

Zimmermann, David; Hennemann, Thomas

## **"Evidenzbasierte Praxis" oder "Praxeologie" als Leitbegriffe für den Dialog von Wissenschaft und Praxis? Annäherungen über ein fallorientiertes Gespräch**

*Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*  
: ESE 5 (2023) 5, S. 172-183



Quellenangabe/ Reference:

Zimmermann, David; Hennemann, Thomas: "Evidenzbasierte Praxis" oder "Praxeologie" als Leitbegriffe für den Dialog von Wissenschaft und Praxis? Annäherungen über ein fallorientiertes Gespräch - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 5 (2023) 5, S. 172-183 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-269114 - DOI: 10.25656/01:26911; 10.35468/6021-12

<https://doi.org/10.25656/01:26911>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-License: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



### **Kontakt / Contact:**

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

## „Evidenzbasierte Praxis“ oder „Praxeologie“ als Leitbegriffe für den Dialog von Wissenschaft und Praxis? Annäherungen über ein fallorientiertes Gespräch.

*David Zimmermann<sup>\*1</sup> und Thomas Hennemann<sup>2</sup>*

<sup>1</sup>Humboldt-Universität zu Berlin

<sup>2</sup>Universität zu Köln

### **\*Korrespondenz:**

David Zimmermann  
david.zimmermann@hu-berlin.de

Beitrag eingegangen: 16.12.2022  
Beitrag angenommen: 31.03.2023.  
Onlineveröffentlichung: 19.06.2023

### **ORCID**

David Zimmermann  
<https://orcid.org/0000-0003-1530-6531>

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

## *Abstract*

Aus der Praxis heraus und ausgehend von einer kurzen Fallskizze beschäftigt sich der Beitrag mit der Bedeutung, den Chancen und Grenzen von evidenzbasierter Förderung für Kinder und Jugendliche mit teils erheblichen Beeinträchtigungen der psychosozialen Entwicklung. Im Fokus steht u.a. die Frage der Reichweite von evidenzbasierten Erkenntnissen aus empirischen Studien für eine konkrete generative Beziehung (z.B. Lehrkraft – Schüler:in), Diagnostik sowie eine „wirksame“ (sonder)pädagogische Förderung bzw. Fördermaßnahme. Was wirkt eigentlich evident im konkreten Einzelfall? Der weitgehend in Vergessenheit geratene Begriff der Praxeologie, der pädagogisches Handeln stets vom konkreten Beziehungsgeschehen aus denkt, wird als mögliche Alternative ins Spiel gebracht. Als literarische Form haben wir zur besseren Illustration der unterschiedlichen Sichtweisen, aber auch der Gemeinsamkeiten ein fiktives Erstgespräch mit einem multiprofessionellen Team und uns gewählt, in dem wir in einem gemeinsamen Fallverstehen über die Herausforderungen und Belastungen eines Schülers, Peter, sprechen. Vor dem Erstgespräch gab es bereits Kontakt zwischen allen Beteiligten, auch ein diagnostisches Manual wurde den schulischen Fachkräften bereits zugesandt.

Obwohl im vorliegenden Fall fiktiv, stehen solche Gespräche zwischen Wissenschaft und Praxis für das praxeologische Grundverständnis: gehaltvolle Theorie entsteht durch die Reflexion von Praxis, gute Praxis kann es nur theoriegeleitet geben. Ebenso führt ein solches Miteinander zur kritischen Prüfung evidenzbasierter Fördermaßnahmen, was deren Bedeutung für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen erheblich erhöht.

*An dem Gespräch beteiligte Personen: Lehrerin Frau Maksimovic, Sozialpädagoge Herr Meier, Hochschullehrer Herr Hennemann und Herr Zimmermann*

*Frau Maksimovic:*

Ich freue mich, dass wir uns heute über einen meiner Schüler, Peter, unterhalten können. Er macht mir Sorgen und ich weiß nicht, wie er das Klassenziel erreichen soll. Besonders schwierig ist auch die Elternarbeit.

*Herr Zimmermann:*

Für den Einstieg in den Prozess eines Fallverstehens würde ich gern eine Sache vorausschicken. Ein „Fall“ ist in einem pädagogischen Verständnis nie nur ein Kind oder eine jugendliche Person. Ein pädagogischer Fall ist immer eine Interaktionssituation, die eingebettet ist in eine konkrete Institution, in Ihrem Fall also die Schule und die Schulklasse.

*Herr Hennemann:*

Mir wäre wichtig vorab zu sagen, dass die Beschreibung von Kindern und Jugendlichen mit erhöhten psychosozialen Risiken – augenscheinlich auch der von Ihnen vorgestellte Peter – uns professionell handelnde Personen vor dem Hintergrund der oftmals hoch belastenden Risikokonstellationen betroffen macht. Die von Ihnen geschilderte Sorge, Frau Maksimovic, kann ich sehr gut nachvollziehen. Die genauere Betrachtung macht mich persönlich demütig. Damit meine ich: es geht dabei immer um zutiefst individuell zu betrachtende Biographien, die oftmals viele Parallelen zu anderen geschilderten Biographien und Verläufen aufweisen, aber dennoch das Erlebte in Peters Biographie bedeuten. Demütig auch deshalb, da allzu schnelle, oft rezeptartig vorgeschlagene „wirksame“ Methoden und Maßnahmen bei komplexen Risikolagen, wie dies bei Peter auch der Fall ist, oftmals nicht weiterführen und eher zu weiteren Frustrationen bei allen Beteiligten, besonders bei den betroffenen Kindern und Jugendlichen führen.

