gibt es noch, welche, wenn man den Begriff weiter fasst, welche Resilienzfaktoren gibt es auch außerhalb. Das kann dann auch zum Beispiel der positive Lehrer sein, sowas. Oder die positive Bindungsperson. 10:48

Ja genau. Also auf jeden Fall, das spielt sogar eine sehr große Rolle in unserer Arbeit. 10:54

I.: Was nehmt ihr da zur Diagnostik, also (...)? 11:03

B.: Also das ist, wenn du so umfassend diagnostizierst, dann hast du natürlich auch immer diese Komponenten mit drin. Du schaust dir an, welche Fähigkeiten hat das Kind, also du guckst nicht nur störungsspezifisch was fehlt, sondern du guckst auch, was klappt denn gut und welche Faktoren sind vorhanden, die da der Resilienz dienen. 11:27

Und da wird ja auch in der Persönlichkeit des Kindes geschaut oder dann eben auch in den Systemen, die das Kind umgeben. 11:37

I.: Und (...) wenn man dann nochmal guckt im Zusammenhang von jetzt Resilienz und explizit Jugendlichen oder Kindern mit dem Förderbedarf emotionale soziale Entwicklung, würdest du sagen, da gibt es irgendwie besondere Chancen, wenn man jetzt beispielsweise die personalen

Faktoren von Resilienz fördert, um dann auch die Entwicklung halt in dem Schwerpunkt zu unterstützen? 12:14

B.: Ja auf jeden Fall. (...) Also das sollte ja immer auch der Ansatz sein, so zur Bearbeitung der störungsspezifischen Bereiche sind diese Resilienzfaktoren ja ganz wichtig. So wie wir arbeiten ist das schon so, dass wir immer schauen, wo sind diese Bereiche und wie kann ich damit umgehen, wie kann ich die integrieren in den Prozess, damit das Kind letztendlich stabiler wird. 12:46

Weil das ja oft Kinder sind, die eben auch oft sehr negativ gesehen werden und eben sehr so, ich habe ja eben schon dieses Störenfried-Bild bezeichnet und das ist was, was ja auch damit zusammenhängt, dass die Kinder oft aus dieser Rolle gar nicht mehr rauskommen. Und dann ist es ja wichtig zu gucken mit dem Kind, wo sind diese Resilienzfaktoren. Wie helfen die dir auch. Oder auch der Umgebung die Resilienzfaktoren aufzuzeigen, damit auch die Umgebung wahrnimmt, dass da auch doch noch was anderes ist. Das ist ja nicht nur dieses störungsspezifische, was da ist. 13:26

I.: Und, jetzt so als letzte Frage auch schon, wie kann man denn oder wie können Lehrer oder ich sage mal Bezugspersonen generell, müssen jetzt auch nicht unbedingt Lehrer sein, so Widerstandskraft dann sozusagen unterstützen oder fördern? 13:53

B.: (...) Also neben der therapeutischen Komponente, die da ja auch eine Rollen spielt? 14:02

I.: Ja genau! 14:03

B.: (...) Also ich glaube, sich gut anzuschauen, wie sie (...) Das ist eine ganz schön schwierige Frage (lacht). Wenn das alles wüssten, gäbe es kein Problem mehr (lacht) 14:17

Also ich glaube, dass es wichtig ist, gemeinsam mit diesem Kind sich auf den Weg zu machen. Zum Beispiel, wenn, ich weiß nicht, ob das jetzt so zu deinem Thema passt, aber wenn man die Rolle des Schulbegleiters nimmt. Der Schulbegleiter ist ja oft sehr nah an dem Kind dran und oft hat das ja auch den Effekt, dass der mit diesem Kind genau nach diesen Resilienzfaktoren sucht. 14:47

Und das Kind ja auch begleitet, die zu nutzen und zu stärken. Und das ist was, was natürlich für den Lehrer vielleicht etwas schwerer ist, weil der nicht so nah dran ist zum Beispiel. Aber ich glaube da ist immer wichtig Austausch auch, dass das Kind sich ernstgenommen fühlt, dass man wirklich auch mit dem Kind gemeinsam schaut. 15:18

Auch so Ziele definiert und dann auch guckt, was, das kann ja auch der Lehrer letztendlich machen, wenn er sagt 'welche Resilienzfaktoren stehen zur Verfügung und wie können wir die einbinden, um diese von uns gemeinsam definierten Ziele zu erreichen?' 15:50

I.: Ja okay, das ist gut, danke! 15:55

12.5 Transkript des Interviews mit einem Religionslehrer an einer Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung

I.: Und zwar geht es erstmal einfach los mit deinem Handlungsfeld sozusagen und da würde ich dich bitten, dich einfach einmal vorzustellen und zu beschreiben, was deine Aufgaben hier sind. 00:12

B.: Mein Name ist A. N., ich bin seit vielen Jahren hier an der Schule. Ich bin ausgebildeter Sonderpädagoge, hab zwar soziales-emotionales Lernen nicht selbst studiert, sondern Schwerpunkt Lernen und Geistige Entwicklung, also früher Geistig-Behinderten-Pädagogik. Habe hier aber meine erste Stelle gehabt, vorher natürlich Referendariat an einer Schule für geistig behinderte Schüler. Habe evangelische Religionslehre studiert als ein Fach und (...) bin seitdem eigentlich hier an der Schule immer wieder als Klassenlehrer tätig. 00:48

I.: Und was ist besonders herausfordernd so im Schulalltag? 00:57

B.: Man braucht, klar, ein sehr dickes Fell. Weil an einer Schule für soziales-emotionales Lernen (...) ist ja / durch Inklusion hat sich die Klientel der Schüler deutlich verändert. Viele Schüler, die früher (...) auf einem, ja, Regelschul-Niveau waren und vom Verhalten zwar schwierig waren, aber noch händelbar, sind heutzutage sehr viele in der Inklusion gelandet. In der Inklusion gelandet auf Wunsch der Eltern. 01:28

Ob das gut ist für die oder nicht, ist eine andere Frage, weil ich glaube, dass viele gerade aus dem sozialen-emotionalen Bereich kommen, die Gruppengröße entscheidend ist, als auch die persönliche Beziehung zu den Schülern. Zwischen Lehrer und Schüler. Und die herzustellen in einer Regelklasse ist ziemlich schwierig. 01:48

Dadurch hat sich bei uns halt das Klientel insoweit geändert, dass wir schwierigere Schüler gekriegt haben, die eben auch psychisch deutlich größere Auffälligkeit haben. Mit denen kann man auch noch arbeiten, aber man müsste eigentlich den Lehrer-Schüler-Schlüssel nochmal deutlich verändern, dass man auch mit diesen wirklich psychisch sehr auffälligen Schülern arbeiten kann. 02:07

