

FRANZ RIFFERT:	5
WHITEHEADS UND PIAGETS BEWUSSTSEINSKONZEPT	
ANDREAS PASCHON:	23
DIE GRUNDLAGEN DES „SALZBURGER BEOBACHTUNGSKONZEPTS“ (SBK). ZWISCHENBERICHT ZUR ENTWICKLUNG EINES BEOBACHTUNGSSYSTEMS.	
MARLENE PAUL & GOTTFRIED WETZEL:	51
ERZIEHUNGSHEIME: ABSTELLGLEIS FÜR AUFFÄLLIGE KINDER UND JUGENDLICHE? – EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG ZUM THEMA FREMDUNTERBRINGUNG IN SALZBURG UND OBERÖSTERREICH.	
VIKTORIA ZACH:	69
SOCIAL SUPPORT MERKMALE IN TEAMBESPRECHUNGEN	
CORINA SCHULLER:	85
NETZWERK- UND INDIVIDUALVERFAHREN: EINE UNTERSTÜTZUNG ZUR ANFORDERUNGSBEWÄLTIGUNG VON LEHRERINNEN UND LEHRERN.	

Salzburger Beiträge

zur Erziehungswissenschaft

Für den Inhalt verantwortlich: Fachbereichsleiter Univ. Prof. Dr. Ferdinand Eder
Redaktionsteam dieser Ausgabe: Dr. Angela Gastager, Dr. Gottfried Wetzel
ISSN 1560-6333

Paris - Lodron Universität Salzburg
Fachbereich Erziehungswissenschaft
5020 Salzburg, Akademiestraße 26

Telefon: 0662-8044/4200

Fax: 0662-8044/141

Internet: angela.gastager@sbg.ac.at
gottfried.wetzel@sbg.ac.at

http://www.sbg.ac.at/erz/salzburger_beitraege/inhalt.htm

EDITORIAL

Liebe Leserinnen und Leser,

jetzt liegt die Nummer der Salzburger Beiträge zur Erziehungswissenschaft (2008/ Heft 2) vor. Wir hoffen auf Ihr Interesse bezüglich folgender Beiträge:

Zunächst expliziert *Franz Riffert* in seinem Beitrag zentrale Positionen der aktuellen Bewusstseinsdebatte um Chalmers und Whitehead. Es geht um die Darstellung der Bewusstseinstheorie in der Metaphysik von Whitehead, und im Anschluss werden in Thesenform jene Aspekte des Ansatzes dieses Autors präsentiert, die empirisch überprüfbar sind. Sodann werden diese mit der Position von Piaget zum Thema Bewusstsein systematisch verglichen und indirekt empirisch gestützt sowie kritisch analysiert.

Im Zwischenbericht zum Forschungsprojekt von *Andreas Paschon* wird ein Einblick über die Konzeption der Bögen und Abläufe sowie das 2-Säulenmodell des Salzburger Beobachtungskonzepts (SBK) für Kinder im Alter von der Geburt bis zum 10. Lebensjahr gegeben. Zum einen kommen Einschätzungsbögen (Screenings) und vertiefende Beobachtungsbögen (Focussing) über 12 Entwicklungsbereiche zum Einsatz, zum anderen stützt sich SBK auf Portfolio der Kinder. Auf den Beobachtungsbögen werden die kurz-, mittel- und langfristigen Zielsetzungen sowie Maßnahmen zu ihrer Umsetzung formuliert und dokumentiert. Ausgehend vom Entwicklungsstand des Kindes werden Critical Events als kurze prägnante Statements formuliert. In Österreich, Bayern und Luxemburg haben bislang ca. 1800 Pädagoginnen SBK-Einführungskurse besucht, deren Aufbau geschildert wird.

Marlene Paul und *Gottfried Wetzel* beleuchten in ihrem Beitrag die Entwicklung der Fremdunterbringung von Minderjährigen (Anlässe, Indikationen, Ziele und Funktionen) nach 1945 (äußere und innere Heimreformen). In einer schriftlichen Befragung wurden Leistungen und Angebote von 21 sozialpädagogischen Einrichtungen in Salzburg und Oberösterreich erhoben: Leitbild, sozialpädagogische Ansätze, Förderung von spezifischen Bereichen im Leben der Kinder und Jugendlichen und Betreuungsrelationen. Im Weiteren wird auf geschlechtsspezifische Unterschiede in Bezug auf das Alter, auf Anlässe für eine Fremdunterbringung und auf die Lebensgestaltung nach der Entlassung aus der Einrichtung eingegangen.

Viktoria Zach beschreibt in der gekürzten Bachelorarbeit (Betreuung: *Angela Gastager*), inwieweit Social Support zu effektiver Bewältigung von Arbeitsbelastungen in Einrichtungen für erwachsene Menschen mit besonderen Bedürfnissen führen kann. Anhand einer Beobachtungsstudie wird explorativ aufgezeigt und analysiert, ob und in welchem Ausmaß in Teambesprechungen soziale Unterstützungsleistungen gezeigt werden.

Corina Schuller stellt im Beitrag, der auf ihrer Bachelorarbeit (Betreuung: *Angela Gastager*) beruht, eine vergleichende theoretische und empirisch-praktische Analyse an zu Netzwerk- und Individualverfahren. Dies wird in der Anwendung bei Lehrerinnen und Lehrern zur Unterstützung ihrer Anforderungsbewältigung im Schulalltag präsentiert.

Wir bedanken uns herzlich bei allen Autorinnen und Autoren für deren Beitrag sowie bei Ihnen für Ihr fortwährendes Interesse an den Salzburger Beiträgen.

Für das *Editorial-Team*: Angela Gastager, Gottfried Wetzel

WHITEHEADS UND PIAGETS BEWUSSTSEINSKONZEPT

Franz Riffert

Zunächst wird in die aktuelle Bewusstseinsdiskussion eingeführt. David Chalmers Unterscheidung zwischen den leichten Problemen und dem harten Problem in der Bewusstseinsdebatte wird aufgenommen und es wird darauf hingewiesen, dass Whiteheads Philosophie einen vielversprechenden Ansatz zur Lösung des harten konzeptuellen Problems darstellt. Um diese Behauptung zu untermauern, wird zunächst dargestellt, wie Whiteheads Bewusstseinstheorie in seiner Metaphysik verankert ist. Danach werden in Thesenform jene Aspekte seines Ansatzes präsentiert, die empirisch überprüfbar sind. Diese werden dann Punkt für Punkt mit der Position Jean Piaget verglichen. Da Piagets Position zum Thema Bewusstsein aus seiner empirischen Forschung stammen bzw. durch die sich daraus ergebenden Forschungsergebnisse bewährt sind, erhält durch die weitgehende Übereinstimmung auch Whiteheads Position indirekte empirische Stützung. Dort, wo beide Positionen voneinander abweichen – in nur zwei Punkten –, scheint Whitehead die besseren Argumente auf seiner Seite zu haben. Das Resultat dieser Untersuchung zeigt, dass William Seagers Vorschlag, sich intensiv mit Whiteheads konzeptueller Position zum Bewusstseinsproblem auseinanderzusetzen, durchaus begründet und vielversprechend ist.

1. Einführende Problemdarstellung

Das Bewusstsein ist ein zentrales menschliches Phänomen und damit auch ein zentrales Thema der Philosophie, aber auch der Psychologie und Neurowissenschaften. Seit Descartes' radikaler Trennung von *res extensa* und *res cogitans* wurde dieses Thema zudem mit dem Leib-Seele-Problem oder Materie-Geist-Problem verknüpft. (Frith & Rees 2007, 9) Die Diskussion der Bewusstseinsthematik war immer schon gekennzeichnet von kontroversen und polarisierenden Diskussionen; daran hat sich bis heute nichts geändert. (Pothast 1987, 15; Velmans & Schneider 2007)

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts, unter dem Einfluss des Neopositivismus und seiner psychologischen Spielart des radikalen Behaviorismus, geriet der Begriff unter den Generalverdacht der Unwissenschaftlichkeit und verschwand weitgehend aus der empirisch orientierten wissenschaftlichen Diskussion – ausgenommen waren tiefenpsychologische Zirkel.

Bewusstseinsinhalte sind unaufhebbar subjektiv, was im Bewusstsein einer Person vor sich geht – z.B. wenn sie versucht, ein Schachproblem zu lösen –, ist nur dieser zugänglich. Die introspektive Perspektive der ersten Person lässt sich nicht oder nur sehr schwer und selbst dann nur mit vielen Abstrichen, von der Perspektive der dritten Person, der des Außenstehenden, einholen und so intersubjektiv überprüfbar machen. Dies machte dieses Phänomen für wissenschaftlich-experimentelle i.e. psychologische und neurowissenschaftliche Untersuchungen so sperrig und verdächtig und führte schließlich zu seinem zeitweisen Versanden. Oeser und Seidlberger stellten in den 80er Jahren etwa fest: „Nach dem Erscheinen von Ryles Buch [*The Concept of Mind* (1943)] gab es für mehr als ein Jahrzehnt keine Theorie des Geistes mehr.“ (Oeser & Seidlberger 1988, 23)

Noch schlimmer ‚erging‘ es dem Zwillingssthema, dem Unbewussten. In den 50er Jahren war auch nur die Verwendung dieses Wortes in wissenschaftlichen Kreisen verpönt: „Alleine die Erwähnung möglicher Einflüsse subliminaler Stimulation wurde als ungeheuerlich empfunden“ (Smith 2004, 27; meine Übersetzung); wie sollte man etwas wissenschaftlich erforschen können, was *per definitionem* nicht bewusst und damit *per definitionem* nicht zugänglich war? Andererseits kann man das Thema ‚Bewusstsein‘ natürlich nicht einmal grob

in Anschlag bringen, wenn man das Zwillingsthema des Unbewussten radikal ausklammern zu müssen glaubt.

Der Wind hat sich in den letzten 20-30 Jahren allerdings gehörig gedreht: Vor etwa 15 Jahren, 1993, erschien die erste Nummer des *Journal of Consciousness Studies* und erfreut sich seither regen Zuspruchs als interdisziplinäre Drehscheibe der aktuellen Bewusstseinsdiskussion für alle nur erdenklichen Problemfacetten. Und in wissenschaftlichen Zeitschriften ist seit den 90er Jahren ein regelrechter Boom an Veröffentlichungen zur Bewusstseinsthematik zu verzeichnen: „Today, we can see a steady rise in empirical articles that cite consciousness or closely related terms, currently some 5,000 articles per year.” (Baars 2007, 236) Für den Buchmarkt gilt Analoges: 2007, um stellvertretend nur ein Beispiel zu nennen, erschien *The Blackwell Companion to Consciousness* (Velmans & Schneider 2007). Darin wird versucht, einen Überblick über den aktuellen Stand der Bewusstseinsdebatten zu geben. Es umfasst über 700 Seiten; in diesem Konvolut beleuchten 70 Autorinnen und Autoren in kurzen und dichtgedrängten Aufsätzen die unterschiedlichsten Aspekte des Bewusstseinsproblems: der Bogen spannt sich von Definitionsfragen – etwa zur Existenz verschiedener Bewusstseinsstufen und Fragen zum Verhältnis des Bewussten zum sogenannten Unbewussten – über den biologischen Ursprung und die Vielfalt bewusster Phänomene, von meditativen und mystischen Erfahrungen bis hin zu Zuständen ihrer Abwesenheit unter Anästhesie oder im Koma; von pathologischen Erscheinungen wie Blindsight und antero- wie retrograden Amnesien bis hin zum künstlich, mittels Durchtrennung des Corpus Callosum, herbeigeführten „Split Brain“ Phänomen; das Bindungsproblem ist genauso thematisiert, wie die Rolle der Aufmerksamkeit und neuronaler Korrelate bei der Entstehung von Bewusstsein; ebenso wenig fehlt die Beleuchtung der Möglichkeit, die Quantenphysik für die Erhellung des Bewusstseinsphänomens nutzbar zu machen. Das Körper-Seele-Problem wird ebenso wenig ausgeklammert, wie die Diskussion der Forschungsergebnisse Benjamin Libets zum Phänomen des freien Willens.

David Chalmers Ankündigung „But consciousness is making a comeback.” (Chalmers 1994, 22) kann 15 Jahre später nur als bestätigte Prognose bezeichnet werden. Unterstützt wurde diese Tendenz aus unterschiedlichen Richtungen: Miller, Galanter und Pribrams Buch *Plans and the Structure of Behavior*, erschienen 1960, wird meist als Schlüsselwerk für die sogenannte *kognitive Wende* und damit Abkehr vom (radikalen) Behaviorismus in der Psychologie bezeichnet; unser Handeln wird durch Rekurs auf *innere* Pläne, Konzepte oder Schemata erklärt. Natürlich gab es auch schon früher Vorläufer und Wegbereiter einer kognitiv ausgerichteten Psychologie; zu nennen sind hier unter den herausragenden Vertretern natürlich George Kelly mit seiner *Psychology of Personal Constructs* (1955) und Jean Piagets genetischer Strukturalismus (z.B. 1937, 1973). Im philosophischen Bereich kann Karl Popper (1966, 1974) – auch zusammen mit John Eccles (1977) – als Wegbereiter dieser Richtung genannt werden; aber auch Mario Bunges *Das Leib-Seele Problem* (1984) und Thomas Nagels einflussreicher Artikel „What is it Like to be a Bat“ (1974) sind hier u.a. zu erwähnen.

Das Konzept des Unbewussten erhielt zudem im selben Zeitraum, und das durchaus überraschend, Unterstützung von Seiten der Neurowissenschaften: das klinische Phänomen der Blind Sight, Split Brain, Prosopagnosie oder Lateral Neglect, um nur drei Beispielfelder explizit anzuführen; aber auch aus dem Bereich der experimentellen Psychologie kam Schützenhilfe: etwa die mikro- bzw. perzeptgenetischen Wahrnehmungsexperimente oder die Untersuchungen, die mit Stimulusmaskierung (priming) arbeiteten. Kurzum, das Bewusstseinsphänomen – zusammen mit seinem Zwillingsthema, dem Unbewussten – ist nicht nur zurück im Spiel, es ist auch eines der Topspiele, die derzeit im Gange sind.