*Frau Maksimovic:*

Peter geht in meine vierte Klasse. Ich kenne ihn schon seit seiner Einschulung, aber in letzter Zeit hat seine motorische Unruhe extrem zugenommen. Peter kann nicht länger als fünf bis zehn Minuten an einer curricularen Aufgabe arbeiten, ohne vom Stuhl aufzuspringen, durch die Klasse zu laufen, mit seinem Nachbarn über andere Dinge zu sprechen, mich oder einen Fachlehrer anzusprechen, etwas aus dem Regal zu nehmen oder Ähnliches. Wenn ich ihn darauf anspreche, setzt er sich sofort wieder hin und arbeitet weiter, aber nach spätestens fünf bis zehn Minuten springt er jedoch wieder auf. Ich unterrichte ja auch Kunst und da ist er ganz anders, da kann er sich ausdauernd auf eine Aufgabe konzentrieren. Von meinen Kolleginnen weiß ich, dass das im Werken und Sport auch so ist. Peters Schriftbild ist sehr undeutlich und kaum lesbar, die Laut-Buchstaben-Zuordnung ist noch nicht gesichert, seine Satzkonstruktionen sind fehlerhaft.

Wenn ich den Schülern und Schülerinnen schriftliche Arbeitsaufträge gebe, schreibt Peter von seinem Nachbarn ab. Oft sollen die Schüler selbst ihre Lösungen kontrollieren, das hält Peter kaum aus, sondern kopiert dann die richtigen Lösungen. Während der schriftlichen Arbeitszeiten kippt er mit dem Stuhl oder schiebt den Tisch unablässig hin und her. Peter klimpert in Stresssituationen mit den Augen, bewegt den Oberkörper unablässig auf und ab und stößt seinen Bleistift gleichmäßig monoton in den Tisch.

*Herr Meier:*

Ich kenne Peters Probleme auch aus meiner Schulstation. Bei der Hausaufgabenunterstützung ist er auch sehr unkonzentriert, und wirkt dabei sehr unsicher. Ich habe seine Eltern einmal zu mir eingeladen. Peters Mutter spricht kaum Deutsch, zu Hause spricht die Familie Russisch. Die Mutter erscheint immer in Begleitung des Vaters oder des Onkels zu Gesprächen, beide helfen auch bei notwendigen Übersetzungen. Der Vater arbeitet als Werkzeugmacher in einem großen Betrieb. Die Eltern sind sehr fordernd gegenüber Peter und der Schule. Er soll unbedingt einen Schulabschluss schaffen. Wenn Peter eine Note schlechter als befriedigend mit nach Hause bringt, erhält er Stubenarrest, Fernseh- oder PC-Verbot. Peter äußert ständig Angst, dass Frau Maksimovic seinen Eltern etwas Negatives über seine Mitarbeit erzählen könne.

*Herr Hennemann:*

Vieles, was wir von Peter erfahren, klingt, wie so schon oft – immer wiederkehrend – gehört und in der Praxis erlebt mit all den berichteten Risikofaktoren, die in diesem Fall besonders belasten und ihn in seiner Entwicklung herausfordern. Die Belastungen scheinen multifaktoriell bedingt. So wie Sie Peter und sein Verhalten beschreiben, wirkt Peter insbesondere aufgrund des augenscheinlichen elterlichen Drucks und den Leistungsanforderungen sowie deren erzieherischen Sanktionen wie ständig auf der Hut. Für mich stellen sich einige Fragen, um die Situation und das konkret gezeigte Erleben und Verhalten von Peter besser verstehen zu können. Vielleicht würde uns gemeinsam helfen, wenn wir unser Gespräch an unserer Bedingungsanalyse orientiert führen.

*Frau Maksimovic und Herr Meier:*

Vielleicht hilft ja eine solche systematische Betrachtung.