I.: Aber du fühlst dich ausreichend ausgebildet dafür? 02:13

B.: Man muss sich immer vor Augen halten, dass man Lehrer ist (lacht). Man müsste eigentlich hier und da eine therapeutische Ausbildung haben, das ist wirklich so. Die man aber nicht hat und da muss man auch ganz klar früh genug seine eigenen Grenzen erkennen und sagen ‚dem Schüler kann ich helfen, den kann ich begleiten' und ‚den kann ich nicht begleiten'. Oder da ist irgendwann eine Situation, da kann man nur nach außen sagen ‚der braucht was anderes' und dann muss man sich wirklich auf die konzentrieren, die sich helfen lassen. 02:46

Weil das sind auch schwierige Fälle und die würden dann aber auch mit unter gehen, weil man sich nur auf diesen Einen konzentriert und das reibt einen selbst dann irgendwann auf, weil man natürlich merkt, ich komme da überhaupt nicht voran und es fehlt einem die Zeit für andere Sachen. 03:01

I.: Also ein dickes Fell auch auf einer emotionalen Ebene sozusagen, dass man sich da auch von abgrenzen kann? 03:06

B.: Klar. 03:06

I.: Und sagen kann 'Nein, das ist jetzt nicht mehr meine Baustelle'? 03:09

B.: Ja es geht von einfachen Beschimpfungen los. Es kann auch mal sein, dass es auch körperlich wird. Das muss man auch ganz klar sagen, ist nicht die Regel, zum Glück. Und man muss ganz klar sagen, dass man auch viel Positives erkennen muss. Das heißt also, wenn Schüler Fortschritte machen. Aber man kann das nicht von heute auf morgen erwarten, also es muss wirklich über einen langen Zeitraum gehen. 03:31

Deswegen dickes Fell, viel Geduld und eben auch ganz klar sagen 'ja, bis dahin kann ich arbeiten und dann ist es halt nicht mehr mein Bereich'. 03:40

I.: Und wenn wir jetzt mal näher auf die Schüler schauen oder Schülerinnen auch. Ich hatte ja eben schon mal gesagt, dass ich mich auch mit den Begriffen auseinandersetze, die da so im Raum sind. Gibt es einen Begriff, den du bevorzugst? Also jetzt nur als Beispiel 'verhaltensgestört', damit setze ich mich unter anderem auseinander. Und warum du oder wie du zu den Begriffen stehst? 04:05

B.: Also (...) es ist natürlich immer eine gewisse Etikettierung, die man hat. Früher hieß es Schule für Erziehungshilfe, finde ich auch nicht ganz unpassend, weil wir eben zur Erziehung helfen. ‚Schule für soziales-emotionales Lernen', ich finde das, ja (...) kleidet alles so ein bisschen schön ein und trifft den Kern halt nicht. Es verniedlicht so ein bisschen. Das sind Schüler, die brauchen Hilfe, die brauchen intensiv-pädagogische Hilfe oft. Wo wir dann auch wieder an unsere Grenzen kommen. Ich fand den alten Begriff mit Erziehungshilfe eigentlich ganz gut, weil wir wirklich BEGLEITEN und im Erziehen helfen, im pädagogischen Sinne helfen. 04:50

Und das finde ich eigentlich am schönsten. Und ‚erziehungsschwierig' trifft es eigentlich ganz gut, weil sie wirklich Schwierigkeiten machen in dem Bereich. Gleichzeitig muss man aber auch immer sagen, dass man den Blick auf den GUTEN Kern werfen muss von dem Schüler. Das man versucht, also wirklich auch das Positive in ihnen zu sehen. Wobei ich auch immer gerne sage, ich versuche nicht eine Pädagogik zu fahren wo ich jedem sage ‚hach das machst du aber fein', sondern ‚in dem Punkt musst du dich noch ändern'. 05:23

Das ist schon okay, weil ich habe eins gemerkt, wenn man Schüler in unserem Bereich zu sehr lobt, (lacht) geht das ganz schnell nach hinten los. Weil sie sich dann ja (...), weil sie sich unsicher fühlen, sie sind halt gewöhnt, negative Aufmerksamkeit zu bekommen. Also oder Aufmerksamkeit nur durch Negatives und davon wegzukommen ist ganz schwierig und wenn sie dann positive Aufmerksamkeit bekommen, kommen sie damit nicht klar und rebellieren dagegen wieder. Der Schuss geht ganz schnell nach hinten los. 05:53

I.: Du hast jetzt dann damit schon ein paar Gemeinsamkeiten sozusagen auch angesprochen, die es zwischen den Schülern und Schülerinnen gibt. Fallen dir da noch mehr ein oder auch besondere Unterschiede zwischen den Einzelnen? 06:06

B.: Innerhalb unserer Schule oder (...)? 0:06:08.7

I.: Ja genau, ruhig hier. 06:10

B.: Ja, jeder Schüler ist individuell anders. Also man muss hier jeden wirklich einzeln betrachten. Wenn ich dem einen das schon erlaube, kann es bei dem anderen halt nicht sein. Das ist ganz schwierig für die Schüler zu begreifen. ‚Wieso darf der das, aber ich nicht?' 06:25

Also klar man muss alles auf einem gewissen Niveau halten, aber es muss Unterschiede geben, weil jeder ganz, ganz unterschiedlich auf dem Weg ist. Der eine, der ist auf einem guten Realschul-Weg, wenn er sich benehmen kann und konzentriert ist und der andere hat halt Lernschwierigkeiten und auch da vom Lernen ist schon was Unterschiedliches, aber eben vor allem vom Verhalten ist es ganz unterschiedlich. Der eine hat die Schwierigkeit, dass er Leute nicht gut abhaben kann, der andere ist ganz viel tagesformabhängig. Also da ist die Bandbreite ganz, ganz groß. 06:56

I.: Und wird das dann auch thematisiert, so Unterschiede? Also dass du zum Beispiel dem einen was erlaubst und dem anderen aber noch nicht? Also wollen die darüber irgendwie Auskunft haben sozusagen oder wird das akzeptiert? 07:08

B.: Ja unterschiedlich. Also manchmal, es dauert eine gewisse Zeit, bis das akzeptiert wird, aber es wird natürlich auch gerne drüber diskutiert. Diskutieren können die alle (lacht), weil die wissen ‚och das frisst Zeit, dann brauch ich nicht so viel arbeiten'. Das ist einfach so (lacht). Also da möchten die schon ganz gerne drüber reden. 07:26

I.: Ja das glaube ich (lacht). 07:28

Wir kommen jetzt so ein bisschen zu dem Resilienz-Thema. Also genau, wenn eine Belastung besser überstanden wird, als es eigentlich zu erwarten gewesen wäre. Würdest du sagen, dass das in deinem Beruf von Bedeutung ist? 07:46

B.: (...) Da muss man vielleicht ein bisschen ausholen, zu sagen, (...) was ist die Grundlage der Arbeit. Die Grundlage der Arbeit ist wirklich Beziehungsarbeit. Das heißt also, dass du es

schaffst, zu den Schülern eine persönliche Beziehung aufzubauen. Die ganz klar immer hierarchisch ist. 'Ich Lehrer, du Schüler'. 08:06

