

Hoyer, Jan

Erfolgskriterien in komplexen Hilfesystemen

Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen
: ESE 6 (2024) 6, S. 110-121



Quellenangabe/ Reference:

Hoyer, Jan: Erfolgskriterien in komplexen Hilfesystemen - In: Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen : ESE 6 (2024) 6, S. 110-121 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-300410 - DOI: 10.25656/01:30041; 10.35468/6103-07

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-300410>

<https://doi.org/10.25656/01:30041>

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@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Erfolgskriterien in komplexen Hilfesystemen

Criteria for success in complex support systems

*Jan Hoyer**

Universität Bremen

***Korrespondenz**

Jan Hoyer
jhoyer@uni-bremen.de

Beitrag eingegangen: 13.12.2023
Beitrag angenommen: 28.02.2024
Onlineveröffentlichung: 29.05.2024

ORCID

Jan Hoyer
<https://orcid.org/009-0008-1495-1559>

Abstract

In diesem Beitrag wird von komplexen Hilfesystemen gesprochen, wenn sich Jugendhilfe, Gesundheit und Bildung die Zuständigkeit für eine Zielgruppe teilen. Im Zusammenwirken komplexer Hilfesysteme finden sich organisationale Grenzen, systembezogene Handlungslogiken und berufsgruppenspezifische Besonderheiten (Reiser, 2000; Herz, 2017; Hoyer, 2021). In diesem Beitrag sollen vorläufige Ergebnisse einer Untersuchung dargestellt werden, die allerdings Gemeinsamkeiten in den Fokus stellen. Ziel der Untersuchung ist es überinstitutionelle und berufsgruppenübergreifende Kriterien für Erfolg aus den Handlungsfeldern der Kinder- und Jugendpsychiatrie, der Sozialen Arbeit und der Sonderpädagogik zu operationalisieren, diese den Trägerinstanzen zurückzumelden und somit komplexen Hilfesystemen eine übergreifende Orientierung im geteilten Zuständigkeitsbereich anzubieten.

Keywords

Kooperationsnetzwerke, Erfolgskriterien, Komplexe Hilfesysteme, Lernende Organisation

Abstract

This article discusses complex support systems when youth welfare, health, and education share responsibility for a target group. In the interaction of complex support systems, organizational boundaries, system-related action logics, and profession-specific characteristics can be found (Reiser, 2000; Herz, 2017; Hoyer, 2021). This article presents preliminary results of a study that, however, focuses on commonalities. The aim of the study is to operationalize interinstitutional and interdisciplinary criteria for success from the fields of child and adolescent psychiatry, social work, and special education, provide feedback to the responsible authorities, and thus offer complex support systems a comprehensive orientation in the shared area of responsibility.

Keywords

Cooperation networks, success criteria, complex support systems, learning organization.

1 Umstrukturierung des gestuften Systems in der Freien Hansestadt Bremen

Im laufenden Schuljahr stellt das letzte Förderzentrum mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung in Bremen den Schulbetrieb ein. Hieraus resultiert eine Umstrukturierung im gestuften Hilfesystem (Hennemann et al., S. 2014) in Bremen. Ziel der Umstrukturierung ist es, dass alle Schüler:innen in Zukunft formal als Schüler:innen von inklusiven Regelschulen gelten, auch wenn sie separiert beschult werden. Weiterhin sollen Fahrwege für Schüler:innen durch die Einrichtung von vier Standorten reduziert werden. Im Rahmen dieser Umstrukturierung sollen Lerngruppen an den Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren (ReBUZ) die sogenannten „Bildungsabteilungen“ eingerichtet werden. Diese sind im gestuften System in Bremen auf der „Handlungsebene Vier“ verortet. Diese Handlungsebene fokussiert die Zielgruppe von Schüler:innen, die aufgrund massiver, gravierender Verhaltensauffälligkeiten, biographischer Brüche und hoher Selbst- und Fremdgefährdung zeitweise nicht in ihren inklusiven Regelschulen unterrichtet werden. Neben den Bildungsabteilungen besteht in Bremen ein flächendeckendes Beratungsangebot für den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung sowie die Zentren für unterstützende Pädagogik (ZUP), die die sonderpädagogische Förderung aus regelschulinterner Position sicherstellen. Die strukturelle Veränderung im gestuften System erfordert verwaltungstechnische, bauliche, personalentwickelnde, organisationale und konzeptuelle Veränderungsprozesse. Im Rahmen dieses Veränderungsprozesses verortet sich das Forschungsprojekt „Ressortübergreifende Erfolgskriterien in Bezug auf die Bildungsabteilungen (REB)“. In diesem Projekt sollen Kriterien für den Erfolg im komplexen und multiprofessionellen Unterstützungsnetzwerk erhoben, identifiziert und operationalisiert werden. Anlage und ausgewählte Ergebnisse dieses Forschungsprojekts sollen hier skizziert, exemplarisch dargestellt und andiskutiert werden.