*Herr Hennemann:*

Das Arbeiten mithilfe der funktionalen Verhaltensanalyse gilt auch als evidenzbasierte Maßnahme bei Kindern und Jugendlichen unter erhöhten psychosozialen Risiken, die emotionale oder Verhaltensprobleme aufweisen – also quasi im indizierten Bereich. Zunächst schauen wir auf Situationen, in denen Peter sich konkret verhält bzw. in denen Sie ein bestimmtes emotionales Erleben von Peter besonders wahrnehmen, z.B. sein ängstliches Verhalten. Hierzu haben Sie uns ja bereits bei der Fallbeschreibung schon vieles beschrieben, was wir in die Bedingungsanalyse eintragen können. Besonders auch die genauere Beschreibung, was Peter ganz konkret an Stärken und Ressourcen im Sinne des bio-psycho-sozialen Modells aktuell mitbringt. Oft fällt es uns Erwachsenen durch den täglichen Umgang mit gezeigten Verhaltensweisen schwer, auch die Stärken von Peter noch ausreichend wahrzunehmen und zu würdigen. Aber gerade diese können entscheidende Ansätze einer individuellen Förderung bieten. Daneben stellt Ihre konkrete Beobachtung „Was das Kind (Peter) tut“ einen weiteren wichtigen Schritt in der Bedingungsanalyse dar. Versuchen Sie bitte so konkret wie möglich, sein Verhalten zu beschreiben. Was würden Sie sehen, wenn Sie das Verhalten mit einer Videokamera aufgezeichnet hätten? Hier liegt die besondere Stärke aus meiner Sicht darin, dass Sie Ihre Beobachtungen mit anderen am Unterrichts- und Erziehungsprozess beteiligten Akteur:innen teilen und in der Analyse ergänzen können. Besonders bedeutsam – und hier fände ich deine Einschätzung interessant, David – ist es, zu erfahren, was Sie und auch weitere Kolleg:innen konkret in solchen Situationen tun bzw. bei dem Auftreten des beschriebenen Verhaltens von Peter reagieren.

*Herr Zimmermann*

Aus meiner fachlichen Perspektive und praktischen Erfahrung heraus finde ich es ebenfalls sehr wichtig, sowohl biografische Hintergründe in Worte zu fassen als auch konkretes Verhalten in Situationen zu beschreiben. Schon jetzt kann ich mir gut vorstellen, dass Sie die Arbeit mit Peter sehr beschäftigt. Das ist übrigens ziemlich normal, denn Kinder mit Belastungserfahrungen bringen diese mit in die Schule und zeigen uns ihre emotionalen Belastungen über ihr Verhalten. In den allermeisten Fällen haben Kinder wie Peter keine oder wenig Worte für ihre Belastungen, weshalb sie diese nur über vermeintlich gestörtes Verhalten oder Lernblockaden ausdrücken können.

Ebenso teile ich die Idee, dass die emotionalen Anteile der Professionellen Beachtung in der Beobachtung finden. Denn auch letztere bringen biografische Erfahrungen und damit verbundene Erlebensmuster mit in die Schule. Und ähnlich wie bei Peter ist auch den Professionellen oft nicht oder nur wenig bewusst, wie stark ihr Erleben und ihr Agieren durch eigene Anteile geprägt wird. Eine ganz besondere Bedeutung für das Erleben und Handeln von Fachkräften haben übrigens eigene Ausgrenzungs- und Beschämungserfahrungen aus der Institution Schule selbst.

*Herr Meier:*

Ich habe auch den Eindruck, dass das konkrete Miteinander mit Peter stark durch Erfahrungen und Erlebensmuster geprägt ist, die der Junge v.a. mit seinem Vater macht. Ich spüre eine ganz große Angst bei Peter, sich einer Sache wirklich zuzuwenden. Mich selbst macht Peter ganz unruhig. Besonders, wenn er nicht anfängt mit seinen Aufgaben, obwohl er es eigentlich durchaus könnte, zumindest teilweise. Ich habe eine Idee davon, dass diese Unruhe bei mir auch damit zu tun haben könnte, dass ich selbst sehr darunter gelitten habe, dass ich in der Schule nicht so gut war wie mein großer Bruder.

*Frau Maksimovic:*

Diese Angst von Peter kann ich auch aus dem Unterricht bestätigen. Ich glaube, das wird besonders deutlich, wenn er die Lösungen nicht kontrolliert, sondern schnell versucht, vermeintlich richtige Lösungen abzuschreiben. Wenn Peter immer wieder aufsteht, kommt er oft in meine Nähe. Ich habe deshalb oft den Eindruck, dass er in Kontakt mit mir gehen möchte, es aber gleichzeitig wiederum Angst auslöst, wirklich in Kontakt zu sein. Obwohl mich Peter wirklich auch sehr anstrengt und auch sehr anstrengend für seine Mitschüler:innen ist, habe ich ihn auch sehr gern. Deshalb würde ich eigentlich gern mehr Zeit mit ihm im 1:1 haben, denn ich spüre, dass er sich sehr nach einer Beziehung sehnt.

*Herr Zimmermann:*

Diese ausgeprägte Unruhe, die zeigt Peter ja wirklich. Und vermutlich ist er auch innerlich ganz aufgewühlt, auch, wenn wir nicht genau wissen können, worin dies begründet ist. Ein Forscher aus dem Bereich der Psychotraumatologie, Bessel van der Kolk, spricht von einem „verkörperten Schrecken“. Was er meint, ist, dass sich hoch belastende Lebenserfahrungen eben tatsächlich auch körperlich niederschlagen. Das könnte ein wichtiger Grund für Peters motorische Unruhe im Hin- und Herlaufen und auch im Hämmern mit dem Stift sein. Wenn ein Kind verinnerlicht hat, dass Erwachsene bedrohlich sind, besonders dann, wenn etwas nicht gelingt, dann kann jede schulische Aufgabe, die wir geben, auch als bedrohlich erlebt werden. Die Verlässlichkeit, dass wir nicht übergriffig werden, dass wir trotzdem als Beziehungspersonen zur Verfügung stehen, auch, wenn etwas nicht gelingt, konnte Peter

(noch) nicht verinnerlichen. In der psychoanalytischen Terminologie nennt man das, was Peter in unsere pädagogische Beziehung mitbringt, Übertragung. Die Emotionen, Wünsche oder Bedürfnisse, die Peter mit seinem Verhalten bei uns auslöst, können zumindest zum Teil als Gegenübertragung verstanden werden.