Aber trotzdem oft, ich will nicht sagen Familien-Ersatz, aber ein Ersatz für Beziehung darstellt. Viele Schüler sind in (...) Einrichtungen untergebracht, Jugendhilfe-Einrichtungen. Viele haben kaputte Familien, aber nicht alle. Aber schwierige Familienverhältnisse und dann ist das für die auch ein gewisser Schutzraum. Und wenn man es schafft, dass die sich darauf einlassen, dass man da durch diesen Panzer durchkommt, dann kann genauso ein Effekt passieren, dass sie über sich hinaus wachsen und sagen ‚ja, wenn der mir das zutraut, dann traue ich mir das auch zu!' 08:39

Also man kennt das aus der Grundschule. ‚Ich lerne für den Lehrer' und ein Stück weit holen die dieses verpasste eigentlich nach. Dass sie gerade so in der fünf, sechs, sieben diese Beziehung aufbauen und sagen ‚ja, wir wachsen zusammen und der unterstützt mich auch'. Das ist natürlich auch sehr schwierig, weil man diese Beziehung immer wieder auf die Probe stellen muss, wenn es Konflikte gibt. Und wenn sie dadurch kommen, sind sie gestärkt und dann kommt es eben zu solchen Effekten. Das hat eben ganz, ganz viel mit dieser Beziehungsarbeit zu tun. 09:13

I.: Und wie (...) würdest du so eine gute Beziehung herstellen? 09:23

B.: Da kann ich vielleicht einfach erzählen, wie wir das hier machen. Klasse fünf, sechs bei uns ist halt viel dann auch Hauptfächer, klar. Und da fallen viele Nebenfächer etwas weg, dass sie weniger gegeben werden, um einfach viel mit denen zu spielen, viel mit denen rauszugehen. 09:40

Unsere Klasse hat noch zwei Säulen auf die alles aufbaut. Ich mache sehr gerne Zirkusarbeit mit denen. Also Jonglieren, Zaubern und sowas alles. Das ist natürlich eine Sache, die sie gerne machen, wo man natürlich auch eine gute Beziehung herstellt. Und wir haben ein zweites Konzept, was wir zwar schulweit anbieten, aber hauptsächlich mit unserer Klasse machen. Das heißt ‚Zelten gegen Zoff'. Ganz spannende Sache, wir machen halt seit über zehn Jahren mit denen eine Art Zeltlager immer. Von montags bis donnerstags, also die Jüngeren montags bis mittwochs. Das wir eben dann im Kreis Paderborn auf Zeltplätze fahren und mit denen dann halt ZEIT verbringen. Einfach Zeit. 10:20

Man merkt einfach, dass die kommen alle aus dem gesamten Kreis Paderborn und sehen sich nur in der Schule. Verbringen ganz wenig Freizeit miteinander, haben auch kaum die Möglichkeit, sich zu begegnen. Und die genießen es dann einfach, diese Zeit zusammen zu haben. Klar gibt es da auch Konflikte, aber immer mäßig. Aber sie genießen es einfach dann miteinander

zu spielen, sich besser kennenzulernen. Und das schweißt dann halt die Gruppengemeinschaft zusammen. 10:43

Es wird dann immer eine größere Verselbstständigung. Am Anfang kochen wir noch mehr für sie, nachher müssen sie auf Feuer selbst kochen. Und da machen wir halt ganz verschiedene Sachen. Zuerst nur im Sommer und dann für die Älteren auch im Winter 0.10.56.3

I.: Also das findet mehrmals im Jahr statt? 10:58

B.: Ja, wir versuchen es dreimal im Jahr. Manchmal auch nur zweimal im Jahr, je nachdem, wie der Zeitplan so ist. Aber dreimal im Jahr sollte es so sein. Und für die Älteren bieten wir dann noch im Winter nochmal ein Winter-Camp an und da liegt schon öfters auch Schnee und das ist schon dann eine Grenzerfahrung. Wo es dann auch wirklich drum geht, seine eigene Grenzen ein bisschen auszutesten. Aber gerade aus dieser Sache geht man sehr gestärkt auch zu Schülern, mit denen man sonst aus anderen Klassen nicht so die Beziehung hat, sehr beziehungsgestärkt heraus. 11:26

I.: Beziehung ist auf jeden Fall auch ein großes Thema so für mich in der Arbeit, deswegen trifft es das gut, dass du darüber sprichst (lacht). 11:36

Jetzt vielleicht nochmal ein bisschen näher zum Religionsunterricht. Erstmal worin siehst du deine wichtigste Aufgabe als Religionslehrer? 11:48

B.: Also Religion ist ein Fach was sicherlich an einer E-Schule sehr stiefmütterlich bedient wird. Das ist ganz klar so. Es ist halt erstmal für viele das unwichtigste Nebenfach (lacht). Es ist einfach so. (...) Dementsprechend fällt es halt, ja, ich will nicht sagen oft aus, aber es wird halt oft genutzt, andere Sachen zu machen. 12:11

Ich weiß, dass die Neugier der Schüler über Religion zu sprechen schon da ist. Es gibt viele Schüler, die auch einen gewissen religiösen Hintergrund haben. Wo sie eben dann aus Familien kommen, denen Religion wichtig ist. Das lassen die meistens nicht groß raushängen. Also egal ob das muslimische Schüler sind oder christliche Schüler sind. 12:35

Aber wenn man mit ihnen in Beziehung kommt und ins Gespräch, auch in den Religionsstunden, kommt das hier und da raus. Oft aber eben auch in diesen Zeltsituationen, weil man abends gemütlich zusammensitzt und ins Erzählen kommt und dann interessiert sie das unheimlich schon. Also die Neugier ist da und man kann es aber nicht so vergleichen mit dem normalen Religionsunterricht. 12:59

Es ist erstmal denke ich mal, weil wir sehr verschiedene Konfessionen und viele auch Konfessionslose da haben. Eine Mischung aus Religions- und Ethikunterricht sicherlich. Aber ich sage mal, wenn es Stunden sind, wo man ins Gespräch über ReligioNEN kommt, ist das schon eine tolle Sachen. Genau. 13:18

I.: Also Religiosität oder Glaube an sich wird auch als Schutzfaktor thematisiert für Resilienz oder für eine resiliente Entwicklung. Das zum Beispiel solche Aspekte auch wie Vertrauen oder (...) mir fällt mal gerade nichts ein (lacht), also wichtig sind einfach. Und siehst du irgendwie Potentiale im Glauben, die eben dabei helfen können, Krisen besser oder überhaupt zu überstehen? 13:46

B.: Ich glaube für Jugendliche in dem Alter ist es schwierig. Weil sie von den Eltern / außer sie werden wirklich von den Eltern herangeführt und erleben dadurch auch Gemeindeleben oder (...) gläubiges Leben in einer Gemeinde. Von Schule das zu transportieren ist schwierig, ich glaube man kann für Religion neugierig machen, man kann erklären, warum Gesellschaft auf religiöse Grundwerte aufgebaut ist. Das ja. Aber ihnen soweit die Religion nahe zu bringen, dass ihnen das hilft, ihr Leben besser in den Griff zu bekommen, ich glaube das ist zu viel. Das ist utopisch. 14:33