2 Komplexe Hilfesysteme und Erfolgskriterien

„Die Differenzierung von Gesellschaften mit ihrer Aufspaltung in Subsysteme unterschiedlicher, teilweise widersprechender Funktionen“ (Simon, 2007, S. 110), stellt einen theoretischen Ausgangspunkt in diesem Forschungsprojekt dar. „In segmentär differenzierten Gesellschaften sind es Familie und Verwandtschaft, in ständisch differenzierten Gesellschaften ist es der Stand, in funktional differenzierten Gesellschaften sind es die Funktionssysteme“ (Münch, 2012, S. 21), die gesellschaftliche Aufgaben realisieren, umsetzen und strukturieren. Auch Organisationsformen im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung können als Organisationsformen verstanden werden, die im funktional ausdifferenzierten Hilfe-, Bildungs-, Erziehungs- und Gesundheitssystem verortet sind. Sie teilen sich mit Ausrichtung auf die Handlungsebene die Zielgruppe im versäulten Hilfesystem (Gerlinger, 2021) mit anderen Organisationen.

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

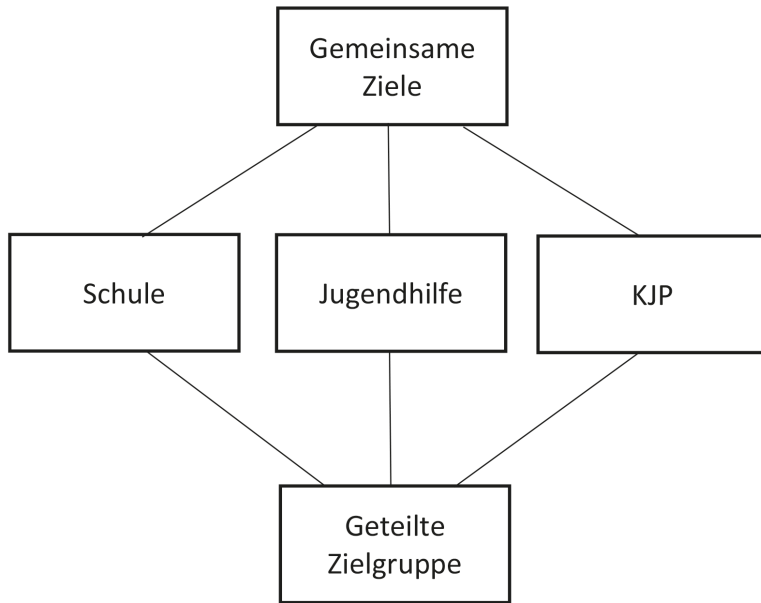


Abb. 1: Geteilte Zuständigkeiten und geteilte Ziele

Nach Maykus gilt es in regionalen und urbanen Hilfesystemen ressortübergreifende Leitlinien zu entwickeln, die gerade in Umstrukturierungsprozessen eine gemeinsame Zielperspektive bzw. Erfolgskriterien verwenden sollten. Auch in versäulten Systemen geht es hierbei nicht darum ausschließlich gemeinsame Ziele zu bestimmen, da die Ausdifferenzierung funktional ist, aber die Schnittmenge zu identifizieren, zu operationalisieren und transparent zu halten (siehe Abb. 1). Am Erfolg oder Misserfolg in komplexen Hilfesystemen sind aus der Sicht von Baumann (2020, S. 39) prinzipiell die Kinder und Jugendlichen, ihre Eltern, die Einrichtungen sowie die Verwaltungsebene beteiligt. Im Kontext der Erziehungshilfen, insbesondere der Heimerziehung, gibt es Ergebnisse, die Macsenaere und Esser (2015) zusammentragen. Sie beschreiben zunächst die unterschiedlichen Perspektiven auf Erfolg in der Kinder- und Jugendhilfe durch die Öffentlichkeit, professionelle Akteur:innen, die Familien und die Adressat:innen der Hilfen. Dabei wird deutlich, dass diese durchaus voneinander abweichen und teilweise sogar kollidieren (Macsenaere & Esser, 2015, S. 25). Während im öffentlichen Diskurs die „Vermeidung von lebensbedrohlichen Gefährdungssituationen“ (Macsenaere & Esser, 2015, S. 18) erwartet wird, stellen auf administrativer und politischer Ebene eine möglichst effiziente Ressourcen-Nutzung, die Reduktion der Unterbringungszahlen, der Hilfedauer und der damit verbundenen Kosten einen Erfolg dar (Macsenaere & Esser, 2015, S. 19). Die Sicht der Professionellen ist nach Macsenaere und Esser durch das Verständnis von (Miss-)Erfolg als Effekt ihrer professionellen Tätigkeit charakterisiert und bezieht sich eher auf die Ebene der individuellen Beziehungsarbeit mit den jungen Menschen (Macsenaere & Esser, 2015, S. 20). Die Sicht auf Erfolg durch die jungen Menschen selbst stellt sich als sehr individuell dar. So wird die individuelle Unterstützung durch das Hilfesystem und die Bereitstellung eines (sicheren) Ortes bzw. Raumes geschätzt, in dem sie ihre unterschiedlichen Ziele verwirklichen können (Macsenaere & Esser, 2015, S. 24 f.). Für den

Bereich der schulischen Erziehungshilfe gibt es wenig vergleichbare operationalisierte Darstellungen von Erfolgskriterien, die empirisch begründet werden. In der Praxis schulischer Erziehungshilfe werden Erfolgskriterien teilweise situativ und fallbezogen, in Relation zur Erlasslage oder implizit, entlang normativer Setzungen oder der Reduzierung von individuellem Leidensdruck bestimmt.