*Herr Hennemann:*

Ich kann deinen Erklärungszugang, David, zu dem emotionalen Erleben und dem gezeigten Verhalten von Peter sehr gut nachvollziehen. Neben deinen gestellten Fragen, würde mich zudem noch konkreter interessieren, wie sich die Beziehung im Schullalltag zwischen Ihnen und Peter gestaltet und zeigt. Eine Frage könnte hier also sein: Was genau bieten Sie diesbzgl. Peter im Schulalltag - erfahrbar für ihn - an? Auch Modelle zu den psychischen Grundbedürfnissen können hier zum vertiefenden Verständnis beitragen. In einem solchen Verständnis werden, grob zusammengefasst, vier zentrale psychische Grundbedürfnisse nach Struktur & Orientierung, nach Autonomie, nach Spaß & Lust und nach Bindung hervorgehoben, die für uns alle von Bedeutung sind und die in einer guten Balance zu einander stehen sollten. Hierzu hat die Arbeitsgruppe um Charlotte Hanisch (Universität zu Köln) ein Hockermodell zur praktischen Anwendung entwickelt. Die einzelnen Hockerbeine symbolisieren die einzelnen genannten psychischen Grundbedürfnisse. Sind alle Hockerbeine in einem angemessenen Maße stabil, ist auch der Hocker, auf dem Peter sitzt, stabil. Pädagogische Aufgabe ist es nun, gemeinsam herauszufinden in einem systematischen diagnostischen Prozess, was aktuell den Hocker von Peter zum Wackeln bringt und was anschließend notwendig ist, die jeweiligen Hockerbeine zu stabilisieren. Die Anwendung dieses Modells ist übrigens aus unserer Sicht auch sehr gut anwendbar auf uns pädagogische Akteur:innen und unseren Hocker. Sind hier einzelne Hockerbeine instabil, gefährdet dies ebenso das psychische Gleichgewicht. Auch hier ist im Rahmen von Coaching- und Supervisionsangeboten eine nähere Reflexion äußerst lohnend.

*Frau Maksimovic:*

Das, was Sie beide eher theorielastig erzählen, ist an mein Verstehen des Miteinanders mit Peter durchaus anschlussfähig. Ich interessiere mich zum Beispiel sehr für die Bindungstheorie und erkenne in Peters Verhalten oft etwas ganz Ambivalentes: Einerseits hat er ganz offenbar einen Bindungswunsch, denn er möchte gern, dass wir als Erwachsene an seiner Seite sind, andererseits aber kann er Nähe nicht gut aushalten, sie scheint ihm Angst zu machen. Ich glaube, das ist auch ein Grund, warum er bei dir, Joachim, in der Schulstation dann teilweise so ärgerlich wird. Du nimmst dir ja wirklich Zeit für ihn, viel mehr als sein Vater, und das macht ihm dann Angst. Und ich glaube, dass auch seine Beziehung zu den Lerngegenständen so ambivalent sind: Er möchte sie quasi kontrollieren, weshalb er die Lösungen möglichst schnell „besitzen“ muss, aber er kann es nicht aushalten, dass er sich ihnen behutsam annähern soll. Wenn ich mir die „Hockerbeine“ anschau, dann erlebe ich das Bein „Struktur“ als eigentlich sehr stabil. Auch zu Hause gibt es durchaus stabile Strukturen, die aber teilweise einen strafenden Charakter haben. Die beiden anderen Beine wirken auf mich brüchig. „Zuwendung“ ist etwas, was Peter nicht als stabil erlebt. Mal gibt es sie, mal nicht, immer muss er sich diese verdienen. Dies gilt zu Hause, aber, wenn wir ehrlich sind, gibt es auch in der Schule keine verlässliche, d.h. unbedingte Zuwendung. Am fragilsten erscheint mir der Bereich „Umgang mit Gefühlen“. Ich habe oft den Eindruck, dass Peter durchaus ganz rudimentär seine Bedürfnisse und Affekte wahrnehmen kann, aber er kann sie weder gut spüren noch in Worte fassen.