Beispiel: ich meine Gesellschaft und gesellschaftliches Leben in Deutschland wird eben auf christliche Werte aufgebaut. Also zehn Gebote sage ich mal und von da aus entwickelt sich sehr viel auch im Gesetzgeberischen. Aber auch eben im Lebenspraktischen. ‚Woran soll ich mich orientieren?' Diese Orientierung fällt bei vielen Jugendlichen weg. Die muss man ihnen neu geben. 14:56

Wir starten gerade ein Erasmus-Plus-Programm, wo wir gesagt haben, wie können wir jetzt Werte vermitteln, ohne auf die christlichen Werte zurückzugreifen, direkt. Und haben da eben auch aus unserer Zelt-Geschichte halt gesagt, wir gehen da auf die Werte, die eben im Pfadfinder-Bereich (...) weitergegeben werden. Weil sie sehr lebenspraktisch sind, aber eben nicht von Jugendlichen gleich so als christlich angesehen werden. Weil da oft eine größere Abwehrhaltung da ist. 15:27

Ja also (...) man kennt diesen Satz ‚learning by doing', zu sagen, dadurch, dass ich es tue, erfahre ich es, und genauso versuchen wir es dabei, die Werte eben auch zu vermitteln. Und (...) mit einem Schritt weiter kann man dann versuchen, wirklich diese christlichen Werte auch noch mit zu vermitteln. Aber dann muss erst ein Verständnis dafür da sein, wofür brauche ich das denn überhaupt. Und das ist das Schwierige. Diese Weitsicht haben Kinder und Jugendliche einfach bis Klasse zehn, also bis Klasse acht, neun auf keinen Fall und vielleicht in Klasse zehn langsam. Und auch da ist es also schwierig. 16:01

*I.: Dann würde mich noch interessieren, ein bisschen über Selbstwirksamkeitserfahrungen zu sprechen. Wie diese von Schüler*innen im Religionsunterricht oder allgemein im Unterricht gemacht werden können? 16:20*

B.: (...) Was für Erfahrungen? 16:23

I.: Selbstwirksamkeitserfahrungen. 16:25

B.: Selbstwirksam. Du meinst was damit? 16:28

I.: Dass die Erfahrung gemacht wird, ich kann etwas aus eigener Kraft machen. (...) 16:37

B.: Ja, ich kann mich selbst motivieren, selbst (...) 16:40

I.: Genau und dass dann auch erreichen, was ich mir vorgenommen habe. 16:44

B.: Ja, das ist ganz, ganz schwierig für unsere Schüler. Die meisten Schüler sind genau deswegen hier. Weil sie das eben nicht können. (...) Beispiel: er ist jetzt schon mehrere Jahre nicht mehr bei uns ein Schüler. Kam in der siebten Klasse zu uns, großer Kerl, fast so groß wie ich. Saß wirklich eingesunken hier und sagte nur ‚ich kann nichts', ‚ich bin nichts', ‚das sagen meine Eltern, das sagen meine Therapeuten, das sagt mein Arzt'. Der hat bis Klasse sieben fünf verschiedene Schulen durchlaufen. Fünf. Und da hat es fast ein ganzes Jahr gebraucht, bis sie ihn überhaupt aus diesem Loch rausgeholt haben. Aber auch das ging wieder nur über die Beziehungsarbeit. 17:23

Wenn wir es schaffen, Schüler dazu zu bringen, sich selbst Mut zuzusprechen, sich selbst zu sagen ‚ja ey ich schaffe das', dann ist schon viel gewonnen. Weil das ist eigentlich eins der hohen Ziele, die wir haben. So viel Selbstbewusstsein aufzubauen, dass sie sagen 'ich traue mir das zu' und da gestärkt rausgehen. Im schulischen Kontext ist es halt oft so, dass (...) es schwer zu vermitteln ist, weil eben auch immer mehr Unterrichtsstoff vermittelt werden muss. Da versuchen wir halt, andere Sachen zu nehmen. Über Zirkus zu sagen ‚ey guck mal, du schaffst das irgendwann drei Bälle zu jonglieren' oder ‚du schaffst es, mit Feuer zu spielen, ohne dich zu verletzen'. 18:02

Also da versuchen wir wirklich mehr dieses Selbstbewusstsein aufzubauen und daraus dann sie gestärkt herausgehen zu lassen. Gleiches gilt, wir machen sehr viele Schülerpraktika. Ab Klasse acht gibt es bei uns jedes Jahr zwei Praktika. Erst zwei Wochen, dann drei Wochen. Wo viele Schüler, die vielleicht schulisch erstmal (...) / die würden es packen, aber wo die Motivation nicht da ist, oft eine Motivation finden, um nochmal durchzustarten. Weil sie einfach merken ‚och das läuft ja ganz gut und jetzt habe ich wieder ein Ziel vor Augen, warum ich Schule mache'. 18:35

Aber wie gesagt, dass ist weniger durch den Schulstoff als durch die Aktivitäten, die durch Schule drum rum gepackt werden. Um diese Motivation und die muss dann halt irgendwann überschwappen zu den normalen Fächern. 18:50

I.: Wie sieht es denn aus mit der Beziehung zwischen den Schülern und Schülerinnen? Welche Bedeutung hat die und wie könnte die zum Beispiel gefördert werden? 19:02

B.: Ist denen ganz wichtig. Also wenigstens bei uns in der Klasse kann ich dazu jetzt sagen, die Klasse ist grundsätzlich für neue Schüler offen, die aber auch bereit sind, sich in die Klasse zu integrieren. Wenn jemand reinkommt, wird der eigentlich, klar, auf Herz und Nieren geprüft (lacht), bisschen auch geärgert, das ist immer so, aber nicht großartig. 19:23

Wenn aber jemand nicht bereit ist dann zu sagen ‚ich gehe auch auf sie einen Schritt zu', dann wird der irgendwann auch ignoriert und gesagt ‚ja, du hast ja auch kein Interesse hier rein zu kommen'. Also das ist schon wichtig. Aber ich glaube auch, dass diese ganzen außerschulischen Aktionen dazu beitragen, dass wir eine gute Klassengemeinschaft haben. Und wir haben einfach gemerkt, es zahlt sich für uns auch als Klassenlehrer aus, mit ihnen so viel weg zu fahren, weil sie dadurch lernen, miteinander auszukommen. 19:50

Schwächen zu akzeptieren, Stärken zu zeigen, also beides. Und das merkt man auch, dass die dann für einander einstehen. Auch wenn die eigentlich sonst nicht viel gemeinsam haben, aber trotzdem merken, er ist Teil unserer Klasse und er hat seine Macken auf jeden Fall, aber trotzdem. Klar, die ärgern sich immer noch gegenseitig. Aber irgendwo ist dann ein gewisser Respekt untereinander als Klasse da. 20:15

I.: Ich stelle es mir auch so vor, dass es schon relativ viele Wechsel im Schuljahr gibt, dass neue Schüler kommen und andere gehen oder ist es relativ konstant? 20:23