Im Kontext dieses Forschungsprojekts wurden im ersten Schritt die KMK-Empfehlungen (Kulturministerkonferenz, 2000) sowie die länderspezifische Erlasslage in Bezug auf Erfolgskriterien inhaltsanalytisch untersucht. Im zweiten Schritt wurden alle Beiträge der Zeitschrift „Emotionale und soziale Entwicklung

in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen“ aus dem Jahre 2023 auf explizite Aussagen zu Erfolg im Förderschwerpunkt offen kodiert. Die Ergebnisse dieser Vorarbeiten können hier nicht dargestellt werden, stellen aber die theoretische Sensibilisierung (Strauss & Corbin, 1996) für die empirische Arbeit dar. Erst im dritten Schritt ist die Befragung der Untersuchungsgruppe und die Auswertung der Interviews vorgesehen.

3 Methodisches Vorgehen

Unter „theory-in-use“ verstehen Argyris und Schön (2018, S. 29) „die Aktionstheorie, die in der Durchführung dieses Aktivitätsmusters stillschweigend vorhanden ist“. Gerade das stillschweigende Moment innerhalb der Handlungstheorien verweist auf den Sachverhalt, dass das Handeln von Expert:innen von Relevanzen geprägt ist, „die dem Experten nicht oder nur teilweise reflexiv verfügbar sind“ (Meuser & Nagel, 2009a, S. 70), also auch implizit vorliegen. An anderer Stelle unterscheiden Meuser und Nagel (2009b) begrifflich das Kontextwissen von dem Betriebswissen. Ihnen zufolge „beinhaltet das Kontextwissen vornehmlich explizites Wissen, das sich relativ leicht kommunizieren lässt. Das Betriebswissen zeichnet sich hingegen durch eine Mischung von explizitem und implizitem Wissen aus“ (S. 472). Wissensbeständen bauen sich in der alltäglichen Auseinandersetzung im spezifischen Arbeitsbereich auf und stellen gleichzeitig die Basis heuristischer Handlungen von Expert:innen dar. Die vermittelnde Instanz zwischen Wissen und Können stellt die professionelle Person dar (Moch, 2021). Eine ähnliche Unterscheidung findet man bei Argyris und Schön (2018). In Mochs wie in Argyris und Schöns Ausführungen wird in Anlehnung an Polanyi (1985) die Möglichkeit zur spontanen Versprachlichung als Unterscheidungskriterium zwischen impliziten und expliziten Wissensbeständen verwendet. Die Nutzbarmachung impliziter Handlungstheorien „erfolgt über die sprachliche Explikation“ (Moch, 2012, S. 562). Nonaka und Takeuchi (1997) bezeichnen den Vorgang der sprachlichen Explikation in ihrem SECI-Modell als Externalisierung und arbeiten die Externalisierung als elementares Instrument des Wissensmanagements heraus.

Diese Ansätze gelten in diesem Forschungsprojekt als Grundlage zur Bestimmung professioneller Ziel- und Erfolgskonzepte der Befragten. Damit sowohl implizite als auch explizite subjektive Erfolgskriterien erhoben werden können, kommen Leitfadenterviews zum Einsatz. Der Interviewleitfaden ist auf Basis der theoretischen Sensibilisierung und unter Zuhilfenahme Helfferichs (2011) Modells zur Leitfadentkonstruktion entwickelt worden. Die Untersuchungsgruppe setzt sich aus 14 Leitungskräften aus den Ressorts Bildung, Soziales und Gesundheit zusammen. Hierbei wurde darauf geachtet, dass diese Leitungskräfte nach eigenen Angaben grundständig Medizin, Psychologie, Soziale Arbeit oder Pädagogik studiert haben und vor ihrer Leitungstätigkeit auch im operationalen Feld der Schule, der Sozialen