*Herr Meier:*

Ja, das erlebe ich ganz ähnlich. Ich möchte noch betonen, dass es Peter mit Blick auf „Zuwendung“ und den „Umgang mit Gefühlen“ oft leichter fällt, wenn es etwas Drittes gibt, das die Menschen miteinander verbindet. Der direkte Kontakt, z.B. wenn wir in der Schulstation gegenüber sitzen, ist für ihn kaum aushaltbar. Wenn ich jetzt weiter drüber nachdenke, erklärt dies vielleicht, warum es im Fach Werken besser klappt. Herr Jankowski ist ja Werkzeugmacher und ein eingefleischter Handwerker, er wirkt manchmal wie verliebt in die Produkte, die er mit den Schüler:innen herstellt. Peter und Herr Jankowski verbindet die Leidenschaft für genau gearbeitete Produkte. Ich glaube, dass das Fach Werken, aber auch das Fach Kunst ihn so auch in gewisser Weise mit seinem Vater verbindet. Vielleicht erhofft er sich, wenn er z.B. Produkte aus dem Werkunterricht mit nach Hause bringt, auch Anerkennung von seinem Vater. Und dann gibt es wiederum Aspekte, die ich gar nicht verstehe. Zum Beispiel war ich neulich mit Peter in gutem Kontakt im Rahmen eines Ausflugs und von jetzt auf gleich ist die Situation eskaliert.

*Herr Zimmermann:*

Ich erlebe Ihr Nachdenken, Ihr Reflektieren über Peter als enorm gewinnbringend für mich. Besonders beeindruckt mich, wie Sie sich Unsicherheit erlauben, obwohl das Handlungsfeld Schule Ihnen scheinbar so viel Sicherheit abverlangt. Das Aushalten Können von Unsicherheit ist die vielleicht wichtigste professionelle Kompetenz.

*Herr Meier:*

Ich habe gehört, dass Sie, Herr Hennemann, ein Konzept entwickelt haben, mit dem man Peters Lernsituation und sein Verhalten gut diagnostizieren kann. Das würde mich sehr interessieren.

*Herr Hennemann:*

In einem weiteren Schritt würde ich empfehlen, den diagnostischen Prozess noch weiter zu systematisieren. Auch dies ist ein wichtiger Startpunkt für eine genaue Erfassung der Ausgangslage zu Peters Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen, wo Sie praktischerweise die bereits ausgefüllte individuelle Bedingungsanalyse nutzen können und im Rahmen des diagnostischen Prozesses um weitere Fragestellungen und Hypothesen und diagnostische Befunde ergänzen können. Auch hier hilft vielleicht zur Veranschaulichung, sich die einzelnen Phasen des diagnostischen Prozesses deutlich zu machen. Aus unserer Sicht besonders bedeutsam ist die enge Verknüpfung der „Diagnostik“ mit der „individuelle Förderung“, wo der diagnostische Befund, als das differenzierte Kompetenzprofil von Peter, die Basis für die wirksame Veränderungsprozesse der individuellen Förderplanung darstellt. Ganz konkret würde ich aus Ihrer Fallvorstellung von Peter diagnostisch genauer abklären, ob (1) eine Angststörung vorliegen könnte, (2) inwieweit seine motorische Unruhe und gezeigte Impulsivität Hinweise für eine ADHS sein könnten, (3) welche emotional-sozialen Kompetenzen (etwa im Bereich der Emotionsregulation) bei Peter vorliegen und (4) welche Erziehungskompetenzen bei den Eltern vorliegen, zugegeben ist dies eine sehr sensible Fragestellung. Insbesondere der multiperspektivische Blick unter Verwendung der verschiedenen diagnostischen Methoden (informelle und formelle Verfahren) sind hier aus meiner Sicht von besonderer Bedeutung.

*Herr Meier:*

Ja, ich kann mir vorstellen, dass uns die Beantwortung dieser Fragestellungen weiterhilft, Peters Verhalten in einen Kontext einzuordnen und auch spezifische Handlungsmöglichkeiten daraus abzuleiten. An vielen Stellen fehlen uns dazu die Ressourcen an der Schule, insbesondere die sonderpädagogischen.

*Herr Zimmermann:*

Wir sind hier an einer Stelle angelangt, wo Thomas Hennemann und ich uns womöglich etwas in den Herangehensweisen unterscheiden. Wobei ich beeindruckend finde, wie wir alle vier eine sehr ähnliche Grundhaltung ausdrücken und wie sich das übersetzt in den Versuch, „hinter das Verhalten“ von Peter zu schauen. Ich habe – nicht durchgängig, aber doch in vielen Fällen – meine Schwierigkeiten mit den diagnostischen Methoden und damit verbundenen Kategorien. Zwar kenne ich durchaus zahlreiche Diagnoseinstrumente zur emotionalen Kompetenz, die aber im Kern kognitiv verfügbares Wissen über Emotionen erheben, nicht aber „innere Welt“ als solche abbilden können. Kategorien wie „ADHS“ sind eher dazu geeignet, dass Fachkräfte sich aus dem emotionalen Miteinander wieder zurückziehen und eine objektivierende Sicht auf Kinder wie Peter entwickeln. Die Störungen im Lernen und Verhalten zeigen sich dann vermeintlich als Teil der ADHS, das Beziehungsgeschehen in der Schule gerät mehr und mehr aus dem Blick.