B.: Nein, es ist leider so, dass immer sehr viele dazu kommen. Hat auch viel mit Inklusion zu tun. Viele versuchen nach der Grundschule ihre Schüler an die Regelschulen zu bringen. Klappt dann oft nicht, dann ist die Frustration bei den Schülern noch größer, weil sie natürlich die Hoffnung bekommen haben ‚das klappt schon'. Und oft viele sind Regelschulen gerade im sozialen-emotionalen Bereich definitiv überfordert und dann kommen die relativ frustriert in der sechsten Klasse, manche schon in der fünften direkt, in der sechsten, siebten Klasse zu uns, ab Klasse acht nimmt es ein bisschen ab, aber dadurch, dass wir sehr viele Jugendhilfe-Einrichtungen hier in Paderborn haben, ist es halt auch immer wieder ein Zuwachs. 21:06

Und je später die Schüler zu uns kommen, desto schwieriger wird es, eine Beziehung zu ihnen aufzubauen. Muss man ganz klar sagen. Also die, die schon fünf, sechs kommen, spätestens sieben und sich dann ein bisschen integrationswillig zeigen, die haben eigentlich eine Chance, ganz gut hier einen Schulabschluss zu machen. 21:22

I.: Und kommt es auch häufiger vor, dass einzelne Schüler dann gezielt zu dir den Kontakt suchen und irgendwie um Rat bitten oder irgendwas sprechen wollen? 21:37

B.: Also ganz viele ja klar. Also wenn die Beziehung da ist, ist das immer wieder so. 0:21:42.0

I.: Dann bist du immer Ansprechpartner für alles mögliche? 21:45

B.: Ja klar. Wir sind ja zu zweit im Team, einer ist immer ansprechbar und wir sehen es nicht so, dass wir für alle Probleme zuständig sind, aber wir hören uns erstmal alles an und gucken mit ihnen dann, was man machen kann. Das ja. 22:00

*I.: Wie viele Schüler*innen sind hier in der Klasse? 22:02*

B.: Also Schülerinnen gar keine (lacht). Wir hatten letztes Jahr noch eine Schülerin, aber die ist auch mit in einer anderen Maßnahme. Im Moment haben wir dreizehn Schüler, einer ist gerade wieder wo anders hingekommen und das ist eigentlich relativ groß schon für so eine Schule. Also optimal wären, mit zwei Lehrern, maximal so acht bis neun Schüler. Das wäre super. Aber das haben wir halt kaum. Können wir auch nur dadurch, also auch nur die zwölf können wir teilweise dadurch halten, dass wir (...) eine Art Gutachten selbst schreiben, dass sie ein höheren Förderbedarf haben. Der muss halt genehmigt werden und dann kann man auch kleinere Klassen bekommen. Aber selbst das ist schon schwierig. 22:46

I.: Und dann seid ihr immer zu zweit hier drin? 22:50

B.: Fast immer. Sagen wir mal mehr als 75 Prozent. Das liegt jetzt aber nur daran, dass die Klasse so groß ist. Sonst wären wir auch nicht ganz so gut besetzt. Aber eigentlich ist es zu zweit zu unterrichten gar nicht so verkehrt. Es gibt zwei Tendenzen, einige mögen es lieber nur sechs Schüler zu haben und dann eher alleine. Ich finde es eigentlich besser, wenn man zu zweit ist, dass man dann auch mal mit einzelnen Schülern was machen kann und das ist eigentlich, finde ich persönlich, besser. 23:14

I.: Aber Fachlehrerunterricht gibt es dann auch? 23:19

B.: Ja, weniger, wobei das mit den Jahren nach oben hin zunimmt. Also wir haben schon das Klassenlehrerprinzip, aber es gibt dann in Sport meistens jemand, in Musik auf jeden Fall jemand. Bis vor kurzem hatten wir auch noch einen Chemielehrer einen extra, der dann Chemie gegeben hat. Aber ansonsten die Hauptfächer / ja aber es kann auch mal sein, dass dann in Deutsch zum Beispiel eine Kollegin reinkommt und einer von uns wo anders unterrichtet. Das gibt es schon. 23:48

Was Religion angeht ist es so, dass da meistens kein Fachlehrerunterricht gegeben ist, weil wir gar nicht so viele Religionslehrer hätten (lacht). Das wäre das erste. Zweitens glaube ich auch, dass es nicht viel Sinn machen würde, weil du musst dir vorstellen, du kannst zwar zu vielen Schülern Beziehungen haben, auch zu anderen Klassen, aber wenn du ein, zwei Stunden die Woche in einer anderen Klasse wärst, nur, das ist sehr aufreibend und wäre auch nicht sehr zielführend, weil die dann natürlich erstmal austesten würden, was können sie bei dir machen und deswegen ist es schon sinnvoll zu sagen, der Religionsunterricht wird auch durch die Klassenlehrer gegeben. 24:26

I.: Ja klar. Das schwirrt auch so in meinem Kopf rum, wenn ich mich jetzt hier mit so auseinandersetze, dann denke ich mir auch 'ja aber in der Realität hast du dann nachher eine Stunde wahrscheinlich nur in den Klassen' und da muss man sich keiner Illusion hingeben, da ist nicht so viel mit Beziehung wahrscheinlich. 24:45

B.: Nein, das ist genau das Problem. Ich glaube schon, dass Religion gewisse Freiheiten gibt, auch solche Themen anzusprechen, aber man kann zum einen nicht der Kummerkasten sein, weil der wird eh nicht genutzt (lacht), weil ja wie gesagt die Beziehung ist nicht da. Ist aber auch schwer, wenn man Klassenlehrer ist. Vier Stunden die Woche, fünf Stunden die Woche, wenn es hoch kommt acht, (...) also wir sind ja hier fast mit zwanzig Stunden die Woche drin, als eine Person. Und das ist dann schon eine ganz andere Arbeit, die wir leisten können. Was die Beziehung angeht. 25:20

I.: Ich schreibe ja auch darüber, inwiefern Schule förderlich oder hinderlich ist für die Entwicklung und da ist zum Beispiel auch ein Thema, wie enorm der Leistungsdruck angezogen hat, auch wieder seit den PISA-Ergebnissen. Ist ja jetzt schon eine Weile her, aber das auf der einen Seite überall gesagt wird 'ja wir wollen die Entwicklung fördern und Selbstvertrauen und alles drum und dran' und auf der anderen Seite steht halt dieses 'ja wir brauchen aber standardisierte Ergebnisse mit möglichst hohen Leistungen' (...) 25:46

B.: Genau, das ist richtig. (...) Zum Thema Inklusion, was ja auch ein Thema ist. Ich denke immer, Inklusion ist ein gutes Recht, was Eltern haben, wenn eben Inklusion auf den Schüler guckt und nicht auf das System. Im Moment finde ich, guckt Inklusion auf das System, zu sagen ‚wie machen wir es möglichst kostengünstig im System möglich', aber nicht ‚wie kann ich einen Schüler möglichst optimal in der Inklusion fördern'. Das ist halt nicht der Fall. 26:21

Es gibt Schulen, da funktioniert das sicherlich besser, weil die einfach vielleicht besser ausgestattet sind oder ein ganz gutes System haben. Aber in der Regel, gerade die Schüler, die emotional-soziale Schwierigkeiten haben, fallen da ganz schnell durch das Raster. 26:33