Arbeit oder der Klinik tätig gewesen sind. Zur Auswertung der Interviews sind die Kategorien „handlungsleitende Grundannahmen“, „Adressat:innenbeschreibungen“, „allgemeine Erfolgskriterien“ und „Erfolgskriterien in Bezug auf die Bildungsabteilungen“ im Vorfeld der Auswertung deduktiv bestimmt worden. Innerhalb dieser Kategorien sind durch offenes Kodieren induktive Subkategorien gebildet worden (vgl. Tabelle 1). Das Kodieren bricht die chronologische Struktur der Interviews zugunsten einer thematischen auf und die Anwendung der Kategorien auf alle Interviews erzeugt eine fallübergreifende Inhaltsebene (Mayring, 2010). Im letzten Auswertungsschritt soll die kategoriale fallübergreifende Inhaltsstruktur wieder zusammengeführt werden. Hierzu eignet sich eine Hierarchisierung durch Bestimmung einer zentralen Kategorie oder die Verwendung einer Schablone, wie beispielsweise das axiale Kodierparadigma (Lueger, 2009). In diesem Beitrag sollen lediglich die Subkategorien „Haltekraft ist Erfolg“, „Rückschulung ist Erfolg“ und „Herstellung von Stabilität ist Erfolg“ sowie die Subkategorien „Ein stabiles Team ist Erfolg“ und „Ein belastbares Netzwerk ist ein Erfolg“ diskursiv in Relation zueinander gestellt werden.

4 Ausgewählte Ergebnisse

4.1 Allgemeine Anmerkungen

Grundsätzlich zeigt sich, dass gemeinsame Zieldefinitionen und Erfolgskriterien im über-institutionellen und multiprofessionellen Zuständigkeitsbereich feststellbar sind und sich berufsfeldspezifische Differenzlinien, Traditionen und Handlungslogiken (Hoyer, 2021) zumindest für diese Untersuchungsgruppe und in Bezug auf diese Fragestellung nicht konflikt-haft darstellen. Zwar zeigen sich Widersprüchlichkeiten bzw. strukturbedingte Antinomien (siehe Abschnitt 6 in diesem Beitrag). Diese liegen aber nicht in polarisierter Form ressort- oder berufsgruppenspezifisch vor. Neben dieser grundsätzlichen Aussage lohnt sich der Blick auf die Subkategorien. Neben den hier erläuterten Subkategorien (vgl. Kap. 4.2) sind noch folgende Kategorien induktiv gebildet worden, die an dieser Stelle der Vollständigkeit halber genannt werden:

Tab. 1: Subkategorien, Anzahl der kodierten Sequenzen in der Subkategorie und Anzahl von Interviews, in denen die Subkategorie kodiert ist

Subkategorie	Anzahl kodierter Sequenzen	Anzahl kodierter Interviews
Erfolg ist evaluierter Erfolg	4	3
Weniger maladaptives Verhalten ist ein Erfolg	5	4
Herstellung gesellschaftlicher Teilhabe ist ein Erfolg	8	7
Wenn Adressat:innen ein positives Selbstkonzept entwickeln, ist es ein Erfolg	9	5
Die Herstellung eines sicheren Orts ist Erfolg	11	9
Erfolg ist, wenn die separierende Beschulung sich selber abschafft	14	8
Rückschulung ist Erfolg	19	9
Erfolg ist die Passung von individueller Fallstruktur und dem Beschulungsangebot	29	11

4.2 Vorläufige Ergebnisse

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse ausgewählter Subkategorien exemplarisch zusammengefasst. Die subjektive Auswahl der Subkategorien erfolgt anhand der Diskutierbarkeit in einem Beitrag dieser Größenordnung (vgl. Kap. 5). Bei der Darstellung der vorläufigen Ergebnisse werden die Interviewpartner:innen, entsprechend der Reihenfolge, in der die Interviews erhoben sind, anonymisiert. Weiterhin werden jeweils die Zeile der Transkripte nach dem Unterstreichungsstrich angegeben (z. B. Mit I1_47 ist das erste Interview und die Zeile 47 gemeint).

Ein belastbares Netzwerk ist Erfolg

Ausgangslage für die Beschreibungen dieser Kategorie ist die breit geteilte Annahme der Interviewten, dass komplexe Fallstrukturen einen geteilten Zuständigkeitsbereich aller untersuchten Arbeitsfelder erzeugen und deshalb eine Vernetzung erforderlich ist. Die Vernetzung ist einerseits Mittel zum Zweck, um den Erfolg bei der Zielgruppe herzustellen, andererseits aber auch als Erfolg an sich beschrieben (vgl. I1_47; I3_23; I4_10; I5_55; I10_35; I11_12; I12_23; I14_49). Als wichtige Voraussetzung zur Weiterentwicklung eines Netzwerks werden obligate Strukturen genannt (vgl. I11_43; I4_10_26). Obligate Kooperationsstrukturen können den Kontakt, die Bekanntheit professioneller Akteure:innen und deren Zuständigkeiten (vgl. I2_11; I11_58) sowie die Entwicklung gemeinsamer Ziele bewirken (vgl. I4_12; I7_14; I8_14; I11_31). Weiterhin wird das Vorhandensein stabiler Kooperationsstrukturen als Voraussetzung für schnelles Handeln und Entscheiden genannt, da diese nicht fallspezifisch aufgebaut, sondern im Bedarfsfall verwendet werden können (vgl. I5_25; I8_14; I12_23). Als weitere Effekte einer konstanten Vernetzung werden der Transfer fachspezifischer Wissensbestände in die Bildungsabteilungen (vgl. I11_33) und die Entlastung durch die Erfahrung der Grenze eigener Zuständigkeiten genannt (vgl. I6_23; I7_35; I4_32). Als langfristige Perspektive wird auch die Erweiterung des Netzwerks auf die Bereiche Polizei und Justiz angesehen (vgl. I2_43; I7_12). Eine Idealvorstellung ist, dass ein ressortübergreifendes Netzwerk zielführend genutzt werden kann und nicht fallbezogen aufgebaut werden muss. Beispielhaft für diese Kategorie ist folgende Interviewsequenz:

„Man weiß, hier hört jetzt meine Arbeit auf. Aber ich weiß genau, da geht es weiter. Und man hat niedrighschwellige Wege und schnelle Wege, um da Hand in Hand, ja, eine Lösung für die Schüler:innen, um die es letztlich ja vor allen Dingen geht, zu schaffen. Also kurze Wege, regelmäßige Absprachen, man trifft sich, man kommt zusammen und weiß voneinander“ (I2_11).

Ein stabiles Team ist Erfolg

Ein stabiles Team wird als Erfolg konzeptualisiert. Hierfür werden Voraussetzungen benannt. Fachwissen über psychische Besonderheiten und Befindlichkeiten von Kindern und Jugendlichen (vgl. I11, 35) aber auch die eigene psychische Gesundheit und Stabilität werden als Voraussetzung für die Arbeit in den Bildungsabteilungen und im Team beschrieben (vgl. I2_9; I4_12_14; I11_35). Zum Erreichen und zur Aufrechterhaltung der psychischen Gesundheit, aber auch zur Sicherung der eigenen Fachlichkeit, wird Supervision als erforderlich erachtet (vgl. I2_9; I4_26; I5_37; I13_47). Als weitere Voraussetzung für eine stabile Teamstruktur wird das subjektive Erleben der Wirksamkeit professioneller Akteur:innen des Teams und des Netzwerks beschrieben (vgl. I2_9; I8_14; I10_55). Neben der Wirksamkeitserfahrung werden eine gemeinsame Haltung sowie gemeinsame Zielvorstellungen als Voraussetzungen für die stabile Teamstruktur genannt (vgl. I2_9_55_59; I4_12_26; I5_37;

I13_47). Weiterhin sollen stabile Beschäftigungsverhältnisse bestehen, die auch längerfristige Professionalisierungen und die Besetzung einer stabilen Position im ressortübergreifenden Netzwerk ermöglichen. Beispielhaft für diese Kategorie sind folgende Interviewsequenzen:

„Aber grundsätzlich würde ich sagen, erfolgreich wird man, dass man es am Ende des Schuljahres, wenn die Leute gesund in die Ferien gehen und gesund wiederkommen“ (I4_14).

„Das Personal muss fachlich immer die Möglichkeit haben, sich weiter zu qualifizieren. Es muss Supervisionsangebote geben, um sich auszutauschen, weil eben wie gesagt die Betreuung, Begleitung, Beschulung dieser Schüler:innen eine besondere Herausforderung ist“ (I5_37).

Haltekraft ist Erfolg

Es wird als Erfolg gewertet, wenn ein schulisches Angebot für eine Zielgruppe besteht, die bisher nicht ausreichend mit dem Schulsystem verbunden ist oder sich mit ihm verbunden fühlt. Die unzureichende Verbindung zum Schulsystem kann sowohl durch schulische Exklusions- und Disziplinierungspraktiken, den eigenen Rückzug aus dem Schulsystem sowie der Wechselwirkung von Exklusions- und Rückzugsdynamiken begründet sein. Ein Angebot ist erfolgreich, wenn es diesen Exklusionsdynamiken entgegenwirkt und von der Zielgruppe als sinnvoll und positiv empfunden wird. Wenn die Bildungsabteilungen nicht ausschließen und von Adressat:innen als sinnvoll und positiv empfunden werden, kann das schulische Angebot eine „Haltekraft“ (In-vivi-Code aus I4) entwickeln und der Isolation von Familien und Schüler:innen von Bildungseinrichtungen und der Gesellschaft vorbeugen (vgl. I1_37_43; I2_7_9_49; I4_12_14_30; I5_9_17_19; I6_21_23; I7_14; I9_21; I10_47; I11_23_43; I12_23_47; I14_49). Beispielhaft für diese Kategorie sind folgende Interviewsequenzen:

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

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

Gerade die zweite Sequenz ließe sich durch Vösgen et al. (2023) bestätigen: „Eine tragfähige LSB [Lehrer:in-Schüler:in-Beziehung] kann jene Dynamiken durchbrechen und damit zum sozialen Schutzfaktor werden“ (S. 108). Die Haltekraft ist somit nicht nur durch eine Struktur des Bildungsangebots, sondern auch durch stabile Beziehungsangebote durch Lehrkräfte realisierbar.