Ich schlage vor, dass wir zu der Frage übergehen, welche pädagogischen Handlungsmöglichkeiten es in der Arbeit mit Peter noch über das hinaus, was Sie ohnehin tun, geben könnte. In der Wissenschaft hören wir häufig von so genannter „Evidenzbasierter Förderung“. Etwas verkürzt dargestellt gibt es zwei Verstehensmöglichkeiten für dieses Konzept: Der populärere Verstehenszugang beschreibt die Idee, dass es wissenschaftliche Studien gibt, die belegen, dass eine bestimmte Präventions- oder Interventionsmaßnahme hilfreich ist. Die Verfechter dieses Leitgedankens betonen allerdings auch, dass jede Maßnahme für die spezifische Gruppe und die Individuen angepasst werden muss. In einem weniger diskutierten Zugang lässt sich Evidenzbasierung auch über die Erfahrung der Professionellen definieren. Pädagogisches Arbeiten ist dann auch eine „Kunst“.

*Frau Maksimovic:*

Die ganz unterschiedlichen Erfahrungen und auch wissenschaftlichen Leitgedanken machen es uns häufig schwer, aus den vielfältigen, als wirksam dargestellten Förderungen, Maßnahmen und Methoden „die richtigen“ in unserem Fall für Peter auszuwählen. Das in wissenschaftlichen Studien erprobte und von Ihnen Wissenschaftler:innen als „evidenzbasiert“ bezeichnete einzelne Programm kann sich „allgemein“ als wirksam erwiesen haben, aber profitiert auch Peter von genau dieser Maßnahme? Aus dieser Unsicherheit und oftmals den hohen Anforderungen evidenzbasierter Maßnahmen für eine erfolgreiche Umsetzung entscheiden sich viele Kolleg:innen an unserer Schule oftmals für ein bekanntes und aus ihrer Sicht praktikables Vorgehen, was aber auch ehrlicherweise in vielen Fällen nicht ausreichend erscheint.

*Herr Hennemann:*

Ihre Vorbehalte und geschilderte Unsicherheit bzgl. der als wissenschaftlich wirksam bezeichneten Maßnahmen kann ich gut nachvollziehen. Mir ist, wie weiter oben schon näher beschrieben, zusammengefasst auch in der Ableitung von geeigneten Fördermaßnahmen eine pragmatische, alltagstaugliche Anwendung evidenzbasierter Maßnahmen und Methoden

wichtig. Mit unseren Forschungsprojekten möchte ich hierzu einen Beitrag leisten, indem wir z.B. auf dem aktuellen Forschungsstand für Kitas und Schulen schulbasierte Maßnahmen und Konzepte entwickeln und in der pädagogischen Praxis mit Blick auf ihre Wirksamkeit für Lerngruppen, aber auch für einzelne Kinder und Jugendlichen (mittels Einzelfallanalysen) evaluieren. Anschließend stehen für verschiedene Zielgruppen mit unterschiedlichem Unterstützungsbedarf auf ihre Wirksamkeit bereits überprüfte Maßnahmen und Konzepte zur Verfügung, die wir dann gemeinsam wie hier bei Peter, im besten Fall multiprofessionell auf der Grundlage der individuellen Bedingungsanalyse sowie eines fundierten diagnostischen Vorgehens, in einem mehrstufigen, ökologischen Rahmenkonzept, wie dem „School wide positive behavior support – Ansatz“ in der individuellen Förderplanung einsetzen und wiederum überprüfen, ob die Maßnahme auch bei Peter zum gewünschten „Erfolg“ bzw. zur gewünschten Veränderung führt. Meines Erachtens ist das Wissen über evidenzbasierte Maßnahmen und Konzepte, die wichtige, besonders auch praxisnahe Anforderungen erfüllen, eine unverzichtbare Quelle, aus der sich auch unser professionelles Handeln speisen sollte. Die anschließende Planung und pädagogische Entscheidung, welche Maßnahme, welches Konzept und welcher Zugang für Peter gewählt wird, verbleibt selbstverständlich aufgrund der Kenntnisse der jeweiligen Lehrkraft bzw. des multiprofessionellen Teams in deren Verantwortung. Eine verkürzte Sicht, im Sinne des „einen“ Lösungsschlüssels durch die Überbetonung der „einen“ evidenzbasierten Maßnahmen (z.B. unseres Präventionsprogramms „Lubo aus dem All!“) teile ich nicht. Ebenso ist mir eine völlige Ablehnung wissenschaftlicher, evidenzbasierter Erkenntnisse nicht nachvollziehbar, da wir doch durch deren Anwendung in dem beschriebenen differenzierten, fundierten und reflektierten Vorgehen die Aussicht auf eine positive Verhaltensänderung auch für Peter deutlich erhöhen können. Nicht in jedem Fall – Scheitern gehört immanent zu jedem Erziehungsversuch dazu – aber doch bei vielen Kindern und Jugendlichen. Also, auf einen aktuellen prallgefüllten, dabei praxisnahen und evidenzbasierten Handlungskoffer möchte ich als ehemaliger Förderschullehrer nicht verzichten wollen. Hier kann sowohl ein auch auf Evidenzbasierung ausgerichtetes Studium sowie prozessbegleitende Fort- und Weiterbildungen für in der Praxis tätige Lehrkräfte, die zusätzlichen Coachings und regelmäßige Fallberatungen beinhalten, eine wichtige Säule bieten. Hiermit haben wir gute Erfahrungen auch mit Blick auf die Akzeptanz von Lehrkräften mit evidenzbasierten Maßnahmen, Programmen und Methoden zur Förderung gemacht. Wir nutzen eine Systematisierung von Problemen und vorhandenen Ressourcen z.B. für eine Potentialanalyse durch ein Kollegium, was alles bereits an der jeweiligen Schule schon wirksam umgesetzt wird, aber auch in welchen Bereichen Handlungsbedarf besteht. Zudem lassen sich derartige Systematisierungen auch nutzen, um die jeweiligen evidenzbasierten Maßnahmen genauer einzuordnen (z.B. Auf welcher Ebene verorten wir verhaltensspezifisches Lob, ein Gruppenkontingenzverfahren wie das KlasseKinderSpiel oder das effektive Classroom Management?).