Obwohl das Bewusstsein und das Unbewusste rehabilitiert erscheinen und wieder zu Hauptthemen der Psychologie und Philosophie, aber auch der Neurowissenschaften geworden sind, bedeutet dies nicht, dass die vielen damit assoziierten Probleme bislang auch nur

adäquat angegangen, geschweige denn einer allgemein akzeptierten Lösung auch nur näher gebracht worden wären.

David Chalmers hat eine Unterscheidung in die Diskussion eingeführt, die in die Vielfalt anstehender Probleme zumindest eine erste grobe Orientierung zu bringen vermag. Er differenziert zwischen konzeptuellen und empirischen Problemen. Während er die empirischen Probleme für leicht(er) zu lösen hält, qualifiziert er die konzeptuellen Probleme als hart oder schwierig. Entsprechend dieser Unterscheidung lässt sich hoffen, dass die sogenannten leichten, empirischen Probleme, wie z.B. das Auffinden neuronaler Korrelate für bestimmte bewusste Akte und die Erklärung psychischer Funktionen, auch weiterhin mit Hilfe der Standardmethoden der gegenwärtigen Kognitions- und Neurowissenschaften sukzessive Lösungen zugeführt werden können; anders verhält es sich nach Chalmers Meinung mit dem konzeptuellen Problem: es hat sich bislang erfolgreich allen Lösungsversuchen auf der Basis des klassischen wissenschaftlichen (physikalistischen) Paradigmas bzw. der von ihm (meist implizit) vorausgesetzten Metaphysik widersetzt. Dies hat dazu geführt, dass zunehmend der Ruf nach einem radikalen Paradigmenwechsel lauter wird (vgl. z.B. Seager 2003). Das lösungsresistente Kernproblem besteht darin, zu erklären, wie sich innerlich subjektives und aktives, ja teilweise Bewusstsein erreichendes Erleben aus einer nur äußerlich wirkenden, passiven physikalischen oder auch bio-chemischen Basis entwickeln kann. Thomas Nagel stellte dazu fest: „Die physikalische Wissenschaft ist fortgeschritten indem sie den Geist beiseite gelassen hat bei dem, was sie zu erklären versucht; aber es mag sein, dass es mehr gibt, als sich mit der physikalischen Wissenschaft erklären lässt.“ (1987, 36f meine Übersetzung) Und David Chalmers brachte das Problem folgendermaßen auf den Punkt: „Warum sollten physische (physikalische) Prozesse zu einem reichen inneren Leben führen?“ (1995, 201; meine Übersetzung)

Während der Ruf nach fundamentaler konzeptueller Neuorientierung immer vehementer vertreten wird – etwa jüngst von Galen Strawson in seinem Artikel „Realistic Monism: Why Physicalism Entails Panpsychism“ (2006)¹ – muss festgestellt werden, dass es bislang noch an entsprechend detailliert ausgearbeiteten Vorschlägen mangelt; jene, die vorgelegt worden sind, haben das Niveau zwar inspirierter, aber dennoch nur grober metaphorischer Skizzen kaum je hinter sich gelassen. Auch David Chalmers hat einen groben Hinweis gegeben, wo seiner Meinung nach eine Lösung des Bewusstseinsproblems liegen müsste: Es gilt ein Paradigma zu entwickeln, in dem „die Erfahrung selbst einen fundamentalen Charakterzug der Welt darstellt.“ (1995, 210; meine Übersetzung) Mit Whiteheads Prozessphilosophie liegt bereits ein im Detail ausgearbeiteter Ansatz in dieser Richtung vor, dessen Grundbausteine, die aktuellen Entitäten, von ihm – geradezu in Chalmerscher Diktion – als „Erfahrungstropfen“ (1978, 18)² charakterisiert werden und er von „feelings“ (Whitehead 1978, 26 u. ö.) als Komponenten aktueller Entitäten spricht.

Whiteheads Lösungsversuch des ‚harten‘ Problems besteht – auf seinen Kern reduziert – in zwei Schritten: erstens entwirft er eine Metaphysik (ein neues Paradigma), die allen Grundelementen der Realität, den aktuellen Entitäten, Empfindungscharakteristika und damit subjektives Erleben zuschreibt. Im einem zweiten Schritt zeigt er sodann, wie die spezielle

¹ Der Diskussion dieses Aufsatzes von Galen Strawson wurde eine ganze Sondernummer der Zeitschrift *Journal of Consciousness Studies* (2006, 13/10-11) gewidmet. Die zentrale These seines Artikels – „All physical stuff is energy, in one form or another, and energy is an experience-involving phenomenon. This sounded crazy to me for a long time, but I am quite used to it now and I know that there is no alternative short of ‘substance dualism’, a view for which (as Arnauld saw) there has never been any good argument.“ (2006, 25f) – wird in siebzehn Beiträgen – von Peter und Elisabeth Carruthers, Sam Coleman, Philip Goff, Frank Jackson, William Lycan, Fiona Macpherson, Colin McGinn, David Papineau, Georges Rey, David Rosenthal, William Seager, Peter Simons, David Skribna, J.J.C. Smart, Henry Stapp, Daniel Stoljar und Catherine Wilson – einer kritischen Diskussion unterzogen.

² Alle Zitate aus Whiteheads und Piagets Werken, die nicht deutschen Übersetzungen entnommen sind, wurden vom Autor übersetzt.

subjektive Empfindungsform des bewussten Erlebens durch zunehmende Komplexität und damit einhergehender innerer Differenzierung der aktuellen Entitäten entsteht: Zwar weisen die aktuellen Entitäten oder ‚Erfahrungstropfen‘ stets einen inneren, subjektiven Aspekt („subjective form“) auf, dieser subjektive Aspekt ist aber nicht mit Bewusstsein gleichzusetzen, weshalb es angebracht erscheint, Whiteheads Ansatz als Panexperientialismus und nicht als Panpsychismus zu bezeichnen (Griffin 1998).

Diese grundsätzliche konzeptuelle Reorganisation eröffnet überraschend neue Lösungsperspektiven für das Bewusstseinsproblem, da das eigentliche Problem, wie aus ineter, ‚toter‘ Materie lebendiges subjektives Empfinden entstehen kann, quasi *per definitionem* metaphysisch gelöst ist. Fasst man dann das Bewusstsein, wie Whitehead es auch tut, als eine spezielle, hochentwickelte Form dieses subjektiven Aspekts einer aktuellen Entität auf, die nur unter speziellen Rahmenbedingungen überhaupt und damit nur gelegentlich in komplexen, differenzierten aktuellen Entitäten entstehen kann, so liegt bereits eine mögliche grobe Lösungsskizze vor.

Und so spricht sich auch etwa William Seager, einer der führenden gegenwärtigen Akteure in der Bewusstseinsdebatte, für eine fundierte Auseinandersetzung mit Whiteheads Prozessphilosophie aus: „Ich schlage vor, dass angesichts der offenkundigen Diffizilität des Bewusstseinsproblems und der offensichtlichen Konvergenz verschiedener Argumentationslinien auf einige von Whiteheads grundlegendsten Einsichten hin, es an der Zeit ist, Whiteheads Ansichten zum Leib-Seele Problem nochmals ernsthaft Aufmerksamkeit zu zollen.“ (2003, 344 meine Übersetzung) David Griffin hat in seinem Werk *Unsnearing the World-Knot. Consciousness, Freedom, and the Mind-Body Problem* (1998) einen großangelegten Versuch unternommen, Whiteheads Position zum Bewusstseinsphänomen umfassend darzustellen.

In dieser Arbeit ist weder der Ort, diesen Versuch kritisch zu bewerten, noch selber einen (nötigen) alternativen Versuch vorzulegen; es soll hier vielmehr um jene Aspekte von Whiteheads Überlegungen zum Bewusstseinsphänomen gehen, die einer empirischen Überprüfung zugänglich sind, also quasi um die nach Chalmers einfachen, leicht zu lösenden Aspekte des Bewusstseinsproblems. Es soll gezeigt werden, wie sich die *spezielle subjektive Komponente*, die man gemeinhin als *Bewusstsein* bezeichnet, entwickelt.

Im nachfolgenden Abschnitt wird eine mögliche Vorgangsweise, diese Aufgabe in Angriff zu nehmen durchgeführt: Whiteheads metaphysisch fundierte Ideen über das Entstehen von Bewusstsein, werden mit den Resultaten von Jean Piagets Überlegungen zum Bewusstseinsproblem, die aus seiner empirischen Forschung stammen bzw. durch diese belegt sind, kritisch-konstruktiv konfrontiert werden. Dabei wird deutlich werden, dass erstaunliche, weitreichende und teilweise bis ins Details gehende, Analogien zwischen beiden Positionen vorliegen; dort wo sich konzeptionelle Divergenzen zeigen, erweist sich Whiteheads Prozessansatz als tiefer durchdacht und tragfähiger. Damit legt zumindest dieser themenspezifische Integrationsversuch von Whiteheads und Piagets Bewusstseinskonzepten nahe, bei der konvergenzorietierten Entwicklung des Theoriekerns eines Megaparadigmas der Whiteheadschen Prozessphilosophie gegenüber Piagets genetischem Strukturalismus – *prima facie* – eine relative Priorität einzuräumen.

2. Vergleich der Whiteheadschen und Piagetschen Positionen zum Bewusstseinsphänomen

Bevor ein Vergleich der beiden Positionen durchgeführt wird, muss zuvor noch auf die Frage eingegangen werden, warum gerade Whitehead und Piaget für diesen Vergleich ausgewählt worden sind. Gibt es Hinweise dafür, dass ein Vergleich *dieser beiden* Positionen nicht rein willkürlich ist, und daher schon von vornherein zum Scheitern verurteilt sein muss?

Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass beide Ansätze demselben Paradigma angehören: Ludwig von Bertalanffy weist in seinem Werk ... *aber vom Menschen wissen wir nichts*

(1970) darauf hin, dass am Beginn des 20. Jahrhunderts das „mechanistische Weltbild“ (Bertalanffy 1970, 15) von verschiedenen Disziplinen aus – Biologie, experimentelle Embryologie, Psychologie, Soziologie, Kulturanthropologie und Neukantianismus – unter Kritik geraten sei. Als Resultat dieser kritischen Auseinandersetzung habe sich ein neues Paradigma formiert, welches über die Ablehnung des Mechanizismus hinausgehend, auch positive gemeinsame Züge aufweise, die als „organismische Auffassung“ (Bertalanffy 1970, 14) charakterisiert werden könnten. Ausgehend von seinen eigenen Arbeiten im Bereich der Biologie fasste Bertalanffy die Grundzüge dieses neuen Paradigmas folgendermaßen, kontrastierend mit dem Mechanizismus, zusammen:

Betrachtung des lebenden Systems als eines Ganzen im Gegensatz zu bloß analytischer und summativer Methodik; dynamische Betrachtungsweise im Gegensatz zu einer statischen oder Maschinen-Theorie des Organismus; der Grundsatz, dass die Organismen primär aktive und nicht reaktive Systeme sind. (Bertalanffy 1970, 14)

Die drei hier angesprochenen Charakteristika der Übersummativität, Eigenaktivität und Dynamik lassen sich auch bei Whitehead und Piaget leicht feststellen. Und so verwundert es auch nicht, dass Bertalanffy darauf hinweist, dass „insbesondere Whitehead (1925) in philosophischer Hinsicht [...] als wichtiger Vorläufer“ (1970, 15) Erwähnung finden müsse. Bertalanffy macht damit Whitehead zu einem philosophischen Vorläufer dieses neuen Paradigmas.

Aber Bertalanffy erwähnt nicht nur Whitehead als Proponenten dieses neuen Paradigmas; er reiht auch Jean Piaget unter ihre Vertreter: „Wieder etwa zur gleichzeitig [mit Heinz Werners und Ludwig von Bertalanffys Entwicklung des organismischen Ansatzes] begann der Genfer Psychologe Piaget seine Untersuchungen zur geistigen Entwicklung des Kindes, in einer Weise, die man gleichfalls dem Begriff des ‚Organismischen‘ unterordnen kann.“ (1970, 15) Damit postuliert Bertalanffy implizit eine grundsätzliche Übereinstimmung zwischen den Ansätzen von Whitehead und Piaget. Diese kann durch einige Stellen im Werk von Piaget belegt werden; so findet sich etwa eine Stelle in seinem Buch *Biologie und Erkenntnis* (1983) in der er Bertalanffys organismische Auffassung als fruchtbare Position bezeichnet und sie zustimmend paraphrasiert: „Die Struktur der Organisation ist also durch drei Merkmale gekennzeichnet: offenes System, Dynamik der Austauschprozesse und ‚primäre Aktivität‘ im Gegensatz zu einer primitiv aufgefassten Reaktivität.“ (Piaget 1983, 157) Darüber hinaus findet sich in Piagets *Erkenntnistheorie der Wissenschaften vom Menschen* (1972) ein Beleg dafür, dass Piaget, genauso wie Bertalanffy, Whitehead zu den Begründern des organismischen Paradigmas zählte: „Schon A. N. Whitehead hat in seinen Werken über wissenschaftliches Denken die Auffassung vertreten, dass die gewöhnlich als ‚mechanisch‘ eingestuften Interpretationen die Analyse des Wirklichen nicht bis zum letzten treiben können und dass die Begriffe des Organismus und der Organisation spezifische Merkmale aufweisen, die es zu nutzen gelte.“ (Piaget 1972, 244)

Ausgehend von der gerade aufgezeigten grundsätzlichen paradigmatischen Übereinstimmung im Denken von Whitehead und Piaget hat der Autor an anderer Stelle (vgl. etwa: Riffert 1995, 2003, 2007a, 2007b) – inspiriert und motiviert aber auch durch die anregenden Arbeiten von Reto L. Fetz (vgl. etwa: Fetz 1984, 1999) – die grundlegenden Begriffe von Whiteheads Prozessphilosophie und Piagets Genetischem Strukturalismus einander im Detail kritisch-vergleichend gegenübergestellt und dabei – obwohl unabhängig voneinander entwickelt – weitreichende inhaltliche Parallelen bis zu identischen Problemen, die sich aus diesen Konzeptionen ergeben, nachgewiesen.