Es gibt dann die Möglichkeit, entweder wird gesagt ‚ja wir schleusen den irgendwie durch', damit wir sagen können ‚ja wir machen auch mit dem Inklusion'. Der kriegt halt dann seine vier, aber er hat dann überhaupt keine Möglichkeit, sich positiv zu entwickeln oder seinen Stärken rauszukehren. Geschweige denn im praktischen Bereich etwas zu machen. 26:51

Und deswegen denke ich immer, mein Ziel ist, dass Inklusion nach der Schule anfängt. Das heißt also, dass sie nach der zehn sowohl persönlich als auch schulisch so weit sind, dass sie nach Möglichkeit in den ersten Arbeitsmarkt oder in den Berufsschul-Markt gehen können. Wenn das geschafft ist, das ist schon viel Wert. Also das ist so ein weiteres Ziel, wo man sagen kann, ‚okay die haben die Chance da vernünftig weiter zu machen'. 27:21

Und dann fängt für mich Inklusion an, weil dann sind sie in der Gesellschaft drin. Und Inklusion heißt nicht für mich, sie müssen mit allen Mitteln in die Regelschule rein. Das ist halt das Problem. 27:32

I.: Ja, das muss man echt dann auch differenziert betrachten. 27:34

B.: Ja. Jemand, der (...) eine Sehbehinderung hat, (...) da ist sicherlich die Inklusion viel leichter zu realisieren, als jemand, der eine geistige Behinderung hat oder eine Lernbehinderung. Aber selbst Lernbehinderung ist auch noch möglich, aber leider sind die Hauptschulen weggefallen größtenteils, die eben die meiste Inklusionsarbeit betrieben haben. 27:58

Und da sehe ich es auch vollkommen richtig, dass sie das anbieten und anbieten müssen, wenn jemand wirklich da sieht 'da habe ich eine Chance', aber man muss auch ganz klar sagen, dass oft dann die Förderschule der bessere Förderplatz ist für viele Schüler. 28:15

I.: Ja und viele Eltern sehen das vermutlich erstmal nicht so und sind abgeschreckt und denken, dass wäre eigentlich gar keine Option mehr, sondern der letzte Ort, wo man dann nochmal versucht, das Blatt zu wenden. 28:29

B.: Richtig! Und wo man ganz klar nicht vergessen darf, sie können hier ihren Realschulabschluss machen. Sie können ihren Realschulabschluss mit Q-Vermerk machen. Klar, der Leistungsdruck wird größer, dadurch dass die Inklusion viele Schüler, die am oberen Level sind, halt leider rausnimmt, wird es auch schwieriger. Aber die Möglichkeit besteht noch und das darf man nicht vergessen. 28:51

I.: Ja ich wäre eigentlich mit meinen Fragen durch. Ich weiß nicht, ob du noch was sagen möchtest? 28:57

B.: Eigentlich war so alles gesagt (lacht) 29:00

12.6 Interview mit einer Seelsorgerin in einer psychiatrischen Klinik

I.: Und zwar würde ich Sie bitten, einfach erstmal mit einer kleinen Vorstellung anzufangen, ja zu beschreiben, was Sie hier machen. 00:07

B.: Ja, also Vorstellung: Mein Name ist G. G., (...) ja kann ich ja vielleicht mal so sagen, ich bin seit 1981 im kirchlichen Dienst hauptamtlich, war 28 Jahre in einem anderen Bistum tätig, bin insofern Pastoralreferentin, weil es da eben diese Ausbildung zur Pastoralreferentin gibt. Habe vorher eben an der Universität Diplomtheologie studiert und ja bin seit dem Sommer 2009 in diesem Bistum tätig, weil ich aufgrund dann dieser Stelle hier gewechselt habe in dieses Bistum hinein. 00:45

Das ist eine große Einrichtung hier, die teilt sich nochmal in fünf Einrichtungen auf, das eine ist Akut-Psychiatrie Kinder und Jugendliche, dann Akut-Psychiatrie Erwachsene. Diese

Erwachsenen teilen sich dann nochmal auf, oder dazu gehört dann eben auch die Suchtabteilung, also Entgiftungen, dann Geriatrie. Ja und dann gibt es den großen Wohnverbund. 01:21

Gut, ich selber bin als Seelsorgerin hier tätig von Seiten des Bistums. Ich selber komme hierhin als Seelsorgerin und tue dann meine Arbeit entsprechend meinem seelsorglichen Verständnis (lacht) und natürlich auch den Gegebenheiten, wie sind die Bedürfnisse, wie sind die Anfragen. Und das variiert natürlich auch. Ich bin jetzt fast zehneinhalb Jahre hier und ja, das variiert natürlich auch, dass verändert sich auch immer wieder im Laufe der Zeit. 01:55

Denn man kann ja nicht eine festgefahrene Struktur fahren, sage ich jetzt einfach mal so. Sondern man muss sich natürlich anpassen und auch gucken, wie kann adäquat geantwortet werden auf Bedürfnisse, Anfragen. Und ich selber dann natürlich auch Impulse reinbringen kann. Ich bin ja nicht nur eine Antwortende, sondern ich selber bin ja auch eine, die dann auch Impulse gibt oder Anregungen. 02:27

I.: Und was sind so ihre alltäglichen Aufgaben? Kann man das irgendwie zusammenfassen? 02:32

B.: Ja das kann ich tatsächlich ganz kurz sagen. Also das bemisst sich natürlich erstmal an diesen klassischen drei Aufgabengebieten wie Liturgie, Zeugnis-Geben und Diakonie. Um es einfach erstmal ganz klassisch zu sagen. Und dann gibt es noch diesen Begriff der Koinonia, also dieses Zusammenkommen der Gemeinschaft. Insofern habe ich einmal eben einen liturgischen Anteil, einmal eben durch die Gottesdienste in der Klinikkirche, in der Kapelle. Aber auch durch Gottesdienste auf den Stationen und in den Wohngruppen. 03:08

Dann habe ich einen ganzen Teil von Einzelgesprächen. Im Klinikbereich auch Gruppengespräche, ich biete auf den Stationen auch Gruppengespräche an. Manche wöchentlich, manche zweimal im Monat, manchmal einmal im Monat. Das variiert. Habe auch in diesem Bereich zum Teil auch katechetische Arbeit. 03:35

Und dann gibt es natürlich auch den diakonischen Teil oder karitativen Teil, so sagen wir es ja dann, wo es dann auch mal um eine ganz konkrete Unterstützung geht. 03:43

Neben dem Kontakt mit den Bewohnern und Patienten und so weiter gibt es eben auch Kontakte zu den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen. Auch gegebenenfalls mal Gespräche oder eben auch indem ich auf die Stationen gehe, also es läuft ja eben auch ganz viel über Präsenz. 04:03

Da einfach durch die Kontakte oder dass ich mich einfach mal dazusetze oder ich mache mit der Akademie zusammen immer einen Kurs mit einer Dozentin zusammen für die Auszubildenden. Hier in der Nähe machen wir das. Dann geht es auch so über das Thema Trauer, Schmerzen, Sterben, Tod. Sowohl beruflich als auch, das hat natürlich immer eine persönliche Komponente auch. 04:31