*Herr Meier:*

Das erinnert mich an ein Fall- und Interventionsverständnis, wie ich es aus meiner sozialpädagogischen Grundqualifikation kenne. Wichtig finde ich auch, dass jede Präventions- und Interventionsmaßnahme nicht etwas am Kind „zu beheben“ versucht, sondern stets die Eingebundenheit des Kinds oder Jugendlichen im Blick behält. Deshalb sehe ich es auch als eine meiner Aufgaben als Schulsozialarbeiter, Lehrkräfte z.B. in der Form ihrer Rückmeldung an die Schüler:innen zu unterstützen oder soziale Gruppenarbeit anzubieten, um Peer-to-Peer-Lernen zu stärken.

*Herr Zimmermann:*

Ich schätze sehr, dass wir hier gemeinsam versuchen, den bestmöglichen Weg für Peter zu finden. Die von dir, Thomas, genannte grundsätzliche Ablehnung eines Koffers voll mit Handlungsmöglichkeiten, die im besten Sinne evidenzbasiert sind, halte ich deshalb ebenfalls für unverständlich. Die Evidenz ergibt sich – und dies scheint mir für die schulische Praxis extrem wichtig zu sein – aus der pädagogischen Kunst der Fachkraft, d.h. ihrer Erfahrung mit der Beziehungsgestaltung mit dem/der konkreten Schüler:in und deren Reflexion im Wechselspiel mit wissenschaftlichen Erträgen und differenzierter Theoriebildung. Auch, wenn ich davon überzeugt bin, dass wir beide uns in dieser Perspektive nicht grundsätzlich unterscheiden, meine ich doch, dass dies ein anderer Evidenzbegriff ist als jener, der den Präventions- und Interventionsdiskurs bei emotional-sozialen Schwierigkeiten dominiert. Ich benenne diesen Zugriff deshalb mit dem alten Terminus „Praxeologie“, der für die unhintergehbare Verbindung pädagogischer Reflexion, Theoriewissens und Empirie steht. Wir arbeiten deshalb mit Studierenden und in der Kooperation mit Fachkräften sehr intensiv mit einem Fallverstehensfenster. Wie oben beschrieben stehen Perspektivübernahme für Peter und Selbstreflexion dabei im Mittelpunkt, anschließend die Frage „Was braucht das Kind“ und schließlich die Ableitung konkreter Handlungsmöglichkeiten. Diese greifen natürlich auch auf Theorie- und Empiriewissen zurück. Jene Wissensbestände haben aber dienende Funktion; im Mittelpunkt steht die Beziehungsreflexion und –fähigkeit der Fachkräfte. Ich greife in meiner kritischen Perspektive auf den gängigen Evidenzbegriff auch auf Erfahrungen aus Fort- und Weiterbildungen zurück: Im komplexen Bedingungsfeld erheblicher institutioneller Antinomien einerseits und ebenso schwer aushaltbarer eigener emotionaler Beteiligungen andererseits erhoffen sich viele Fachkräfte (verständlicherweise) einfache Lösungen für komplexe Problemlagen, wie sie leider auch in Handbüchern (und in Fortbildungen) unserer Zunft angeboten werden. Da diese vermeintlichen Lösungen aber fast nie eine schnelle Entlastung bringen, entsteht häufig eine sekundäre Form der Hilflosigkeit bei den Fachkräften. Und es erscheint mir nicht zufällig zu sein, dass als Folge dieser damit verbundenen so erlebten emotionalen Entwertung immer mehr „Trainingsräume“ eingerichtet werden und sich weitere Konzepte finden, die im Kern der so genannten Konfrontativen Pädagogik zuzuordnen sind. Diese Konzepte sind weder im von dir, lieber Thomas, vorgestellten Sinn evidenzbasiert noch mit einer pädagogischen Grundhaltung vereinbar. Sie haben deshalb in der Schule nichts zu suchen.

Abschließend würde ich gern noch die Idee der primären Aufgabe in der Arbeit mit Peter einbringen:

Die erwachsenen Bezugspersonen und die ganze Institution Schule unterstützen Peter dabei, stärker mit seinen eigenen Emotionen in Kontakt zu kommen und diese als nicht mehr überwältigend zu erleben. Theoretisch kommt mir dabei das Konzept des *Containments* in den Sinn: Auch dieses geht davon aus, dass belastete Kinder (und Erwachsene) ihre schwer oder gar nicht aushaltbaren Emotionen in den Dialog einbringen, allerdings nur selten verbalisiert. In dem wir als Erwachsene die Emotionen wahrnehmen können, ihnen innerlich Worte geben und sie quasi im Dialog mit dem Kind halten, erscheinen sie nicht mehr so überwältigend zu sein.