Dies rechtfertigt den nun durchzuführenden Vergleich der Überlegungen beider Autoren zum Bewusstseinsproblem. Dafür wird folgende Vorgangsweise gewählt: Da Piaget als einer der führenden Entwicklungspsychologen des 20. Jahrhunderts das Bewusstseinsphänomen wesentlich umfassender untersucht hat als Whitehead, wird zunächst Whiteheads Position

thesenartig dargestellt; in einem zweiten Schritt wird sodann auf Piagets entsprechende Positionen eingegangen.

2.1 Whiteheads Überlegungen zum Bewusstseinsphänomen

Zunächst werden in gebotener Kürze einige Grundannahmen der Whiteheadschen Metaphysik skizziert, aus der heraus er seine Überlegungen zum Bewusstseinsphänomen entwickelt hat und die daher für das Verständnis derselben unverzichtbar sind.

2.1.1 Whiteheads metaphysische Grundannahmen – eine Skizze

Whiteheads organismische Prozessphilosophie kann als ontologischer Typenmonismus bezeichnet werden: es gibt nur einen einzigen Typ von Entitäten, die sogenannten aktuellen Entitäten oder aktuellen Ereignisse. Jede aktuelle Entität ist ein kurzlebiges Ereignis, das dadurch entsteht, indem es vorangegangene aktuelle Entitäten aus seiner einzigartigen Perspektive integriert und sich dabei selbst bildet; sobald dieser Integrationsprozess – Whitehead spricht hier von Konkreszenz – seine abschließende Einheit und somit Erfüllung erreicht hat, wird sie zu einer unter vielen anderen aktuellen Entität die als Ausgangs'material' (Datum) für neu sich entwickelnde Konkreszenzprozesse fungieren. Auf diese Weise entsteht eine pulsierende Realität von entstehenden und zerfallenden aktuellen Entitäten. Obwohl alle aktuellen Entitäten vom selben Typ sind, können sie sich doch nach ihrer Komplexität, d.h. nach ihrer inneren Differenziertheit unterscheiden: so gibt es einerseits niedriggradige aktuelle Entitäten, die im Wesentlichen nur ein passives Produkt der einströmenden Umwelteinflüsse sind und selbst kaum gestalterischen Einfluss auf ihren eigenen Entstehungsprozess ausüben und andererseits höhergradige aktuelle Entitäten, die sich dadurch auszeichnen, dass sie verstärkt eigenaktiv ihren Entstehungsprozess mitgestalten, d.h. sich innerlich differenzieren.

Gruppen von aktuellen Entitäten können sogenannte „Gesellschaften“ formen. Sie tun dies, indem sie ein allen Mitgliedern dieser Gesellschaft gemeinsames Muster weitervererben; die Gesellschaft besteht, so lange die sie konstituierenden aktuellen Entitäten dieses gemeinsame Muster realisieren. Es gibt Gesellschaften von Gesellschaften von aktuellen Entitäten; ein Gorilla ist beispielsweise so eine komplexe Hierarchie von aufeinander abgestimmten Gesellschaften, wie z.B. verschiedenen Typen von Zellen, Organen, Knochen, Synapsen, Atome, ... Schließlich gibt es höhergradige, komplexere aktuelle Entitäten, die Bewusstsein ausbilden; soweit wir heute wissen ist dies bei höheren Tieren (z.B. Primaten) und insbesondere beim Menschen der Fall. Aber natürlich erreichen bei weitem nicht alle aktuellen Entitäten, die einen Menschen konstituieren, dieses hohe Komplexitätslevel. Im Gegenteil: die Entstehung solch hochgradiger aktueller Entitäten setzt eine komplex strukturierte Umwelt voraus. Es scheint, dass nur Gehirne eine derartig vorteilhaft arrangierte, komplexe Umgebung darstellen.

Whitehead spricht von lebenden personalen Gesellschaften, die in diesen vorteilhaft organisierten Umwelten überleben können und deren Mitglieder gelegentlich Bewusstsein erlangen. Es handelt sich dabei um seriell, in Form einer Kette, organisierte Gesellschaften, die an der Spitze der komplexen Hierarchie von Gesellschaften (z.B. Mensch) stehen und diese zumindest partiell dominieren und lenken können. Sie verleihen den untergeordneten, miteinander hierarchisch vernetzten Gesellschaften eine einheitliche Ausrichtung (Zielsetzung, Intention). Bewusstsein erlaubt es, sich von unmittelbaren Umwelteinflüssen zu distanzieren und über die Entwicklung von symbolischen Repräsentationen weitreichende Zielsetzungen zu verfolgen.

Wie sich die Entstehung von Bewusstsein im Kontext des Konkreszenzprozesses verorten lässt, wird anhand einer graphischen Darstellung³ zu verdeutlichen versucht:

In Diagramm 1 sind vier Phasen eines möglichen Konkreszenzprozesses dargestellt. Das Datum, die unmittelbar vergangenen aktuellen Entitäten (▲), werden zunächst physisch-angleichend aus unterschiedlichen Perspektiven (hier durch Grauabstufungen angedeutet) erfasst (prehendiert) (A).

Von diesen physischen Empfindungen (Prehensionen) leitet sich in der zweiten Phase eine konzeptuelle Empfindung (B) ab. Würden diese beiden einfach wieder miteinander vereint, so würde ein sogenannter physischer Zweck realisiert und es läge die Erfüllung einer einfachen (niedriggradigen) aktuellen Entität vor; der Konkreszenzprozess wäre damit beendet.

Zudem kann die konzeptuelle Empfindung (B) durch Reversion⁴ oder Transmutation⁵ inhaltlich verändert werden (und wäre dann im Schema als B' darzustellen).

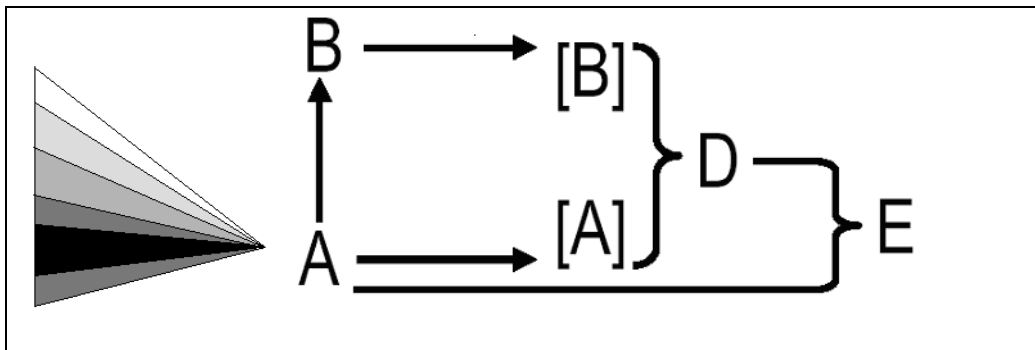


Diagramm 1: Schematische Darstellung des Konkreszenzprozesses einer komplexen aktuellen Entität

- ▲ ... perspektivische Erfassung unmittelbar vergangener aktueller Entitäten (das Datum des Konkreszenzprozesses) mittels physischer Empfindung (A)
 B ... konzeptuelle Empfindung (basierend auf der physischen Empfindung A)
 [A] ... logisches Subjekt (gewonnen durch Elimination aus der physischen Empfindung A)
 [B] ... prädikatives Muster (gewonnen durch Elimination aus der konzeptuellen Empfindung B)
 D ... einfache vergleichende Empfindung (propositionale Empfindung)
 E ... intellektuelle Empfindung (Synthese aus D und A)

In der vorliegenden schematischen Darstellung geht es aber um den Konkreszenzprozess einer höhergradigen aktuellen Entität: In diesem Fall kommt es in einer weiteren Phase zusätzlich zur sogenannten „doppelten Elimination“ (1978, 261), nämlich der Reduktion einer physischen Empfindung (A), zu einem reinen ‚Es‘ ([A]), das als logisches Subjekt fungiert und gleichzeitig zur Reduktion einer konzeptuellen Empfindung zu einem prädikativen Muster ([B] oder evtl. [B']). Durch deren Synthese entsteht eine propositionale Empfindung. White-

³ Diese Grafik folgt der Darstellungsweise von Donald Sherburne (1966, 40), weicht aber auch von ihr ab.

⁴ Whitehead versteht unter ‚Reversion‘ „die sekundäre Hervorbringung konzeptueller Empfindungen von Inhalten, die partiell identisch sind mit und partiell verschieden sind von den ewigen Objekten, welche die Inhalte der ersten Phase des mentalen Pols bilden.“ (1978, 26)

⁵ „Eine derartige Transmutation einfacher physischer Empfindungen vieler Aktualitäten in eine physische Empfindung eines Nexus als eines einzigen, wird ‚transmutierte Empfindung‘ genannt.“ (Whitehead 1978, 251)

head unterscheidet hier zwischen ‚perzeptiven‘ (propositionalen) Empfindungen und ‚imaginativen‘ (propositionalen) Empfindungen. (Vgl. Diagramme 2 und 3)⁶

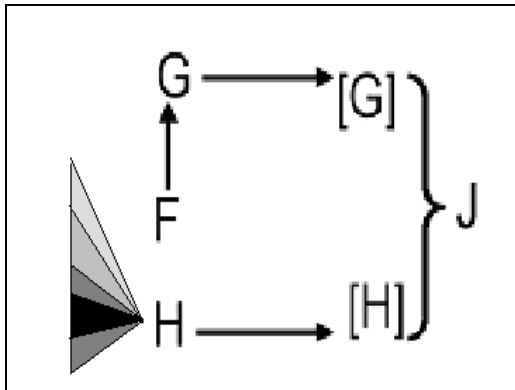


Diagramm 2: perzeptive Empfindung

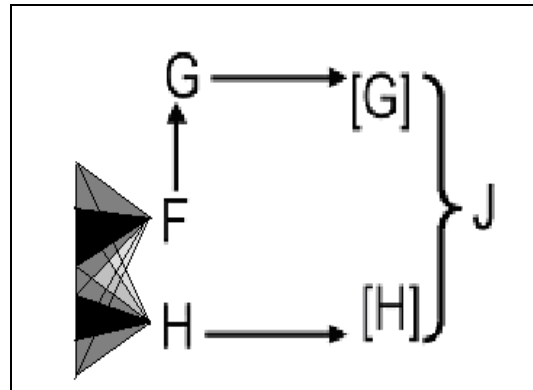


Diagramm 3: imaginative Empfindung

Bei den perzeptiven Empfindungen (Propositionen) (vgl. Diagramm 2) stammen sowohl das prädikative Muster [G], als auch das logische Subjekt [F] von derselben physischen (indikativen) Empfindung (F). Bei imaginativen Empfindungen (Propositionen) (vgl. Diagramm 3) stammen das Prädikative Muster [G] und das logische Subjekt [F*] jeweils von verschiedenen physischen (indikativen) Empfindungen (F).

Wird eine propositionale Empfindung (D) ihrerseits mit der ursprünglichen physischen Ausgangsempfindung (A) kontrastierend verknüpft, so entsteht dadurch eine intellektuelle Empfindung (E), die wiederum – der Differenzierung der propositionalen Empfindungen folgend – in ‚bewusste Wahrnehmungen‘ und intuitive Urteile‘ unterteilt werden.

Diese Darstellung des Konkreszenzprozesses soll es erleichtern, die sechs Thesen Whiteheads zum Bewusstseinsphänomen, die im Folgenden dargestellt werden, zu verstehen.

2.1.2 Sechs Thesen zum Bewusstseinsphänomen aus Whiteheadscher Sicht

These 1: Primat der Erfahrung vor dem Bewusstsein.

Zunächst vertritt Whitehead die These „dass Bewusstsein die Wahrnehmung [experience] voraussetzt und nicht die Wahrnehmung das Bewusstsein.“ (Whitehead 1978, 53) Wir befinden uns nach Whitehead immer schon in einer Auseinandersetzung mit unserer Umwelt mitsamt ihren vielfältigen Anforderungen und Möglichkeiten, und werden uns nur gelegentlich, in einigen Augenblicken, und im Nachhinein dieser Tatsache bewusst, um danach wieder in einen subliminalen Status zurückzufallen. All diese vielfältigen Lebensprozesse und Aktivitäten finden also bereits statt *bevor* wir uns ihrer bewusst werden; sie sind unabhängig von dieser gelegentlichen Bewusstwerdung: „Unsere Funktionen werden nicht von unserem Bewusstsein initiiert. Wir wachen auf, um uns mitten in unserem Lebensprozesses zu finden, der von Befriedigung und Ungenügen durchtränkt ist, und den wir aktiv – durch Intensivierung oder Dämpfen und durch das Aufgreifen neuer Zwecke – modifizieren. Diesen Primärvorgang, der bei unserer Bewusstwerdung *immer schon vorausgesetzt wird*, werde ich Instinkt nennen. Er ist die Erlebnisweise, die sich unmittelbar aus dem Wirken der individuellen und milieubedingten Vererbung herleitet. (Whitehead 1967, 46, Hervorhebung nicht im Original)

Wer hat nicht schon selbst den Party-Talk Effekt (Cherry 1953, Broadbent 1954) erlebt: in einem Raum stehen Menschen in verschiedenen Gruppen beisammen; man selbst befindet

⁶ Wie Whiteheads drei Wahrnehmungsmodi – Kausale Wirksamkeit, Vergegenwärtigende Unmittelbarkeit und Symbolischer Bezug – mit den Phasen des Konkreszenzprozesses verknüpfbar sind, kann hier nicht erörtert werden; eine ausführliche Darstellung findet sich bei David Roy (2007, 19-54).