I.: Aber das hört sich schon so an, als ob viele Menschen ihre Angebote wahrnehmen würden. Oder dass das Interesse auf jeden Fall da ist. 04:39

B.: Das kriege ich mit, ja, das ist auch so. Also das ist schon eine sehr arbeitsame Arbeit hier. Also es gibt viel zu tun. 04:52

(...) Dazu kommen auch so Konzerte zum Beispiel. Hin und wieder lade ich ja auch Chöre ein oder Bands ein, um einfach auch diesen Gesichtspunkt nochmal bisschen so zu unterstützen. Weil die, ich sage jetzt mal so, die Ganzheitlichkeit des Menschen erfordert eben auch verschiedene Ansätze und verschiedene Zugänge. Und da finde ich, spielt die Musik eben auch eine ganz wichtige Rolle. 05:20

I.: Und das haben Sie dann auch so im Sinn, wenn Sie darüber nachdenken, was Sie anbieten könnten? Also dass das nicht zu kognitiv wird sage ich jetzt mal, oder zu gesprächslastig. 05:31

B.: Oder ich hatte jetzt nochmal eine Ausstellung, ich glaube hier hängt auch das Plakat noch, 'Licht und Finsternis', diese Vernissage am 3.10.2017. Da hatten wir dann mal eine einwöchige Ausstellung in der Klinikkirche mit einem Künstler von hier. Und das ist natürlich auch nochmal ein interessanter Gesichtspunkt. Licht und Finsternis. Eben persönlich, dann aber auch gesellschaftlich. 05:59

I.: Dann ist so zum Beispiel wie Licht und Finsternis oder eben hatten Sie das ja auch das Seminar für die Auszubildenden zu Tod oder Leiden, Schmerzen. Das sind dann schon Themen, die präsent sind, die gefragt sind irgendwie darüber zu kommunizieren? 06:15

B.: Ja, ja auf jeden Fall.

I.: Eben, bevor wir angefangen haben, haben Sie ja schon gesagt, dass Sie mit Jugendlichen eher weniger zu tun haben. Also sind es vorwiegend Erwachsene, mit denen Sie so zu tun haben? Also ich meine klar, die Mitarbeiter sowieso, aber auch von den, ich sage jetzt mal Patienten, das sind eher weniger junge Menschen? 06:37

B.: Also in der KJP (Kinder- und Jugendpsychiatrie) da gehe mehr so projektmäßig rein. So zweimal im Jahr werden mit einer Honorarkraft zusammen Angebote gemacht in der Krankenhausschule. Das waren jeweils so fünf, sechs Einheiten. Da ging es so um die Fragestellung 'Ich und Du', dann 'Ich und Wir', dann 'ich und Gott'. Also es ging viel so über Selbstreflexion, über Ausprobieren anhand von unterschiedlichen Methoden und mit Medien. Einfach um sich selbst nochmal mit sich zu konfrontieren. 07:18

Jetzt NICHT therapeutisch, das ist schon das Metier von anderen (lacht). Aber eben auch wir haben natürlich als Seelsorger die Möglichkeiten eben auch, ich sage jetzt mal, Lebensarbeit zu machen. 07:32

Und insofern, das sind immer ganz, ganz intensive Runde. Das bieten wir an für Jugendliche, weil es schon typische Fragen, auch so pubertäre Fragen sind. Und wir erleben es immer wieder als ganz erhellend und als ganz fruchtbar, das mit diesen jungen Menschen zu machen. 07:52

Ich arbeite da stark mit der Krankenhausschule zusammen, die suchen mir dann auch Jugendliche zusammen und dann machen wir da so unsere fünf, sechs Einheiten und erarbeiten das. 08:05

Dann mache ich regelmäßige Angebote hier in der Jugendforensik und dann eben vereinzelt auch Gespräche. Klar also das mit der Jugendforensik und das mit dem Projekt das ist sehr regelmäßig und dann gibt es eben ganz vereinzelt und wenn dann auch eher in die Jugendforensik hinein, dass ich ganz vereinzelt Gespräche dann auch mache. 08:29

Alle Angebote auch unter Berücksichtigung zum Beispiel der Kondition von psychisch erkrankten Menschen. Das sieht ja nochmal ganz anders auch, also das merke ich auch in der Liturgie, das muss dann schon komprimiert sein (lacht), darf nicht zu lang sein. Und da muss man dann schon sehr drauf achten. 08:55

Und dann gibt es zum Teil ja auch eine spezifische Fragestellung. Es wird ja viel inhaltlich gearbeitet in der Psychiatrie. Auch religiös und glaubensmäßig, wenn dann eben so Fragen kommen nach dem Gottesbild, nach dem Menschenbild, nach Schuld, nach 'ist Gott überhaupt noch da oder hat er mich verlassen?' Also das sind ja so ganz, ganz typische Fragestellungen. 09:20

I.: Ich befasse mich auch viel mit Resilienz, das ist, wenn trotz Risikobedingungen die Entwicklung besser verläuft, als man am Anfang eigentlich gedacht hätte. Und jetzt auch gerade so bezüglich der Themen Schmerzen, Leid, Finsternis. Welche Potentiale, sage ich mal, sehen Sie im Glauben, solche Krisen zu überwinden? 09:49

B.: Ja das hängt jetzt tatsächlich vom Glaubensleben ab (lacht). Von dem, was man mitbekommen hat. Also ich erlebe da grob gesagt mal so zwei Richtungen. Das eine ist, dass Menschen (...) oder sagen wir mal so, diese Säkularisierung, die wir zurzeit stark spüren, ist hier natürlich genau so spürbar. Auch Menschen bringen ja ihr Leben mit, bringen ihren Glauben mit und dann gibt es sicherlich Glauben, der stützt, aber auch Glauben, der sie krank gemacht hat. 10:22

Man spricht ja von dieser sogenannten ekklesiogenen Neurose. Also ich habe es schon erlebt, dass Menschen die Kirche nicht betreten konnten. Während andere gehen mit Freude darein. Dann gibt es eben, auch um nochmal auf diese zwei Richtungen zu kommen, das geht also von dem strafenden Gott bis hin zu dem 'an den kann ich mich immer wenden, der hilft mir'. 10:51

Wir haben ein Anliegen-Buch in der Kirchen auch, wo Gedanken niedergeschrieben werden; entweder Bitten, Dank, Fragen, für sich selbst oder für Angehörige. Und ich habe bewusst hier

den ganzen Tag immer die Kirche auch auf und da kommen auch Menschen rein, setzen sich in Ruhe rein und haben dann für sich eine wichtige Zeit. 11:18

Also unabhängig auch mal von Gesprächen, weil ich glaube, dass es wichtig ist, einfach da auch Ruhe drin zu finden und einfach in der Kirche so sein zu können, wie man ist. Mit all seiner Bedürftigkeit, mit all seinen Fragen, mit all seinen Bitten, mit all seinem Dank. Auch unabhängig davon, ob man dann da zugeredet wird (lacht) oder nicht. 11:44