Ich nehme wahr, dass Ihnen, Frau Maksimovic und Herr Meier, genau dies im Dialog mit Peter schon sehr häufig gelingt und ich würde Sie gern darin bestärken, dies auch weiterhin zu tun. Ich möchte aber auch meine Zweifel äußern: Obwohl ich es als Ziel definiere, dass Peter sich selbst besser spüren kann, sehe ich auch das Risiko. Eine Stärkung des Selbst-

verstehens, manche Kolleg:innen würden sagen, der Mentalisierungsfähigkeit, kann auch eine Verschärfung der Verhaltens- und Lernprobleme mit sich bringen. Die Schule steht hier vor einer schwierigen Aufgabe: Peter möglichst bald zu helfen und gleichzeitig anzuerkennen, dass eine nachhaltige Unterstützung nur möglich ist, wenn mehr von Peters Sorgen, Ängsten und Beziehungsnöten „an die Oberfläche“ gelangt.

Ich habe aber auch eine Frage an dich, Thomas: Kennst du ein Förderprogramm oder einen Ansatz (ob dieser nun klassisch evidenzbasiert ist oder nicht), der genau dies in den Blick nimmt: die emotionale Spürfähigkeit, also die Selbstreflexion von Kindern wie Peter zu fördern?

*Herr Hennemann:*

Vieles von dem, wie du das gezeigte Verhalten und das emotionale Erleben von Peter in seinem Umfeld beschreibst und dir erklärst kann ich sehr gut nachvollziehen. Ich stelle fest, dass wir mitunter unterschiedliche Theoriemodelle zur Erklärung und Entstehung hinzuziehen, die unterschiedliche Begrifflichkeiten verwenden. Insbesondere im Rahmen des individuellen Bedingungsanalyse sowie dem Modell der psychischen Grundbedürfnisse und der Bedeutung der emotionalen Kompetenzen von Lehrkräften sehe ich eine große Nähe zu deiner Perspektive oder besser zu deinen verwendeten Modellen und Theorien. Von zentraler Bedeutung ist uns auch beiden, David, die pädagogische Haltung im Sinne einer förderlichen Beziehung und Erziehung zu Peter. Mir fällt dabei aber auch auf, dass wir – mit ähnlicher Zielsetzung „die bestmögliche Förderung und Unterstützung für Peter und sein Umfeld“ – unterschiedliche Akzentuierungen vornehmen, die wiederum dazu führen, dass wir unterschiedliche Aspekte (Risiko- und Schutzfaktoren) diagnostisch fokussieren und sie daher unterschiedlich auch in einer anschließenden individuellen Förderung ansteuern bzw. im Blick haben. Vielleicht könnten wir uns für Peter nochmals eines der vorhandenen, auf Wirksamkeit überprüfte, manualisierte Präventionsprogramme näher anschauen, wie „Ben & Lee“ oder „Mich und Dich verstehen“. Aber auch aus der etwas neueren Forschungsrichtung der achtsamkeitsbasierten Verfahren wären bestimmt Übungen vorhanden, insbesondere mit Blick auf die Förderung der Selbstreflexion und demerspüren eigener Gefühle von Peter. Auch Erfahrungs- und Lerngelegenheiten im Alltag für Peter zu ermöglichen, wo er und alle anderen Kinder und Jugendlichen sich im Umgang mit ihren Gefühlen üben können – und wir als Erwachsene ebenso – halte ich für besonders bedeutsam. Auch um das Gelernte aus manualisierten Programmen zu üben und flexibel anzuwenden.

*Frau Maksimovic:*

Ich finde es interessant, dass Sie offenbar die Dinge z.T. durchaus verschieden sehen, aber die Kernaussage doch die Gleiche bleibt: eine immer hilfreiche Intervention kann es gar nicht geben, die Ausgangspunkte sind immer unser professionelles Wissen und die konkrete Beziehung mit Peter. Aus meiner langjährigen Erfahrung heraus würde ich gern auch anmerken, dass ich einerseits gute Erfahrung mit einem emotionsfokussierten Fallverstehen habe, aber auch die Grenzen davon erlebe, zum Beispiel, wenn es wenig Verlässlichkeit innerhalb des Kollegiums gibt. Und dieses Nachdenken über sich selbst, das „innere Kind“, das ist schon eine wirklich herausfordernde professionelle Aufgabe. Ähnlich geht es mir mit den Präventionsprogrammen: Gemeinsam mit der Schulsozialarbeit greifen wir gern auf jene zurück, die wir als passgenau erleben und die keine strafenden Elemente beinhalten. Und zugleich sehen wir auch die Grenzen derselben und erkennen, gerade in der Zusammenarbeit mit erheblich

belasteten Kindern und Familien, dass die sozialen Verwerfungen und ihre Widerspiegelungen im Verhalten nicht einseitig durch Förderprogramme überwunden werden können.

*Herr Hennemann und Herr Zimmermann:*

Wir danken Ihnen sehr herzlich für dieses Gespräch!