sich in einer dieser Gruppen und unterhält sich. Plötzlich hört man – bewusst – wie z.B. der eigene Name (oder ein anderes emotional besetztes Wort) in einer benachbarten Gruppe erwähnt wird. In der Nachbargruppe wurde bis zu diesem Augenblick auch gesprochen, aber wir hatten diese Konversation nicht bewusst wahrgenommen. Erst der eigene Name wird bewusst wahrgenommen. Dabei ist es in diesem Kontext nicht relevant, warum gerade bedeutungshaltige, emotionsgeladene Worte bewusst werden; wichtig ist nur, dass dem bewussten Wahrnehmen offensichtlich ein unbewusstes Wahrnehmen vorausgeht, das (gelegentlich) die Bewusstseinschwelle übersteigen kann. Würden wir nicht immer schon unerschwellig Wahrnehmen, wäre wohl nur schwer zu erklären, warum uns bestimmte (emotionsgeladene, persönlich bedeutungsvolle) Worte bewusst werden und andere nicht. In diesem Sinne stellt Whitehead fest, „dass das Bewusstsein die Krone der Wahrnehmung ist, nur gelegentlich erreicht, nicht seine notwendige Basis.“ (1978, 267 meine Übersetzung)

Es sei hier nur kurz darauf hingewiesen, dass diese Position Implikationen für die Philosophie im Allgemeinen und die Metaphysik, als abstrakteste und allgemeinste philosophische Disziplin im Besonderen hat. Philosophen, die als Ausgangspunkt das bewusste menschliche Wissen wählten, in dem die Inhalte *clare et distincte* gegeben sind (wie z.B. der Vater der Moderne, Rene Descartes), versuchen nach Whitehead das Pferd vom Schwanz her aufzuzäumen. Bewusste Wahrnehmung liefert uns ein sehr abstraktes, selektives Bild von Wirklichkeit; überall dort, wo wir den enggefassten Bereich des Alltagslebens, für den im Laufe der Evolution unsere Erkenntniswerkzeuge bereichsspezifisch entwickelt wurden, verlassen und uns allgemeinen Fragestellungen zuwenden, wie dies eben in der Philosophie und zumal in der Metaphysik der Fall ist, führt ein unkritisches Vertrauen auf diese bereichsspezifisch adaptierten Werkzeuge unweigerlich in die Irre. Für Whitehead „sind jene Elemente unserer Wahrnehmung, die klar und deutlich in unserem Bewusstsein hervorstechen, nicht ihre grundlegenden Fakten; sie sind die abgeleiteten Modifikationen, die in diesem Prozess auftreten. Beispielsweise erhellt das Bewusstsein die Prehensionen im Modus der kausalen Wirksamkeit nur schwach, weil diese Prehensionen die primitiven Elemente unserer Wahrnehmung sind. Aber die Prehensionen im Modus der Vergegenwärtigenden Unmittelbarkeit befinden sich unter jenen Prehensionen, die wir mit äußerst lebendigem Bewusstsein genießen.“ (1978, 162) Nach Whitehead ist das ontologisch Primäre im Modus des bewussten Erkennens nur sehr unzureichend erfassbar.

These 2: Bewusstsein besteht *nicht* in einem bloßen Erhellen, welches das, was erhellt wird, unverändert ließe.

Bei oberflächlicher Lektüre könnte man den (falschen) Eindruck bekommen, dass Whitehead unter Bewusstwerdung ein einfaches, passives Erhellen vorbewusst gegebener Inhalte versteht, da er sehr häufig den Begriff „erhellen“ in diesem Zusammenhang verwendet (vgl. z.B. 1978, 161f, 242, 267 u. ö.). Da aber Bewusstsein für Whitehead, wie wir bereits gesehen haben, die subjektive Form einer neuen, hochgradigeren Empfindung, einer intellektuellen Empfindung, darstellt, werden die vorbewusst in simpleren Empfindungen gegebene Inhalte, nicht einfach nur erhellt; dieser Vorgang geht vielmehr mit „Modifikationen“ (1978, 162) bzw. – wie Piaget es nennen wird – Re-Konstruktion einher. Um es metaphorisch auszudrücken: Bewusstwerdung ist nicht zu vergleichen mit einer durch Einschalten einer Beleuchtung sichtbar werdenden Bühnenszenarie, welche vor der Beleuchtung schon genauso auf der Bühne vorhanden war, wie nachher. Nur durch die neuerliche Integration der vorgegebenen Prehensionen in den Phasen einer intellektuellen Empfindung, und damit ihrer Veränderung wird, bewusstes Erfassen möglich. Positiv formuliert lautet die These 2 also: Wann immer etwas bewusst wird, wird es gleichzeitig transformiert.

These 3: Bewusstsein setzt die Bildung von Propositionen d.h. von Symbolen voraus.

Nach Whitehead lassen sich die intellektuellen Empfindungen – wie bereits erwähnt – in zwei Subklassen einteilen: Bewusste Wahrnehmungen und intuitive Urteile. Der Unterschied zwischen beiden besteht darin, dass bewusste Wahrnehmungen Propositionen vom Typ der perzeptiven Empfindungen und intuitiven Urteile auf Propositionen vom imaginativen Typ voraussetzen; somit setzen beide aber Propositionen voraus.

Eine Proposition symbolisiert dabei eine physische Empfindung, welche ihrerseits z. B. einen Nexus erfasst haben kann. Eine Proposition kann sprachlich ausgedrückt werden, muss es aber nicht. Für die Illustration von Whiteheads Propositionslehre ist ein Rekurs auf sprachlich ausgedrückte Propositionen aber für ein besseres Verständnis hilfreich. Das grammatische Subjekt einer Aussage steht für das logische Subjekt der zugrundeliegenden Proposition und das grammatikalische Prädikat für das sogenannte „prädikative Muster“ (1978, 257) dieser Proposition. Der sprachliche Ausdruck als ganzer, der Satz, steht zunächst für eine Proposition; diese steht ihrerseits dann für den durch sie eben symbolisierten Sachverhalt. So gesehen symbolisiert ein sprachlicher Ausdruck, vermittelt durch eine Proposition, die er ausdrückt, einen Teilausschnitt der Realität (wenn er wahr ist).

Eine Proposition stellt somit ein Symbol dar, das sich auf primitive physische (indikative) Empfindungen bezieht, welche die Realität unmittelbar erfassen. Wird diese Beziehung explizit hergestellt, wie etwa in einer bewussten Wahrnehmung oder einem intuitiven Urteil, so liegt eine intellektuelle Empfindung vor, welche die Synthese des Kontrasts zwischen Proposition und primitiver physischer Empfindung darstellt. Eine Proposition stellt demnach ein Symbol für eine primitive Empfindung, also für bislang unbewusste Erfahrungen dar. Folglich hat sich gezeigt, „dass es kein Bewusstsein getrennt von Propositionen als einem Element im objektiven Datum gibt.“ (1978, 243)

These 4: Bewusstsein entsteht im Empfinden eines sogenannten Affirmation-Negation Kontrastes.

Bislang hat sich gezeigt, dass Bewusstwerdung nach Whitehead Symbolisierung voraussetzt, also Propositionen, die physische Empfindungen symbolisieren. Symbolisierung ist zwar eine notwendige Bedingung für Bewusstwerdung, aber – so Whitehead – keinesfalls eine hinreichende. Bewusstwerdung tritt vielmehr erst dann auf, wenn das Symbol, die Proposition in Whiteheads Terminologie, mit einer physischen Empfindung kontrastiert und so in die neue Einheit einer intellektuellen Empfindung gebracht wird. Dabei stellt die physische Empfindung quasi das reale *Faktum* dar, das was der Fall ist; die propositionale Empfindung, das Symbol, steht für die *Möglichkeit*, das was der Fall sein könnte. Eine intellektuelle Empfindung erfasst somit „den Kontrast zwischen ‚in-der-Tat‘ [der physischen Empfindungen] und ‚könnte-sein‘ der propositionalen Empfindung.“ (1978, 267)

Sehen wir uns folgendes Beispiel an: Von einer Person wird die folgende Proposition vertreten: ‚Dieser Stein ist grau.‘. Wenn Sie nun näher an den Stein heran tritt, den Stein aus der neuen Perspektive betrachtet und sich nun herausstellt, dass der Stein tatsächlich nicht grau ist, so kommt es zum Empfinden des besagten Affirmation-Negation Kontrasts. Die subjektive Form in der dieser Kontrast erfahren wird, ist nach Whitehead Bewusstsein. „Der allgemeine Fall bewusster Wahrnehmung, ist die negative Wahrnehmung, nämlich ‚das Wahrnehmen dieses Steins als nicht-grau‘. [...] Bewusstsein ist das Empfinden von Negation: in der Wahrnehmung des ‚Steins als grau‘ ist ein solches Empfinden erst im reinsten Keim vorhanden; in der Wahrnehmung des ‚Steins als nicht grau‘, befindet sich eine solche Empfindung in voller Entwicklung. Daher stellt die negative Wahrnehmung den Triumph des Bewusstseins dar.“ (1978, 161)

Analoges gilt nach Whitehead auch für (wissenschaftliche) Theorien, die nichts anderes als sehr allgemeine Propositionen darstellen. (siehe z.B. 1978, 184, 186 u. ö.) Während also eine singuläre Proposition eine Möglichkeit für eine bestimmte Klasse von aktuellen Entitäten

(einen bestimmten Typ von Nexus) aufzeigt, unterscheidet sich eine generelle Proposition von ihr nur „durch die Generalisierung von ‚eine bestimmte Art von Klasse von aktualen Entitäten‘ in ‚jede Klassen, die einer bestimmten Art von Klasse angehört.‘“ (1978, 186) Wenn nun die Art der Klasse „alle Klassen mit der Möglichkeit für diesen Reaktionsmodus beinhaltet, so wird diese Proposition ‚universell‘ genannt.“ (1978, 186)

Und Whitehead bestätigt bezüglich (wissenschaftlicher) Theorien, was er bereits bezüglich Propositionen im Allgemeinen festgestellt hatte: „Bewusstsein erfordert mehr als reine Theorie. Es ist das Empfinden des Kontrasts zwischen Theorie als reiner Theorie und Faktum als reinem Faktum.“ (1978, 188)

Es ist in diesem Zusammen von Interesse darauf hinzuweisen, dass es nach Whitehead auch sogenannte ausgesetzte Urteile (z. B. 1978, 191, u. ö.) gibt; sie eröffnen die Möglichkeit, viele fiktive Möglichkeiten – ganz unabhängig von der tatsächlichen Realität – durchzuspielen. Wie können derartige fiktive Spielereien uns dann aber bewusst werden, wenn ihnen jeder Bezug zur Realität und damit zum Kontrast zu fehlen scheint? Whitehead löst dieses Problem, indem er darauf hinweist, dass es neben dem Vergleich von Theorie und Realität, auch ein Vergleich zwischen Theorie und möglicher Realität durchgeführt werden kann; auch auf diese Weise kann man zu einem Kontrast gelangen, der von Bewusstsein begleitet wird: „Es [das symbolische Denken] kann sogar mit Inkonsistenzen spielen; es kann folglich Licht auf die konsistenten [...] Elemente der Wahrnehmung durch Vergleich mit dem, was in der Vorstellung inkonsistent mit ihnen ist, werfen.“ (1978, 5) Ein Beispiel für ein derartiges ‚Spielen mit Inkonsistenzen‘ stellt etwa das Verfahren des sogenannten ‚indirekten Beweises‘ in der Mathematik oder Logik dar: zunächst wird quasi ‚spielerisch‘ angenommen, das Gegenteil dessen, was man eigentlich als für wahr hält und beweisen will, angenommen, um dann zu zeigen, dass diese Annahme in Widersprüche führt und somit im Umkehrschluss (innerhalb eines zweiwertigen formalen Systems) das Gegenteil davon wahr sein muss. Ähnlich geht auch Piaget vor, wenn er quasi spielerisch annimmt, dass ein Kind schon lange vor dem Alter von etwa 2 Jahren über das voll ausgebildete Konzept des permanenten Objekts verfügen würde. Wäre diese Annahme korrekt müssten sich aber ganz andere Verhaltensweisen zeigen als dies tatsächlich der Fall ist, und daher ist das Gegenteil, nämlich dass z.B. einjährige Kinder noch nicht über das Konzept des permanenten Objekts verfügen, (bis auf Weiteres) anzunehmen.

Die Konfrontation einer Proposition oder Theorie mit der Realität kann im höher entwickelten Denken also durchaus durch die Konfrontation mit einer nur *gedanklich-spielerisch angenommenen Realität* ersetzt werden.

These 5: Es gibt vielfältige Abstufungsgrade von Bewusstsein.

Whitehead lässt keinen Zweifel daran, dass es für ihn verschiedenste Bewusstseinszustände gibt, Bewusstsein also eine graduelle Angelegenheit ist: „Wir schlafen; sind halbwach; wir sind uns unserer Wahrnehmungen bewusst, sind aber getrennt von den Allgemeinheiten des Denkens; wir sind aufs Lebhafteste in einen kleinen Bereich abstrakten Denkens vertieft und vergessen währenddessen die Welt um uns herum; wir achten auf unsere Gefühle – einen Strom von Leidenschaft –, auf sie und nichts anderes; wir schweifen mit unserer Aufmerksamkeit krankhaft weit ab; und schließlich sinken wir in zeitweiliges Vergessen zurück, schlafen oder sind betäubt.“ (1978, 161)

Einen Hinweis auf diese Position haben wir bereits erhalten, als wir das Beispiel mit der Proposition ‚Dieser Stein ist grau.‘ erörtert haben; dort stellte Whitehead fest, dass eine reine Affirmation dieser Proposition, das heißt ihre Übereinstimmung mit dem Faktum Bewusstsein „erst im reinsten Keim“ (1978, 161) hervorbringt und dass eine Negation, d. h. die Konstatierung einer Divergenz zwischen Proposition und Faktum erst volles Bewusstsein erzeugt. Dieser Hinweis soll an dieser Stelle genügen, um zu belegen, dass Whitehead vielerlei Abstufungen und Formen von bewusstem Erleben angenommen hat.