Herstellung von Stabilität ist Erfolg

Wenn Adressat:innen Stabilität entwickeln können, gilt dies als Erfolg (vgl. I1_37; I3_31; I4_32; I5_55; I6_32; I12_23_35). Die Entwicklung von Stabilität ist für die Zielgruppe wichtig, um aus den Bildungsabteilungen zurückgeschult zu werden (vgl. I3_31; I4_32; I5_55). Die Metapher der Stabilität beinhaltet auch, dass Adressat:innen stabil sein oder werden müssen, um in den Stammschulen „bestehen“ (I3_31) zu können. Eine Rückschulung ohne ausreichende Stabilität der Schüler:innen, könnte den Erfolg der Rückschulung gefährden (vgl. I3_31; I4_32; I12_23). Sollte in vorgesehener Zeit keine ausreichende Stabilität hergestellt werden können, sollte dies nicht als institutionelles oder individuelles „Scheitern“ (vgl. I12_23) kommuniziert werden.

„Das heißt, dann sind wir erfolgreich, wenn es gelingt, dass sie so stabil sind“ (I3_31).

Das Konzept der Stabilität wird auch von Ciociola und Roos (2023) als Erfolg bzw. Ziel von Förderung beschrieben und als emotionale Stabilität bezeichnet. Sie sprechen in Anlehnung an Hölling und Schlack (2008) „von emotional stabilen, willensstarken, einfühlsamen und sozial verantwortlichen Persönlichkeiten“ (Ciociola & Roos, 2023, S. 220). In diesem Sinne muss die Haltekraft der Bildungsabteilungen verwendet werden um die emotionale Stabilität der Adressat:innen zu fördern. Impliziter benennt auch Behringer (2023, S.204) die emotionale Stabilität als Erfolg im Fördernden Dialog: „Halten meint eine stabilisierende Antwort der pädagogischen Fachkraft auf die Emotionen des jungen Menschen“ zu geben.

5 Diskussion vorläufiger Ergebnisse

Eingangs zeigt sich ein bekanntes strukturelles Dilemma separierender Beschulung (Elbracht et al., 2023), welches sich in den vorliegenden Interviews im Spannungsverhältnis der Erfolgskriterien „Haltekraft“ und „Rückschulung“ zeigt. So werden in kodierten Sequenzen die besondere Stabilität, der sichere Ort und die Symptomtoleranz (Baumann, 2020) eines separierenden und passgenauen Angebots unter dem In-vivo-Code „Haltekraft“ subsumiert. Diese erforderliche Haltekraft wird deutlich als Erfolg für die Bildungsabteilungen benannt und auch mit dem Blick auf vorangegangene Exklusions- und Disziplinierungserfahrungen der Zielgruppe begründet:

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

Die Haltekraft resultiert unter anderem aus der Attraktivität für die Zielgruppe:

„Und die Kinder sich freuen, wenn sie hier sind“ (I4_14).

Neben der Attraktivität finden aber auch Bedürfnisse der Zielgruppe eine besondere Berücksichtigung, wie beispielsweise das Bedürfnis nach Ruhe:

„Und jetzt erst mal Ruhe, zur Ruhe kommen, hier in [Institution 1] und wir fangen nochmal ganz von vorne an“ (I5_55).

Der Haltekraft und der Herstellung bzw. der Verbesserung der Verbindung von Schulsystem und Zielgruppe im Allgemeinen steht das Ziel der Rückschulung gegenüber. Die Rückschulung wird in den vorliegenden Interviews fast durchgängig als Erfolgskriterium separierender Beschulung bezeichnet. Dies passt zur KMK-Empfehlung (Kulturministerkonferenz, 2000), in der separierende Beschulung im Förderschwerpunkt der emotionalen und sozialen Entwicklung im Rahmen von Durchgangsinstitutionen organisiert werden sollte. Hieraus resultiert sowohl eine organisationale als auch professionelle Aufgabe im Spannungsverhältnis von Haltekraft und temporärer Ausrichtung bzw. der Loslösung der Schüler:innen bei der Rückschulung. In diesem Zusammenhang kann die Subkategorie „Herstellung von Stabilität ist Erfolg“ verwendet werden, um das Spannungsverhältnis möglicherweise lösungsorientiert zu reduzieren und eine geordnete Chronologie der drei Subkategorien zu entwerfen. In dieser Chronologie könnte der erste Erfolg als Haltekraft des schulischen Angebots verstanden werden, die die Voraussetzung für den zweiten Erfolg der Stabilisierung darstellt. Die Stabilisierung wiederum könnte die Voraussetzung für den Erfolg der Rückschulung bilden. Durch die Zusammenführung der drei Erfolgskriterien lässt sich ein Phasenmodell der Beschulungs-

ziele entwerfen (Phase der Haltekraft, der Stabilisierung und der Transition). Das Phasenmodell bietet die Möglichkeit für professionelle Akteur:innen, Erfolge auch im unvollendeten Prozess feststellen zu können. Im Rahmen dieses Phasenmodells kann beispielsweise ermittelt werden, dass die Haltekraft zwischen Schule und Adressat:in oder eine Beziehung zwischen Lehrkraft und Schüler:in beobachtbar oder belegbar sind. Dies kann, auch in der operativen Arbeit mit der besonderen Zielgruppe, das Empfinden beruflicher Selbstwirksamkeit steigern: Selbst wenn die emotionale Stabilisierung und die Rückschulung (noch) nicht angebracht werden können, kann der Erfolg der Haltekraft wahrgenommen werden.