Das ist für mich ganz wichtig. Ich bekomme auch immer wieder mit, dass sowohl Patienten als auch Bewohner reingehen, aber eben auch Mitarbeitende. Die das sehr wohl zu schätzen, mit ihrem Glauben da rein gehen zu können. 12:01

Das andere ist, ich glaube schon, das natürlich Glaube eine Quelle ist. Aber das hängt jetzt wirklich vom Glauben selbst ab. Ich selber versuche und hoffe, Menschen auch zu stützen in, sagen wir mal, der nahrhaften Seite des Glaubens. Für mich ist sehr prägend zum Beispiel dieses Wort im Johannesevangelium, wo Jesus eben sagt, ich sage das jetzt gerade mal frei: 'Ich bin auf die Erde gekommen oder auf die Erde geschickt worden, um euch zu erretten'. Das spielt für mich eine ganz große Bedeutung. 12:36

Und das hoffe ich einfach und möchte das eben auch ganz gerne verkündigen. Leben aus diesem Geist heraus. Aber das erfordert auch mehrere Treffen und eine Begleitung. 12:58

I.: Also würden Sie insgesamt schon sagen, dass Sie helfen können ganz konkret dem Einzelnen oder auch so dem großen Ganzen? 13:07

B.: Also ich finde, dass die Seelsorge äußerst wichtig ist. Merke das auch in der Resonanz auf ganz unterschiedlichen Ebenen, bis hin auch zur Betriebsleitung. Und die Weltgesunheitsbehörde hat es ja auch vor vielen, vielen Jahren formuliert, dass eben diese Spiritual Care, das ist dann das vierte Standbein, dass das wichtig ist für die Gesundung des Menschen. 13:37

(...) Nein, ich finde wir können den Menschen nicht nur im (...) Für mich gehört das einfach mit dazu. Ein Kollege hat es mal formuliert so als HEILSAME Seelsorge und das gehört unbedingt mit dazu. Einmal zu Reifung, dann aber auch zur Gesundung, aber auch zur Lebensbewältigung und das sind dann unterschiedliche Aspekte. Es kann mal die Konfrontation sein, es kann mal Trost sein, es kann einfach mal dabei-sein sein. 14:08

Es kann auch mal sein, Böll hat das mal so schön gesagt, also die Sehnsucht mal zu spüren in uns Menschen, wach zu halten, zu fordern, mal zu gucken, wo findet die Sehnsucht eine Antwort. und Böll hat in dem Zusammenhang auch mal gesagt, es gibt so in jedem Menschen, auch wenn es vielleicht auch nur für eine ganz kurze Zeit ist, vielleicht auch nur für einen Bruchteil an Minuten, dass der Mensch eine Ahnung der Transzendenz spürt. 14:42

Man muss ja hier immer, gerade in so einer Krisensituation, da wird man schon darauf gestoßen und dann sind wir zumindest mit ein Anbieter oder mit ein, ja wie soll man mal sagen (...), weil Spiritual Care greift natürlich nochmal umfassender. Aber auch wir haben da tatsächlich, wir können da begleiten. 15:08

I.: So als letzten Punkt würde ich noch ansprechen wollen und zwar gibt es die Aufforderung für Religionslehrerinnen, in meinem Fall, mit den Schülern und Schülerinnen auch seelsorgerische Gespräche zu führen. Wie stehen Sie zu dieser Aufforderung? Also sehen Sie da Chancen oder sehen Sie da Grenzen? 15:32

B.: Also konkret habe ich keine, weiß ich da nichts drüber, weil ich in dem Bereich ja gar nicht arbeite. Ich weiß, oder es hat es zumindest mal gegeben, dass es ja diese Vertrauenslehrer gibt und die können ja glaube ich Lehrer der unterschiedlichsten Fächer sein. Da kann ich mir auch vorstellen, dass es ein Religionslehrer oder eine Lehrerin ist, die dann diese Vertrauensperson ist. 15:59

Ich glaube, also, generell kann ich mir das natürlich vorstellen. (lacht) Aber ich weiß nicht, ob es natürlich so ist. Ich kann mich nur erinnern an meine eigene Schulzeit (lacht), Lehrer ist Lehrer und ein seelsorgliches Gespräch ist ein seelsorgliches Gespräch und das hat nicht unbedingt zueinander gepasst. 16:20

Aber auch damals gab es ja schon so eine neue Art Religion zu unterrichten. Also ich habe Mitte der 1970er Jahre Abitur gemacht. Und der war natürlich klasse. Und natürlich war es möglich, mit dem auch solche Gespräche zu führen. Die aber dann auch wirklich bis in den Unterricht rein gingen. Die haben so dieses Korsett aufgebrochen, diese Unterrichtsstunden von ihm. 16:46

Generell kann ich mir das vorstellen, aber ich glaube man muss dann tatsächlich auch unterscheiden. Also da müsste der Lehrer dann auch in dem Moment sagen 'okay', also um das sauber hinzubekommen, 'ich bin jetzt in diesem Moment kein Lehrer, das hat auch nichts mit der Note zu tun, sondern ich höre jetzt zu und nehme mir jetzt Zeit'. Ich glaube das muss einen guten Rahmen haben. 17:12

Früher hieß es ja immer, also früher ist glaube ich auch noch nicht unbedingt so lange her, wenn dann jemand Messdiener war, soll er bitte eine eins in Religion kriegen. Und DAS stimmt natürlich nicht. Das sind ja zwei unterschiedliche Dinge. 17:28

Aber (...) Also, wenn da ein Mensch ein gutes Gespür hat und gerade so die Lehrer haben ja viel Kontakt auch zu den Jugendlichen. Vereine habe das, Lehrer haben das. Je nachdem wie sie sind in ihrer Persönlichkeit, da kann natürlich mal ein seelsorgerisches Gespräch auch stattfinden. 17:49

I.: Ja hängt viel von der Lehrerpersönlichkeit dann letztlich ab, wie authentisch das dann auch einfach ist. 17:56

B.: Und ob die eine gute Empfindsamkeit haben so für Jugendliche und dann ist das, finde ich, ja eine sehr wertvolle Aufgabe. (...) Und wenn sich das dann mal anbietet, ich meine das wäre furchtbar, wenn man dann in dem Moment sagen würde 'Nein, dafür bin ich nicht zuständig'. Gott oh Gott. Ich glaube da würde wirklich was zerstört werden dann auch in der Seele des Jugendlichen oder der Jugendlichen. 18:21

I.: Gut, danke. Also von meiner Seite wäre es das. Ich weiß nicht, ob Sie noch was ergänzen möchten? 18:31

B.: Ich gucke mal eben (...) Nein, brauche ich nicht. (...) Achso ich hatte hier nochmal so eine interessante, so eine schöne Definition 'Seelsorge ist keine Maßnahme, stattdessen der offene Himmel'. Das finde ich auch nochmal eine ganz schön, einfach so als Definition was so Seelsorge sein kann und hat eben VIEL mit Begegnung zu tun. 19:08