These 6: Bewusstwerdung hat die Funktion, die Intensität des ästhetischen Erlebens zu vergrößern.

Das bewusste intellektuelle Empfinden führt zu einer „Erhöhung emotionaler Intensität“ (1978, 272), dem Ziel jeglicher Entwicklung nach Whitehead. Insbesondere im suspendierten Urteil kann sich das Denken von der unmittelbaren Realität lösen und zu luftigen Spekulationen übergehen, indem verschiedene Möglichkeiten einander gegenübergestellt werden und so mit eventuellen Inkonsistenzen gespielt wird. Die dabei entstehende Komplexität führt zu einer verstärkten Intensität des Empfindens.

Bezüglich eines heute immer wieder postulierten evolutionär-adaptiven Vorteils des Bewusstseins, scheint Whitehead skeptisch eingestellt gewesen zu sein. Welche Wirkung intellektuelle Empfindungen, die neue Ideen in die Welt bringen, für das Überleben der Menschheit entwickeln können, bleibt nach Whitehead offen: sie können segensreich – dem Überleben dienlich –, aber genauso katastrophal – das Überleben bedrohend oder auslöschend – sein. Whitehead zieht bezüglich der Wirkung neuer Ideen folgenden Vergleich mit „Tier-, Pflanzen- oder Mikrobenarten, die jahrtausendlang als obskures Abfallprodukt der Natur auf einsamen Inseln, in Sümpfen oder Wäldern vegetieren, um dann durch Zufall in die Außenwelt zu gelangen, wo sie das Gesicht der Zivilisation verwandeln, ein großes Reich zerstören oder die Wälder eines ganzen Kontinents verwüsten. *Solche Potentiale haben auch die Ideen, die im Inneren verschiedener philosophischer Systeme existieren.*“ (1967, 146 Hervorhebung nicht im Original) Welche Wirkung also neue Ideen entfalten, ist also nach Whitehead keineswegs von vorneherein klar; sie scheint aber keinesfalls nur vorteilhaft zu sein. Dass sie das Produkt einer sehr hohen Entwicklungsstufe sind, verbürgt somit keineswegs, dass sie nicht extrem destruktive Potentiale in sich bergen können und so dem Überleben mehr schaden als nützen. „Die Neuheit mag Ordnung hervorbringen oder sie zerstören; sie mag gut oder schlecht sein. [...] Irrtum ist der Preis des Fortschritts.“ (1978, 187) Es zeigt sich also, dass Whitehead – anders als Piaget, wie wir noch sehen werden, – skeptisch ist bezüglich einer behaupteten Verbesserung unseres Adaptationsvermögens und damit ihrer Überlebenschancen durch die Entwicklung von komplexem, bewusstem Denken. Nicht einen Überlebensvorteil bringt das bewusste Denken seiner Meinung nach, sondern eine Intensivierung des subjektiven Empfindens, kurz: des erhöhten ästhetischen Genusses.

2.2 Piagets Studien zum Bewusstseinsphänomen

Piaget hat – wie gesagt – seine wesentlichen Forschungsergebnisse zum Bewusstseinsphänomen in drei Büchern, die alle im Jahr 1974 erscheinen sind, dargestellt: *Reussir et comprendre* (1974a), *Recherches sur la contradiction* (1974b) und *La prise de conscience* (1974c).⁷ Piaget beschreibt darin die Untersuchungsergebnisse seiner empirischen Studien zur Bewusstseinsentwicklung bei Kindern. Im Folgenden werden jene Ergebnisse herausgegriffen, die für die sechs metaphysisch inspirierten Whiteheadschen Thesen zum Bewusstsein relevant sind und diese gegebenenfalls belegen oder widerlegen.

Ad These 1: Auch nach Piaget setzt Bewusstsein vor- bzw. unbewusstes Wissen voraus; die Menschen sind von der Zeugung an, sowohl während der pränatalen, wie auch während der beiden ersten Jahre der postnatalen Entwicklung ständig in unbewusste Interaktionen mit ihrer Umwelt involviert; dies ändert sich auch später nur zum Teil. Piaget unterscheidet dementsprechend zwischen zwei Modi des Wissens (Erkennens). Die primitivere und unbewusste bezeichnete er als *savoir faire* (Gewusst Wie; *know how*). Sie ist die ausschließliche Wissens-

⁷ Bei den folgenden Zitaten handelt es sich ausschließlich um Übersetzungen von den englischen Ausgaben dieser Werke: *Success and Understanding* (1979), *Experiments in Contradiction* (1980), *The Grasp of Consciousness* (1976).

bzw. Erkenntnisform der ersten, frühesten Phase der postnatalen menschlichen Entwicklung. Piagets Untersuchungen zeigten, „dass Aktivität in sich selbst schon ein autonomes und wirkungsvolles Wissen darstellt. Auch wenn es sich nur um ein ‚Gewusst Wie‘ [*savoir faire*] handelt, und nicht um ein bewusstes Wissen im Sinne konzeptualisierten Verstehens, so bildet es nichtsdestoweniger die Quelle des letzteren, da fast an allen Stellen und oft eindrücklich bewusstes Erkenntnis diesem anfänglichen Wissen hinterherhinkt.“ (1976, 275) Nach Piaget befindet sich also das Kind schon immer mittels seiner sensomotorischen Schemata in unbewusster Auseinandersetzung mit seiner Umwelt. Das konzeptuell-bewusste Erfassen der Welt setzt diese originäre Verschränktheit zwischen Akteur und Umwelt immer schon voraus und baut darauf mittels reflektierender Abstraktion auf.

Dementsprechend konnte Piaget auch zeigen, dass das Unbewusste Wissen eines Kindes korrekt sein kann, während das bewusste Wissen darüber fehlerhaft ist. Fragt man etwa Kinder danach, wie sie auf allen Vieren krabbeln, so geben sie im Alter vor 7-8 Jahren eine falsche Antwort, nämlich, dass sie gleichzeitig die beiden Arme bzw. die beiden Füße bewegen würden. Ihr bewusstes Wissen über das Krabbeln ist demnach falsch, während auf der Ebene des unbewussten *savoir faire* das Krabbeln kein Problem darstellt.

Nach Piaget geht also die unbewusste, aber nichts desto trotz kenntnisreiche Auseinandersetzung mit der Umwelt folglich einem bewusst-konzeptuellen Erfassen voraus.

Ad These 2: Piaget wird nicht müde darauf hinzuweisen, dass das Bewusstwerden nicht einfach ein passiver Vorgang des ‚Gewahrwerdens‘ bislang unbewusster Inhalte des *savoir faire* darstellt, welches diese ursprünglich unbewussten Inhalte unverändert ließe. Im Gegenteil: „Es ist klar, dass dieser Prozess [des Bewusstwerdens] sich in keiner Weise auf ein simples Erhellen von Elementen [...] reduziert, ohne dass diese dabei modifiziert würden.“ (1976, 266)

Auch nach Piaget bedeutet das Bewusstwerden von bislang unbewussten Inhalten die Durchführung von aktiven Transformationen (mittels abstraktiver Reflexion). Er spricht diesbezüglich von ‚Rekonstruktion‘ der unbewussten Inhalte auf einer höheren Ebene. „Wenn Bewusstwerdung nur das Resultat des Erhellens einer Situation wäre, würden diese Koordinationen keine neuen Konstruktion notwendig machen, da sie alle bereits auf der materiellen Ebene der Aktivität selbst erreicht worden sind.“ (1976, 267)

Dass die Bewusstwerdung mehr als ein bloßes Erhellen darstellt, wird besonders dort augenscheinlich, wo Menschen die unbewussten Inhalte und Prozesse nur fehlerhaft zu rekonstruieren vermögen. Dies lässt sich sehr schön an Piagets Schleuderversuch illustrieren: Kinder im Alter von etwa sieben, acht Jahren sind problemlos in der Lage mit einiger Übung, eine an einer Schnur befestigte Holzkugel mithilfe kreisender Schwungbewegungen in eine vor ihnen aufgestellte Schachtel zu schleudern.⁸ Wenn man sie aber fragt, an welcher Stelle der Kreisbewegung sie die Schleuder loslassen, so erhält man eine falsche Antwort; die Kinder sind der bewussten, irrtümlichen Meinung, dass sie die Schleuder direkt vor der Schachtel, in gerader Linie zum Ziel, loslassen.

Es zeigt sich also deutlich, dass das unbewusste *savoir faire* und das bewusste Wissen auseinander fallen, und das bewusste Wissen dem *savoir faire* hinterherhinkt. Dies belegt, dass das Bewusstwerden einen aktiven Rekonstruktionsprozess voraussetzt und nicht auf bloß simplem (passivem) Erhellen von bereits sensomotorisch gegebenen Inhalten basiert.

Ad These 3: Der Rekonstruktionsprozess der Bewusstwerdung unbewusster sensomotorischer Schemata erfolgt auf der Ebene von Konzepten (Symbolen): „Diese [Bewusstwerdung] setzt von Anfang an Konzeptualisierung voraus.“ (1976, 267) Die sensomotorischen Schemata

⁸ Eine detailliertere Beschreibung und Interpretation der Ergebnisse dieses Versuchs lässt sich in Piaget 1976, 19ff finden.

werden quasi auf eine neue Ebene gehoben und dort rekonstruiert. „Das Subjekt sieht auf seine Aktivitäten, und diese werden – mehr oder weniger adäquat – durch sein Bewusstsein assimiliert, als ob es sich um irgendwelche materiellen Verbindungen in den Objekten handelte, woraus sich die Notwendigkeit einer neuen konzeptuellen Konstruktion ergibt, um ihnen Rechnung zu tragen. In der Tat ist es nur eine Rekonstruktion, aber sie ist so arbeitsaufwändig, wie wenn ihr nichts korrespondieren würde, was das Subjekt nicht schon kennen würde.“ (1976, 267f) Wäre es anders, so würde es ausreichend sein, wenn das Bewusstsein „einfach ein Spiegel wäre, welcher die bislang unbewussten Bewegungen der Aktivitäten objektiv reflektieren würde, um eine ‚Repräsentation‘ [...] bereits erreichter Koordinationen zu erreichen.“ (1976, 267)

Konzepte stellen demnach Symbolisierungen von sensomotorischen Aktivitäten bzw. der an sie assimilierten Realitätsaspekte dar. Folglich setzt das Bewusstwerden auch für Piaget die zumindest rudimentäre Existenz der Symbolfunktion voraus. Entsprechend kann Bewusstsein umfassend frühestens ab etwa der Mitte des zweiten Lebensjahres auftreten.

Piaget behauptet bei genauer Betrachtung aber mehr, als dass Bewusstwerdung Konzeptualisierung voraussetzt; er behauptet, dass beide *zusammenfallen, identisch* sind: Bewusstwerdung ist Konzeptualisierung und Konzeptualisierung ist Bewusstwerdung. Bewusstwerden „besteht von Anfang an in der Konzeptualisierung oder, in anderen Worten, im Übergang von praktischer Assimilation [...] zu Assimilation mittels Konzepten.“ (1976, 266)

Hier divergieren die Positionen von Piaget und Whitehead. Es scheint, dass für Piaget Konzepte und Urteile – wie etwa auch bei Aristoteles⁹ – zusammenfallen, da er darauf hinweist, dass der Kontrast zwischen Konzept und Realität von ausgeprägtem Bewusstsein begleitet wird (vgl. 1980, 252f). Dieser Unterschied zwischen Piagets und Whiteheads Position wird im nächsten Abschnitt (These 4) genauer erörtert.

Ad These 4: Bewusstwerdung ist die Folge eines erlebten Kontrasts zwischen Konzept (Symbol) und Faktum (Realität). Nach Piaget kommt es ohne Konzeptualisierung zu keiner Bewusstwerdung. Während aber für Whitehead zur Bildung eines Konzepts noch der Akt des Vergleichens mit der Realität hinzutreten muss – also ein Urteil –, damit Bewusstsein entsteht, so scheint dies bei Piaget nicht der Fall zu sein, oder genauer ausgedrückt: dieser Akt des Vergleichens scheint bei Piaget mit dem Akt der Generierung von Konzepten zusammenzufallen.

Piaget geht bei seinen Untersuchungen zum Bewusstsein bzw. zur Bewusstwerdung bei Kindern von Claparedes ‚Gesetz der Bewusstwerdung‘ aus; dieses besagt, dass geglückte Adaptationen *keinen* Anlass zur Bewusstwerdung liefern; und Piaget formuliert entsprechend, „Bewusstwerdung würde daher als direkte Folge des Versagens der Anpassung erscheinen und folglich nutzlos sein, solange sich das Verhalten [...] normal adaptiert.“ (1976, 262) Bewusstwerdung tritt demnach nur ein, wenn eine konzeptuelle Adaptation (an der Realität) scheitert. Piaget erläutert dies in seinem Werk *Reussir et comprendre* (1979) anhand eines Beispiels das dem von Whitehead in diesem Kontext verwendeten Beispiel – vom Kontrast zwischen der Proposition ‚Der Stein ist grau.‘ und dem Sachverhalt, dass der Stein nicht grau ist – frappant ähnelt: „[W]ir nehmen wahr, dass ein Objekt rot ist oder rechteckig oder auf einem anderen liegt, etc. Die negativen Qualitäten haben keine Bedeutung außer in Beziehung zu *Vorhersagen*, die nicht eintreffen und momentanen Bedürfnissen, welche nicht erfüllt werden.“ (1979, 252, Hervorhebung nicht im Original) Und diese Kontraste zwischen Proposition bzw. Konzept und Realität (oder besser: der mittels sensomotorischen Konzepten erfassten Realität) sind für den Prozess der Bewusstwerdung entscheidend: Die Negationen – so

⁹ Darauf hat etwa Peter Cataldos (1982) hingewiesen. Cataldo hat versucht zu zeigen, dass es möglich ist, durch Whiteheads klare Unterscheidung zwischen Propositionen (Konzepte in Piagets Terminologie) das bei Aristoteles virulente Problem ‚negativer Fakten‘ zu vermeiden.