6 Stabile Teams in einem belastbaren Netzwerk

Beide Subkategorien können als Mittel zum Erfolg wie auch als Ergebnis erfolgreicher Arbeit verstanden werden. So werden die Teamstruktur und ein bestehendes Netzwerk als Voraussetzung für die Bildungs-, Erziehungs- und Unterstützungsarbeit im Zusammenhang mit komplexen Fallstrukturen genannt und gleichzeitig organisiert die Fallarbeit, die Entstehung und Weiterentwicklung von Teamstrukturen und multiprofessionellen Netzwerken. Bestehen nach Angaben der Befragten die Team- und Netzwerkstrukturen, sind relevante Akteur:innen persönlich bekannt, sind obligate Kooperationspunkte und Zuständigkeiten im geteilten Handlungsfeld bestimmt und transparent, kann schnell, durchlässig und proaktiv wie reaktiv im Netzwerk gearbeitet werden. Schwierigkeiten, die durch die spontane Aufrufung multiprofessioneller Arbeitsformen entstehen, wenn Kooperationsnetzwerke erst im Bedarfsfall und unter Zeit- und Handlungsdruck gebildet werden (Bethge, 2021), können so aus Sicht der Befragten vermieden werden. Es entstehen Bildungslandschaften „mit einer Zusammenführung von Institutionen und Berufsgruppen, die Bildungsprozesse junger Menschen in Kommunen in einer abgestimmten und strukturell verankerten Weise fördern sollen“ (Maykus, 2021, S. 950).

7 Ausblick

Wenn alle Ergebnisse ausreichend konzeptualisiert und operationalisiert sind, werden sie den Ressorts zurückgemeldet. Somit orientiert sich das Projekt „Ressortübergreifende Erfolgskriterien in Bezug auf die Bildungsabteilungen“ am Konzept der Lernenden Organisation. In diesem Konzept stellt die Entwicklung einer „gemeinsamen Vision“ (Senge, 2008, S. 251) einen wichtigen und grundlegenden Baustein dar, um Teams eine Perspektive zur gemeinsamen Ausrichtung von Aktivitäten anzubieten. Dass multiprofessionelle und ressortübergreifende Kooperation bzw. die Etablierung stabiler Netzwerkstrukturen bei den Befragten mit hoher Relevanz versehen werden, spiegelt sich auch in der Bereitschaft wider, sich an dieser Studie als Interviewpartner:in zu beteiligen. Im Bereich der Kinder- und Jugendpsychiatrie, im Bereich der Sozialen Arbeit sowie dem Bereich der Bildung ist keine der 14 Interviewanfragen abgelehnt worden. Auch die Finanzierungsbereitschaft des Projekts durch die senatorische Behörde für Kinder und Bildung der Freien Hansestadt Bremen zeigt, dass einer empirischen Bestimmung ressortübergreifender Erfolgskriterien eine Bedeutung zugeschrieben wird und sich von den Ergebnissen ein verbindender Orientierungsrahmen über Berufsfelder und Institutionen hinweg versprochen wird.

„Erfolge aus Sicht des Helfersystems müssen nicht zwingend Erfolge aus Sicht des jungen Menschen sein – und umgekehrt“ (Baumann & Macsenaere 2021, S. 246). Mit dem Wissen

um diesen Sachverhalt, lässt sich (neben projekt- und methodenspezifischen Limitierungen dieser Studie) eine Lücke benennen, die unter dem Gesichtspunkt der Partizipation auf Füllung wartet und deren Bearbeitung in Folgeprojekten angestrebt wird.