Piaget weiter – „involvieren Korrelationen, Koordinationen und oft zunehmend komplexe Ableitungen. Wie haben es daher mit einem besonders wichtigen Beispiel für den allgemeinen Prozess der Bewusstwerdung [...] zu tun.“ (1979, 252) Auch Piaget weist hier auf die Bedeutung des Kontrasts zwischen Konzept und Realität für den Bewusstwerdungsprozess hin; soweit stimmt er mit Whitehead überein.

Ad These 5: Es ist notwendig, die Existenz verschiedener Bewusstseinsgrade anzunehmen. Auch diese These, die ebenfalls der Whiteheads entspricht, lässt sich leicht mit Zitaten aus den Schriften Piagets belegen; aber er kommt auf einem anderen Weg als Whitehead zu ihr.

Bei verschiedenen Untersuchungen hatte Piaget festgestellt, dass es häufig zu Wahrnehmungsverfälschungen kommt. Zur Illustration sein nochmals auf die Untersuchung mit der Schleuder zurückgekommen. Kinder, die jünger als sieben, acht Jahre sind, werden sich nicht ihres tatsächlichen Verhaltens bewusst: sie konzeptualisieren das Loslassen der Schleuder fälschlich so, dass dies in direkter Linie zum Zielobjekt erfolgt (also in einem Winkel von 0° (und nicht, wie es korrekt wäre, mit einer Abweichung von 90° vom Zielobjekt). Piaget stellte sich daraufhin die Frage, wie dieses Fehlurteil (diese fehlerhafte Konzeptualisierung) zustande kommen konnte. Bei seiner Erklärung bezog er sich auf das vom Kind bei früheren Wurfaktivitäten rekonstruierte konzeptuelle Wissen, dass man nämlich einen Stein direkt (in etwa mit 0° Abweichung von der angenommenen Geraden zum Zielobjekt) auf die Schachtel hin loslassen musste, um das Zielobjekt zu treffen. Dieses bereits vorhandene konzeptuell-bewusste Wissen (das durch viele Wurfaktivitäten belegt ist) steht in Widerspruch zu einer korrekten Konzeptualisierung des Schleuderwurfs und wird Piaget zufolge daher unterdrückt. Piaget spricht von der ‚Verdrängung‘ kognitiver (konzeptuell rekonstruierter) Inhalte.

Das hier angesprochene Konzept der ‚kognitiven Verdrängung‘ wirft aber ein Problem auf: wie kann es den zu einem Konflikt kommen, der eine Verdrängung nach sich zieht? Der Konflikt kann nämlich *nicht* zwischen Handlungsschemata auf der Ebene des *savoir faire* und der Ebene der bewussten Konzepte angesiedelt werden, da die unbewussten Konzepte ja schon immer mit diesen Konzepten vereinbar waren; so ist es für das Kind keinerlei Problem, das korrekte Handlungsschema für das Schleudern der Holzkugel anzuwenden und gleichzeitig damit ein auf der kognitiv-bewussten Ebene ein davon divergierendes Konzept zu vertreten.

Daher kann es nicht so sein, wie Kitchener es vertreten hatte, dass nämlich „ein sensomotorisches Schema bewussten Ideen widerspricht“ (Kitchener 1986, 64); denn das unbewusste Handlungsschemata war unabhängig von einer konzeptuellen Rekonstruktion einsetzbar und ist es auch nach der (falschen) Rekonzeptualisierung desselben noch immer; folglich kann nicht von einem Konflikt zwischen diesen beiden die Rede sein: das Kind vermag die Schleuder am richtigen Punkt loszulassen, unabhängig und unbeeinträchtigt von der falschen Konzeptualisierung seiner Handlung.

Des weiteren kann der Konflikt, so Piaget, auch nicht zwischen Konzeptualisierungen innerhalb des Subjekts auftreten, da sich ja das Subjekt keinerlei Konflikts bewusst ist (1976, 269), eine Konzeptualisierung aber nach Piaget immer mit Bewusstwerdung einhergehen müsste. Piaget sieht nur einen Ausweg aus dieser schwierigen Situation: „Er [der Konflikt] muss daher im aktuellen Prozess der Konzeptualisierung lokalisiert werden, der den Prozess der Bewusstwerdung charakterisiert.“ (1976, 269) Damit führt Piaget die Idee verschiedener Grade der Bewusstwerdung ein: „Beispielsweise könnte das, was man mit dem Terminus ‚Subzeption‘ bezeichnet und als ‚unbewusste Wahrnehmung‘ definiert, in dem Augenblick, in dem es sich ereignet, von einem *bestimmten* Bewusstsein begleitet werden, aber dies bleibt temporär in dem Sinne, dass es nicht in die nachfolgenden Phasen integriert zu werden scheint.“ (1976, 270; Hervorhebung nicht im Original) Piaget vertritt also als Lösung die Position, dass in einer bestimmten Phase eines Strukturierungsprozesses zur vorübergehenden Ausbildung eines neuen Konzepts kommt, das aber in Folgephasen aufgrund des Konflikts

mit bereits bestehenden und bewährten Konzepten und Mangels Synthesemöglichkeit der beiden aus dem Strukturierungsprozess ausgeschlossen wird. In derartigen Strukturierungsprozessen käme es demnach zu einer nur kurz andauernden und somit sehr schwachen Ausprägung der Bewusstwerdung dieses Konzepts – eine Art flüchtiges Aufblitzen einer Idee.

Es muss allerdings hier gefragt werden, wieso sich die Subjekte dieses bewussten Inhalts eben *nicht* bewusst sind. Piagets Lösungsvorschlag bleibt somit hoffungslos widersprüchlich: es müsste ein nicht-bewusstes Bewusstsein geben. Whiteheads Position, der zu Folge Propositionen (Konzepte bei Piaget) normalerweise unbewusst bleiben, kann dieses Problem ganz leicht lösen, oder besser: dieses Problem entsteht in Whiteheads Ansatz erst gar nicht: Wenn die Konstruktion von Propositionen nicht automatisch (wie bei Piaget) mit einer Bewusstwerdung einhergeht, kann es zu einem unbewussten Widerspruch zwischen zwei Propositionen (Konzepten) kommen, wobei – wenn keine konsistente Integration beider Propositionen erarbeitet werden kann – eine der beiden Propositionen (Konzepte) quasi verdrängt wird. In Whiteheads Terminologie: eine verdrängte Proposition wird nicht als prädikatives Muster in eine Proposition aufgenommen und kann daher im darauffolgenden intuitiven Urteil auch nicht bewusst werden.¹⁰

Ad These 6: Die Vorteile des Bewusstseins. Konzeptualisierungen haben nach Piaget die Funktion, die Wiederherstellung eines Gleichgewichts zu erleichtern. (1976, 261-265) „Bezüglich des Äquilibrationsprozesses selbst haben wir im Verlauf dieses Buches immer wieder die Tatsache betont, dass Überwindungen von Kontradiktionen mit ihrem Doppelaspekt der extensionalen Ausweitung der Bezugsobjekte und einer *qualitativen* Transformation der Begriffe in Richtung auf eine Relativierung, sowohl aktiv als auch konstruktiv sind.“ (1979, 177f) Konzeptualisierungen (und damit nach Piaget auch Bewusstwerdungsprozesse) führen zu verbesserter, majorierter Äquilibration und damit verbesserten Adaptationsmöglichkeiten des Organismus: Die Strukturen werden dadurch differenzierter und flexibler; sie können dadurch mehr Objekte abdecken, was zu einem stabileren Gleichgewicht führt.

Der Begriff der majorierten Äquilibration hängt nach Piaget eng mit der Verbesserung der Überlebenschancen zusammen. (Vgl. dazu z.B. 1976b, 37ff & 1976, 351) Somit verbessern Konzeptualisierung und Bewusstwerdung die Überlebenschancen der Organismen, die sie entwickeln. Piagets Position widerspricht auch hier derjenigen Whiteheads. Während nach Whitehead Bewusstsein der Erhöhung des ästhetischen Genusses dient, hat das Bewusstsein bei Piaget einzig die Funktion die adaptive Leistungsfähigkeit zu erhöhen.

3. Schlussbemerkung

Damit sind wir am Ende des Vergleichs der Positionen von Piaget und Whitehead zu einigen empirischen Aspekten des Bewusstseinsphänomens angelangt. Es haben sich weitreichende Parallelen gezeigt; an zwei Stellen allerdings auch Divergenzen.

Alles in allem macht die Ergebnislage aber deutlich, dass Whiteheads Position zu einigen Aspekten der von Chalmers als ‚leicht‘ titulierten Problemen des Bewusstseinsphänomens durch die Übereinstimmung mit Piagets empirisch abgestützte Position als bewährt gelten

¹⁰ Natürlich lässt sich gegen diese Position sofort einwenden, dass wir uns vieler Propositionen bewusst sind, ohne dass wir sie explizit in einem Urteilsakt mit der Realität zu kontrastieren scheinen, zumal wir ihnen auch keinen Wahrheitsgehalt zuzuschreiben scheinen. Dies trifft etwa auf die Lektüre eines fiktiven Romans, oder eines Gedichts zu. Wie kann dies möglich sein, wo doch Propositionen für sich allein genommen (ohne Vergleichsurteil) nach Whitehead per definitionem nicht bewusst werden können. Hier verweist allerdings bereits S. Hooper (1946) m. E. zu Recht auf Whiteheads Konzept des ‚ausgesetzten intuitiven Urteils‘: bei diesen werden Propositionen zwar mit der Realität konfrontiert, aber eben gerade unter Absehung ihres Wahrheitsgehalts. „In einem solchen Fall wird ein imaginäres Prädikat [Konzept] der Welt mit der Haltung ‚sei es wahr oder falsch‘, zugeschrieben. (Hooper 1946, 68) Dies ist eben dann der Fall, wenn wir beispielsweise einen fiktiven Roman lesen und uns seines imaginativen Charakters bewusst sind.

kann. Zudem scheint Whiteheads Konzeption zumindest an einer der beiden Stellen, an denen die beiden Positionen voneinander abweichen (der Möglichkeit unbewusster Konflikte zwischen Propositionen/Konzepten), tiefgründiger durchdachte, weil Widersprüche vermeidend, zu sein.

Dass Whitehead eine Konzeption des Bewusstseinsphänomens vorgelegt hat, die in ihren empirischen Facetten eine weitgehende Bestätigung findet, macht William Seagers (2003) eingangs erwähnten Aufruf, sich erneut auch wieder mit Whiteheads Lösungsvorschlag für das harte, paradigmatisch-konzeptionelle Problem des Bewusstseinsphänomens auseinander zu setzen, noch reizvoller und erfolgsversprechender sein.¹¹

Literaturverzeichnis

- Baars, B. J. (2007). The Global Workspace Theory of Consciousness. In M. Velmans & S. Schneider (Eds.): *The Blackwell Companion to Consciousness*. Malden, MA: Blackwell, 236-246.
- Bertalanffy, L. v. (1970). ... *aber vom Menschen wissen wir nichts*. Düsseldorf: Econ.
- Broadbent, D. E. (1954). The Role of Auditory Localization in Attention and Memory Span. *Journal of Experimental Psychology*, 47, 191-196.
- Brown, J. W. (1998). Psychoanalysis and Process Theory." *Annals of the New York Academy of Sciences* (Neuroscience of the Mind on the Centennial of Freud's Project for a Scientific Psychology) 843 (May 15, 1998), 91-106.
- Brown, J. W. (2005). Genetic Psychology and Process Philosophy. *Process Studies*, 34(1), 33-44
- Bunge, M. (1984). *Das Leib-Seele Problem*. Tübingen: Mohr.
- Cataldo, P. (1982). Whitehead and Aristotle on Propositions. *Process Studies*, 12(1), 15-23.
- Chalmers, P. (1994). Review of Journal of Consciousness Studies. *The Times Literary Supplement*. Nov. 25, 22.
- Chalmers, D. (1995). Facing up to the Problem of Consciousness. *Journal of Consciousness Studies*, 2, 200-219.
- Cherry, E. C. (1953). Some Experiments on the Recognition of Speech, with One and with Two Ears. *Journal of the Acoustical Society of America*, 25(5), 975-979.
- Cobb, J. B. (Ed.) (2008). *Back to Darwin. A Richer Account of Evolution*. Grad Rapids: Eerdmans.
- Eastman, T. (1997). Process Thought and Natural Science I. (Special Focus) *Process Studies*, 26/3-4, 239-323.
- Eastman, T. (1998). Process Thought and Natural Science II. (Special Focus) *Process Studies*, 27/3-4, 237-327.
- Eastman, T. & Keeton, H. (Eds.) (2004). *Physics and Whitehead: Quantum, Process, and Experience*. Albany, New York: SUNY Press.
- Eastman, T. & Riffert, F. (2009) (Eds.). The Role of Process Philosophy in a World of Science II. *World Futures. The Journal of General Evolution* (special issue), 65/1, 1-75.
- Fetz, R. L. (1984). Zur Genese ontologischer Begriffe: Für eine Verbindung Whiteheadscher und Piagetscher Ansätze. In H. Holz & E. Wolf-Gazo (Hrsg.): *Whitehead und der Prozessbegriff/Whitehead and the Idea of Process*. Freiburg: Alber, 409-434.
- Fetz, R.L. (1999). Whitehead, Cassirer, Piaget. Drei Denker – ein gemeinsames Paradigma. *Salzburger Theologische Zeitschrift*, 3, 154-168.
- Frith, C. & Rees, G. (2007). A Brief History of the Scientific Approach to the Study of Consciousness. In M. Velmans & S. Schneider (Eds.): *The Blackwell Companion to Consciousness*. Malden, MA: Blackwell, 9-21.
- Griffin, D. (1998). *Unsnarling the World-Knot. Consciousness, Freedom, and the Mind-Body Problem*. Berkeley: The University of California Press.
- Hooper, S. (1946). Whitehead's Philosophy: Higher Phases of Experiences. *Philosophy*, 21, 57-78.
- Kelley, G. A. (1955). *The Psychology of Personal Constructs*. (2 Vols.) New York: Norton.
- Kitchener, R. F. (1986). *Piaget's Theory of Knowledge*. New haven: Yale University Press.
- Koutroufinis, S. A. (2007). Prozesse des Lebendigen. Zur Aktualität der Naturphilosophie A. N. Whiteheads. Freiburg: Alber.
- Miller, G. A., Galanter, E. & Pribram, K. H. (1960). *Plans and the Structure of Behavior*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Nagel, T. (1974). What is it Like to be a Bat. *The Philosophical Review*, 83(4), 435-450.

¹¹ An dieser Stelle sei nur anhand einer exemplarischen Auswahl darauf hingewiesen, dass Whiteheads Prozessphilosophie nicht nur im Bereich der Bewusstseinsproblematik interessante Anknüpfungsmöglichkeiten zu aktuellen Problemstellungen und innovative Lösungsvorschläge bietet, sondern auch in der Wahrnehmungspsychologie und der Neurowissenschaften (vgl. etwa: Riffert & Cobb 2003, Riffert & Weber 2003, Brown 1998 & 2005, Riffert 2007a, Riffert & Sander 2008) oder in der Physik (vgl. etwa: Eastman & Keeton 2004, Stapp 2007a & 2007b, Eastman & Riffert 2009) sowie in den Naturwissenschaften generell (vgl. etwa: Eastman 1997 & 1998, Koutroufinis 2007, Cobb 2008, Riffert & Eastman 2008).

- Nagel, T. (1987). *What Does it All Mean?* Oxford: Oxford University Press.
- Oeser, E. & Seiltberger, F. (1988). *Gehirn, Bewusstsein und Erkenntnis*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgemeinschaft.
- Piaget, J. (1972). *Erkenntnistheorie der Wissenschaften vom Menschen*. Frankfurt a. M.: Ullstein.
- Piaget, J. (1937). *La construction du reel chez L'enfant*. Neuchatel: Delachaux et Niestle.
- Piaget, J. (1973). *Der Strukturalismus*. Freiburg: Walter.
- Piaget, J. (1974a). *Reussir et comprendre*. Paris: Presses Universitaires de France. (Englisch: (1979) *Success and Understanding*. London: Routledge and Kegan.)
- Piaget, J. (1974b). *Recherches sur la contradiction*. Paris: Presses Universitaires de France. (Englisch: (1980) *Experiments in Contradiction*. Chicago: University of Chicago Press.)
- Piaget, J. (1974c). *La prise de la conscience*. Paris: Presses Universitaires de France. (Englisch: (1976) *The Grasp of Consciousness*. Cambridge: Harvard University Press.)
- Piaget, J. (1976) *Die Äquilibration der kognitiven Strukturen*. Stuttgart: Klett.
- Piaget, J. (1983). *Biologie und Erkenntnis*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Popper, K. R. (1966). *Of Clocks and Clouds*. St. Louis Washington University Press.
- Popper, K. R. (1974). *Objektive Erkenntnis – Ein evolutionärer Entwurf*. Hamburg: Hoffmann & Campe.
- Popper, K. R. & Eccles, J. (1977). *The Self and Its Brain: An Argument for Interactionism*. Berlin: Springer.
- Pothast, U. (1987). Etwas über Bewusstsein. In K. Cramer, H. Fulda, R.-P. Horstmann & U. Pothast (Hrsg.): *Theorie der Subjektivität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, 15-43.
- Riffert, F. (1995). *Whitehead und Piaget. Zur Interdisziplinären Relevanz der Prozessphilosophie*. Wien: Lang.
- Riffert, F. (2003). On Non-Substantialism in Psychology: Whitehead and Piaget. *International Journal of Field Being*, 2(1) [online journal] Article No. 2; available at: <http://www.iifb.org/ijfb/FGRiffert-3-2> [Zugriff: 06.02.2008]
- Riffert, F. (Ed.) (2007a). *Perception Reconsidered. The Process Point of View*. New York: Lang.
- Riffert, F. (2007b). Whiteheads Wahrnehmungstheorie im Lichte empirischer Befunde der Mikrogenese- und Perzeptgeneseforschung. In S. A. Koutroufinis (Hrsg.): *Prozesse des Lebendigen. Zur Aktualität der Naturphilosophie A. N. Whiteheads*. Freiburg: Alber, 183-216.
- Riffert F. & Cobb J. B. (2003). Reconnecting Science and Metaphysics: General Considerations and Pioneer Works on Process Psychology. In F. Riffert & M. Weber (2003). *Searching for New Contrasts. Whiteheadian Contributions to Contemporary Challenges in Neurophysiology, Psychology, Psychotherapy, and the Philosophy of Mind*. New York: Lang, 19-35.
- Riffert, F. & Weber, M. (2003). *Searching for New Contrasts. Whiteheadian Contributions to Contemporary Challenges in Neurophysiology, Psychology, Psychotherapy, and the Philosophy of Mind*. New York: Lang.
- Riffert, F. & Eastman, T. (Eds.) (2008). The Role of Process Philosophy in a World of Science. *World Futures. The Journal of General Evolution* (special issue) part 1: Process Thought and Physics; part 2: Process Thought and Memory. 64/2, 73-149.
- Riffert, F. & Sander, H.-J. (Eds.) (2008). *Researching with Whitehead. System and Adventure*. Freiburg: Alber.
- Roy, D. (2007). The Correlation of the Modes of Perception and the Phases Concrescence in Whitehead's Cosmology. In F. Riffert (Ed.): *Perception Reconsidered. The Process Point of View*. New York: Lang, 19-54.
- Ryle, G. (1943). *The Concept of Mind*. London: Hutchinson.
- Seager, W. (2003). Whitehead and the Revival (?) of Panpsychism. In F. Riffert & M. Weber (Eds.): *Searching for New Contrasts. Whiteheadian Contributions to Contemporary Challenges in Neurophysiology, Psychology, Psychotherapy, and the Philosophy of Mind*. New York: Lang, 333-345.
- Smith, G. J. W. (2004). The Role of Unconscious Processes in the Evolvment of Creativity. In L. V. Shavinina & M. Ferrari (Eds.): *Beyond Knowledge. Extracognitive Aspects of Developing High Ability*. Mahwah, N.J.: Erlbaum, 27-38.
- Sherburne, D. (1966). *A Key to Whitehead's Process and Reality*. Chicago: University of Chicago Press.
- Stapp, H. (2007a). *Mindful Universe: Quantum Mechanics and the Participating Observer*. New York: Springer-Verlag
- Stapp, H. (2007b). Whitehead, James, and the Ontology of Quantum Theory. (April 27, 2007) Published. *Mind & Matter*, 5(1), 83-109
- Strawson, G. (2006). Realistic Monism: Why Physicalism Entails Panpsychism. *Journal of Consciousness Studies*, 13(10-11), 3-31.
- Velmans, M. & Schneider, S. (Eds.) (2007). *The Blackwell Companion to Consciousness*. Malden, MA: Blackwell.
- Whitehead, A. N. (1967). *Adventures of Ideas*. New York: Free Press.
- Whitehead, A. N. (1978). *Process and Reality*. (Corrected Edition) New York: Free Press.

DIE GRUNDLAGEN DES „SALZBURGER BEOBACHTUNGSKONZEPTS“ (SBK) ZWISCHENBERICHT ZUR ENTWICKLUNG EINES BEOBACHTUNGSTRUMENTS

Andreas Paschon

Seit einigen Jahren werden Kindergärten, Horte und Krabbelstuben von der Bildungspolitik - und der Erziehungswissenschaft – europaweit (neu) entdeckt: Die pädagogischen Einrichtungen werden mit Bildungsplänen ausgestattet und sie werden somit mehr als bisher als „Bildungseinrichtungen“ in der Öffentlichkeit wahrgenommen. Sie sollen sowohl hinsichtlich der individuellen Ressourcen des Kindes als auch in Richtung der formulierten (Bildungs-)Standards und Kompetenzstufen Kinder gezielt fördern. Eine zentrale Voraussetzung kindgerechter Förderung bildet eine professionelle Beobachtung durch die Pädagoginnen¹, die in der Lage sein müssen, die Ressourcen des Kindes zu erkennen und seinen Entwicklungsstand zu dokumentieren. Mit dieser Intention wurde am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg ein Beobachtungskonzept entwickelt, das derzeit die Altersspanne von der Geburt bis zum 10. Lebensjahr abdeckt. Das „Salzburger Beobachtungskonzept“ (kurz: SBK) befindet sich bis 2011 in einer Pilotphase. In Österreich haben bislang ca. 1800 Pädagoginnen SBK-Einführungskurse besucht, von denen sich rund 600 bereit erklärt haben, in den kommenden Jahren mit der Universität Salzburg im Rahmen von praxisorientierten Forschungsprojekten² zu kooperieren. Darüber hinaus bestehen derzeit Forschungsprojekte in Kooperation mit dem Bayerischen Roten Kreuz (Kreisverband Starnberg) sowie dem Bildungsministerium in Luxemburg. In diesem Beitrag wird ein Überblick über die Konzeption von SBK als 2-Säulenmodell gegeben: Zum einen kommen Einschätzungs- und Beobachtungsbögen zum Einsatz, zum anderen stützt sich SBK auf das Portfolio des Kindes.

1. Einleitung

Anfang der 90er-Jahre kam Bewegung in die Bildungslandschaft Europas: Die *Schulsysteme* (Makroebene) wurden durch internationale Vergleichsstudien wie PISA, TIMSS und PIRLS stärker in der Öffentlichkeit wahrgenommen und diskutiert, die *Schulen* (Mesoebene) selbst wurden autonomer, wodurch die Eigenverantwortlichkeit und damit auch die Rechenschaftspflicht der einzelnen Pädagogin im Hinblick auf die Begleitung und Förderung *des einzelnen Kindes* (Mikroebene) sichtbar größer wurde.

Dieser internationale Trend im Schulsystem lässt sich, wenn auch etwas verzögert, ebenfalls im Kindergarten feststellen. Von Skandinavien ausgehend wurden in Europa nationale Bildungspläne konzipiert³. Den Bildungsprozessen in der frühen Kindheit wird eine größere Bedeutung eingeräumt. Des Weiteren gewinnt die Betreuung der Kinder sowohl im Hort- als auch im Krippenbereich zunehmend an Bedeutung. Somit haben außerschulische Einrichtun-

¹ Im Beitrag wird jeweils die weibliche Formulierung verwendet, es sind aber stets beide Geschlechter gemeint.

² Die Homepage des Projekts lautet www.uni-salzburg.at/sbk. Das Projektteam (Stand: März 2009) besteht aus Dr. Maria Zeilinger, Sabine Jaeger, Bianca Steiner, Natascha Kolmberger, Barbara Fageth, BA und wird von Dr. Andreas Paschon geleitet. Dieser Artikel stützt sich auszugsweise auf das SBK-Kursskript in der aktuellen Version von Paschon, Zeilinger und Jaeger (2008a).

³ In Deutschland wurden Bildungspläne sukzessiv für jedes Bundesland eingeführt. Dabei machte Bayern 2003 den Anfang, bis 2008 folgten alle anderen Bundesländer diesem Beispiel. In Österreich wurde 2006 zunächst der „Bildungsplan für Wiener Kindergärten“ und 2008 „Leitlinien zum Bildungsauftrag des Kindergartens für Kinder im letzten Jahr vor dem Schuleintritt“ in Kärnten eingeführt. Eine Auflistung sämtlicher Bildungspläne in Deutschland mit Stand 2009 ist unter dem Link <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2027> abrufbar.

gen für Kinder vom Krabbelalter bis ins Jugendalter Bedarf an praxistauglichen Instrumentarien, welche die Pädagoginnen bei der Beobachtung und Förderung eines breiten Spektrums von Bildungs-, Lern- und Entwicklungsbereichen unterstützen. Es wurden bislang v.a. themenspezifische Beobachtungsbögen oder Tests entwickelt, die jeweils einzelne entwicklungspsychologisch relevante Bereiche fokussieren⁴. Der Vorteil dieser wissenschaftlich fundierten Tests und Beobachtungsbögen besteht darin, sich an wissenschaftlichen Gütekriterien und exakten Normen orientieren zu können, der damit verbundene Einsatz in der Praxis kann aber eine zu rasche und einseitige Verengung der Diagnose auf einen spezifischen Entwicklungsbereich nach sich ziehen. Momentan findet m.E. eine zu starke Reduktion der möglichen entwicklungspsychologisch relevanten Konstrukte auf die Diagnose des Sprachstandes statt. Somit haben die Instrumente vor allem eine fokussierende Funktion, sie sind aber für ein Screening über unterschiedliche Teilaspekte der kindlichen Entwicklung hinweg nicht geeignet.

In den letzten Jahren lässt sich als Trend feststellen, dass unterschiedlichste Dokumentationsbögen v.a. über das Internet⁵ von den Pädagoginnen bezogen und weitergegeben werden. Eine wissenschaftliche Fundierung derartiger Bögen, die teilweise unreflektiert und unkommentiert in Umlauf gelangen, ist nur in den seltensten Fällen ersichtlich.