Literaturverzeichnis

- Argyris, C., & Schön, D. (2018). *Die lernende Organisation* (Sonderausgabe). Schöffer-Poeschel.
- Baumann, M. (2020). *Kinder, die Systeme sprengen – Wenn Jugendliche und Erziehungshilfe aneinander scheitern*. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Baumann, M., & Macsenaere, M. (2021). Bis an die Grenzen und einen Schritt weiter. Aktueller Forschungsstand zur Jugendhilfe mit risikant agierenden jungen Menschen und „Systemsprengern“. *Unsere Jugend*, (73), 424-252.
- Behringer, N. (2023). Neue Autorität – Macht und Beschämung unter dem Deckmantel von Präsenz, Beharrlichkeit und Widerstand? Eine psychoanalytisch-pädagogische Einladung zur Reflexion. *ESE - Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 5 (1), 198-212.
- Bethge, A. (2021). Multiprofessionalität und Netzwerke als Generallösung? – Ein Plädoyer für einen Perspektivwechsel. *ESE - Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 3 (1), 54-64.
- Cicociola, F., & Roos, S. (2023). Erste konzeptionelle Überlegungen zur Stärkung psychischer Grundbedürfnisse von Schüler:innen ab der Sekundarstufe I – Veranschaulichung anhand ausgewählter Milestones nach der MGML – Methodology. *ESE – Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen*, 5 (1), 214-221.
- Elbracht, S. et al. (2023). Pädagogik bei Krankheit (PbK) als Handlungsfeld der ESE-Pädagogik? Eine wissenssoziologische Diskursanalyse der Pädagogik bei Krankheit. In *ESE – Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen* 5 (1), 50-69.
- Gerlinger, T. (2021). *Vom versäulten zum integrierten Versorgungssystem*. Hans-Böckler-Stiftung.
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten – Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Auflage). VS Verlag.
- Hennemann, T., Ricking, H., & Huber, C. (2014). Organisationsformen inklusiver Förderung im Bereich emotional-sozialer Entwicklung. In R. Stein, T. Müller (Hrsg.), *Inklusion im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung* (S. 110-143). Kohlhammer.
- Herz, B. (2017). Psychiatrie, Schule und Jugendhilfe: Kooperation und Grenzen der Fallarbeit, in: Bundesarbeitsgemeinschaft der Kinderschutz-Zentren e.V. (Hrsg.): *Psychische Erkrankung und Sucht. Passende Hilfen für betroffene Kinder, Jugendliche und Eltern*. Verlag der Kinderschutzzentren (S. 37-56).
- Hölling, H., & Schlack, R. (2008). Psychosoziale Risiko- und Schutzfaktoren für die psychische Gesundheit im Kindes- und Jugendalter - Ergebnisse aus dem Kinder- und Jugendgesundheitssurvey (KiGGS). *Gesundheitswesen*, 70(3), 154-163.
- Hoyer, J. (2021). *Metaphern der Jugenddelinquenz*. Klinkhardt.
- Kultusministerkonferenz. (2000). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung: Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 10.03.2000*.
- Lueger, M. (2009). Grounded Theory. In: R. Buber & H. Holzmüller (Hrsg.): *Qualitative Marktforschung. Konzepte – Methoden – Analysen*, (S.189-206) Springer Gabler.
- Macsenaere, M., & Esser, K. (2015). *Was wirkt in der Erziehungshilfe? Wirkfaktoren in Heimerziehung und andere Hilfenarten* (2. Auflage). Ernst-Reinhardt Verlag.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2009a). Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In A. Bogner, B. Littig, & W. Menz (Hrsg.): *Experteninterviews*, (S.35-60). Springer VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Meuser, M., & Nagel, U. (2009b). Das Experteninterview – konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In S. Pickel, G. Pickel, H. Lauth, & D. Jahn (Hrsg.). *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft* (S. 465-479). Springer VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maykus, S. (2020). Kommunale Bildungsplanung. In P. Bollweg et al. (Hrsg.). *Handbuch Ganztagsausbildung* (S. 1573-1585). Springer VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Maykus, S. (2021). Offene Kinder- und Jugendarbeit und kommunale Bildungslandschaften. In U. Deinet et al. (Hrsg.). *Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit* (S. 949-961). Springer VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim & Basel.
- Moch, M. (2012). Die Lücke – Impliziertes Wissen und das Theorie-Praxis-Verhältnis. In *Neue Praxis*, 42 (6), 555-564).
- Münch, R. (2012). Luhmann und Parsons. In O. Jahraus u.A. (Hrsg.). *Luhmann Handbuch. Leben – Werk – Wirkung*. (S. 19-23). J.B. Metzler.

- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1997). *Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen*. Campus Verlag.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Suhrkamp.
- Reiser, H. (2000). Schule und Jugendhilfe – Chancen und Probleme einer schwierigen Partnerschaft. *System Schule* 4(3), 110–116
- Senge, P. (2008). *Die fünfte Disziplin: Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Schöffer-Poeschel.
- Simon, F. B. (2007). *Einführung in Systemtheorie und Konstruktivismus*. Carl-Auer Verlag.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der soziologischen Forschung*. Fink.
- Strübing, J. (2008). *Grounded Theory*. Springer VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vösgen, M. et al. (2023). Diskrepanzen in der Lehrkraft- und Schüler:innenwahrnehmung der dyadischen Beziehung und damit verbundene Unterschiede der psychosozialen Probleme an Förderschulen für Emotionale und soziale Entwicklung – eine Mehrebenenanalyse. In *ESE – Emotionale und soziale Entwicklung in der Pädagogik der Erziehungshilfe und bei Verhaltensstörungen* 5 (1), 104-124.