In Bildungsplänen werden Kompetenzen zumeist durch eine Vernetzung von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Einstellungen definiert und diese verknüpfen unterschiedlichste entwicklungspsychologisch relevante Konstrukte (z.B. Psychomotorik, Sprache) zu Kompetenzmodellen⁶. Die Bildungspläne haben – trotz der unterschiedlichen bildungspolitischen Schwerpunktsetzung in den einzelnen (Bundes-)Ländern – gemeinsam, dass als zentrales Anliegen zum einen die Individualität des Kindes betont wird und zum anderen eine darauf aufbauende differenzierte Förderung zum Ausdruck kommen. Es wird dabei in der Regel davon ausgegangen, dass die Stärken/Begabungen jedes Kindes für die Planung der Bildungsbiographien von zentraler Bedeutung sind. Die Kindorientierung setzt ihrerseits voraus, dass Pädagoginnen unterschiedliche Bezugsnormen anwenden können und somit bei ihrer Förderung nicht nur soziale, sondern verstärkt auch sachbezogene sowie individuell-lernzuwachsorientierte Maßstäbe anlegen (Rheinberg, 2001). Es liegen uns keine Befunde vor, in wie weit systematisch bereits in der Grundausbildung der Pädagoginnen auf die Bezugsnormorientierung eingegangen wird.⁷ In der Fortbildung von Kindergartenpädagoginnen hat sich im Rahmen von SBK-Fortbildungsveranstaltungen herausgestellt, dass in Österreich Kompetenzen in diesem Themenbereich jedenfalls nicht vorausgesetzt werden können: lediglich

⁴ Beispiele im deutschsprachigen Raum: SELDAK: „Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern“ (Ulich und Mayr, 2006); SISMik: „Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen“ (Ulich und Mayr, 2003); PERIK: „Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag“ (Mayr und Ulich, 2006); BESK 4-5: „Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4 bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen“ (Breit und Schneider, 2008); SSFB 4-5: „Sprachstandsfeststellungsbogen für 4 bis 5-Jährige ohne institutionelle Bildung und Betreuung im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertags im Kindergarten“ (Breit und Schneider, 2008); BEK: „Beobachtungsbogen zur Erfassung von Entwicklungsrückständen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindergartenkindern“ (Mayr, 1998). Eine Gegenüberstellung und Diskussion dieser Verfahren findet sich bei beispielsweise bei Bensel (2008, S. 31-51), Brähler, E. et al. (2001, S. 8-80).

⁵ Als Links siehe z.B. <http://bildungsdocu-gabi.de>, <http://www.kindergarten-seiten.de/beobachtungsbogen.htm>, <http://www.skg-forum.de/arbeitsmaterial/arbeitsmaterial016.htm>

⁶ siehe dazu etwa: „Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung“ (2005), konzipiert am Staatsinstitut für Frühpädagogik (IFP, München) oder in Österreich beispielsweise der „Bildungsplan der Stadt Wien“ (2006). Steiner (2009) setzt sich in ihrer Bakkalaureatsarbeit hinsichtlich der Vernetzungsmöglichkeiten des SBK mit unterschiedlichen (europäischen) Bildungsplänen auseinander.

⁷ Derzeit wird in einer Qualifikationsarbeit am Fachbereich der Erziehungswissenschaft der Frage nachgegangen, inwiefern Pädagoginnen bereits in der Grundausbildung mit Themen wie Bezugsnormorientierung und Dokumentation von individuellen Entwicklungsprozessen konfrontiert werden.

etwa 30% der befragten 680 Pädagoginnen haben angegeben, die drei Bezugsnormen unterscheiden und erklären zu können (Paschon und Steiner 2008).

Die kindgerechte Förderung setzt weiters voraus, dass Pädagoginnen sowohl hinsichtlich der von ihnen zu betreuenden Altersgruppe relevante entwicklungspsychologische Kenntnisse (z.B. Berk, 2005; Oerter und Montada, 2002) haben, als auch über ein gewisses Maß an Methodenkompetenz im Bereich der Beobachtung (z.B. Fassnacht 1995) verfügen. Bereits in der Grundausbildung müssten sie mit theoretisch abgesicherten und praxistauglichen Beobachtungsinstrumenten vertraut gemacht werden (siehe z.B. Kiphard, 2002; Krenz, 1994; Ledl, 2003), die es ihnen ermöglichen, das Kind hinsichtlich seines entwicklungspsychologischen Standes zu diagnostizieren bzw. möglichst zuverlässig einzuschätzen und daraus ableitend die kindspezifische Förderung vorzunehmen. Eine Dokumentation, ob und wann die daraus resultierenden Zwischenziele (entwicklungspsychologische Indikatoren) erreicht werden, müsste daher zur Optimierung von Lern- und Entwicklungsprozessen als selbstverständlich vorausgesetzt werden können.

Beobachtung ist die Grundlage für jede gezielte individuelle pädagogische Maßnahme. (vgl. etwa Greve und Ventura, 1997; Mehl 2002, 2003). Obwohl die Notwendigkeit der Beobachtung als Voraussetzung für eine professionelle Arbeit unumstritten ist, besteht die Herausforderung darin, *alle* Kinder zu berücksichtigen und jene Entwicklungsdaten des Kindes systematisch heranzuziehen, die für die Praxis relevant, hilfreich und nachvollziehbar sind. Hier setzt das Salzburger Beobachtungskonzept an. SBK wurde nicht entwickelt, um jene Kinder genauer zu beobachten, die bereits in die eine oder andere Richtung für die Pädagoginnen auffällig geworden sind, sondern es sollte dem Anspruch gerecht werden, *jedes* Kind im pädagogischen Alltag differenziert wahrzunehmen.

2. Die Anfänge des Salzburger Beobachtungskonzepts

Vom Zentrum für Kindergartenpädagogik (kurz: ZeKiP, Land Salzburg) wurde 2001 zunächst ein sehr umfangreicher Beobachtungsbogen mit mehreren hundert Items als Kopiervorlage den Kindergartenpädagoginnen im Land Salzburg zur Verfügung gestellt, um diese bei ihrer (gesetzlich vorgesehenen) Beobachtung zu unterstützen. Dieser Bogen erwies sich zwar angesichts der Vielzahl an Items von potenziell relevanten Beobachtungsaspekten als guter Impuls, hat sich aber aufgrund seines Umfangs für einen Einsatz im pädagogischen Alltag als nicht praktikabel erwiesen. Die damalige Leiterin der Fortbildungsstelle M. Zeilinger ist in dieser Phase an den Fachbereich Erziehungswissenschaft mit der Absicht herangetreten, gemeinsam mit der Universität Salzburg ein benutzerfreundliches, praxistaugliches und wissenschaftlich fundiertes Beobachtungskonzept (zunächst für den Kindergarten) zu entwickeln, das von den Pädagoginnen als Unterstützung im Alltag erlebt wird. Seitens des Fachbereichs Erziehungswissenschaft hat sich A. Paschon bereit erklärt, sich im Rahmen eines praxisorientierten Forschungsprojekts⁸ dieses Themas anzunehmen. Die Arbeitsgruppe, zunächst bestehend aus Paschon und Zeilinger, hat sich in den folgenden Jahren das Ziel gesetzt, ein Beobachtungskonzept zu entwickeln, das eine Verknüpfung von Forschungs- und Praxisinteressen ermöglicht, den pädagogisch-praktischen Anforderungen und den methodologisch-wissenschaftlichen Kriterien gerecht wird und unter anderem von folgenden Zielsetzungen ausgeht (Paschon und Zeilinger 2004, S. 3; vgl. auch Fageth, 2008):

⁸ Die Anfänge des Salzburger Beobachtungskonzeptes gehen in das Jahr 2001 zurück. Erste Kurse mit ca. 30 Pädagoginnen in der Version 1.0 wurden für das Fortbildungsjahr 2001/2002 konzipiert. Derzeit liegt SBK in der Version 5.0 vor – im Fortbildungsjahr 2007/2008 wurden etwa 500 Personen in das Konzept neu eingeführt, deren Erfahrungen in der Konzeptumsetzung im Frühjahr 2009 im Zuge der seit 2007 jährlich im Juni stattfindenden Evaluation aller Anwenderinnen einbezogen werden. Diese Vorgehensweise deutet bereits auf eine systematische Optimierung des Instruments unter Einbindung aller Anwenderinnen über die Jahre hinweg an. Seit 2004 steht den Teilnehmerinnen ein ebenfalls jährlich evaluiertes und adaptiertes SBK-Skriptum (Manual) zur Verfügung.

- *Ressourcenbewusstsein:* Beobachtung muss *zeitökonomisch, effektiv* (zielbewusst) und *effizient* (im Sinne von kostenbewusst) die Arbeit in der pädagogischen Tagesstätte unterstützen. SBK sieht (im Gegensatz zu den meisten Beobachtungsbögen im Kindergartenbereich) als Instrument lediglich ein einziges DIN-A4-Blatt zur Dokumentation für jedes Kind vor, das als standardisierte Vorlage so konzipiert ist, dass Beobachtungen in Stichworten bzw. per Rating notiert werden können. Die Pädagoginnen sind angehalten, kurze und prägnante Formulierungen für ihre Beobachtungen zu finden, was folglich auch eine Zeitersparnis mit sich bringt.
- *Fairness, Individualität:* Beobachtung muss *jedem* Kind zugute kommen und *kindspezifisch* adaptierbar sein. Pädagoginnen neigen gelegentlich dazu, (vorwiegend) jene Kinder zu beobachten, die in der Gruppe besonders auffallen, sei es durch besondere Schüchternheit/Zurückgezogenheit oder durch besonders lautes und aggressives Verhalten. Mit SBK wird die Gefahr, dass manche Kinder mehr und manche weniger Beachtung finden, dahingehend minimiert, indem sich die Pädagoginnen als Ziel setzen, sich bei jedem Kind der Gruppe *dreimal im Jahr* systematisch einen Eindruck zu verschaffen und dabei die Einschätzungen und Beobachtungen zu dokumentieren. (vgl. auch Kranzl-Greinecker, 2003)
- *Praxistauglichkeit:* Beobachtung muss *praktikabel, handhabbar* und auf unterschiedliche institutionelle Rahmenbedingungen *transferierbar* sein. Die Praktikabilität des Beobachtungskonzepts wird jährlich bei allen SBK-Anwenderinnen evaluiert und die Einschätzungs- und Beobachtungsbögen werden aufgrund der Rückmeldungen von den Praktikerinnen kontinuierlich modifiziert (Paschon und Filzmoser 2007). Dies hat zur Folge, dass eine Weiterentwicklung des Beobachtungsbogens auf Basis einer formativen Evaluation möglich und die Praktikabilität des Konzepts dadurch stets verbessert wird.
- *Wissenschaftlichkeit:* Beobachtung muss theoretisch fundiert sein und wissenschaftlich-methodischen Gütekriterien genügen, also intersubjektiv, reliabel und valide sein.

Das theoretische Fundament bilden insbesondere die Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie (z.B. Berk, 2005; Zimbardo und Gerrig, 2008; Beller und Beller, 2004). Um im pädagogischen Alltag fokussiert beobachten zu können, bedarf es zunächst eines wissenschaftlichen Grundverständnisses von Beobachtung. Anwenderinnen erlernen dies im Rahmen der SBK-Einführungskurse, den die Teilnehmerinnen absolvieren, um lizenziert zu werden.

Um der Forderung nach „Objektivität“ möglichst gerecht zu werden, ist es notwendig, den Kursteilnehmerinnen im Zuge der Selbstreflexion ihre eigenen WahrnehmungsfILTER bewusst zu machen, um die subjektive Färbung der Beobachtungen weitgehend zu vermeiden. Reliabilität wird bei SBK dadurch angestrebt, dass die Pädagoginnen in ihren Einrichtungen zunächst unabhängig voneinander ihre Beobachtungen zum jeweiligen Kind notieren, um sie anschließend zu vergleichen. Die Skripten bilden den Orientierungsrahmen für die einzelnen beobachtungsrelevanten Indikatoren und bilden somit auch die Basis für eine konzepttreue Anwendung. Die Validität wird bei SBK im praktischen Einsatz u.a. dadurch erhöht, dass Beobachtungen bzw. Einschätzungen der Pädagoginnen mit Aussagen der Eltern und (soweit durchführbar) den Aussagen vom Kind möglichst unmittelbar nach der Beobachtungsphase abgeglichen und auf Übereinstimmung im Sinne einer Triangulation (unterschiedlicher Perspektiven) geprüft werden.

Es handelt sich nicht um ein genormtes Testverfahren; SBK übernimmt die *Funktion eines Screenings für alle Kinder* und trägt dazu bei, den Blick für das einzelne Kind zu schärfen, um angemessene Bildungsangebote zu ermöglichen. Mithilfe des Beobachtungskonzepts sollen Pädagoginnen unterstützt werden, professionell zu beobachten und dabei unterschiedliche entwicklungspsychologisch relevante Konstrukte zu berücksichtigen.

Ziel dieses Konzepts ist demnach keine punktuelle Messung, wie z.B. bei der Sprachstandsfeststellung, sondern dass die Kinder jeden Alters bis 15 Jahren in ihrer Entwicklung – nachweislich dokumentiert – kontinuierlich beobachtet und begleitet werden.

Um die Prozessdokumentation zu erleichtern, wird standardisiert eine visuelle Struktur mit den Farben *Rot, Blau und Grün* aufgebaut. Diese im Konzept festgelegte Farbverwendung dient einer für alle Kinder und jedes Jahr gleichbleibenden zeitlichen Zuordnung: Im Herbst werden alle Eintragungen mit Rot vorgenommen, im Winter mit Blau und im Frühling mit Grün. Die Farbe ist demnach Informationsträger einer zeitlichen Zuordnung im Zuge der SBK-Dokumentation.

3. Das Zwei-Säulen-Modell des Salzburger Beobachtungskonzepts

Mit Hilfe eines 2-Säulen-Modells⁹ (vgl. Abbildung 1) soll allen am Bildungsprozess beteiligten Personen (Kind, Eltern, Erziehungsberechtigte, Pädagoginnen, Fachkräfte etc.) verdeutlicht werden, dass jedes Kind eine individuelle Entwicklungs- und Lerngeschichte hat. Die idealtypische Kompetenzentwicklung ist (in der Regel) im jeweiligen Bildungsplan verankert. Die Dokumentation des tatsächlichen Entwicklungsverlaufs fällt in das Aufgabengebiet der jeweiligen Pädagogin. Eine nachvollziehbare Entwicklungsdokumentation bildet die Voraussetzung für eine kindgerechte Förderung. Im Konzept wird den Pädagoginnen vermittelt, die aus den pädagogischen Angeboten resultierenden Entwicklungs- und Lernprozesse bewusster wahrzunehmen, diese nachweislich und nachvollziehbar zu dokumentieren, um zuverlässig die Fragen „Wie entwickelt sich dieses Kind?“ bzw. „Wie weit ist dieses Kind entwickelt?“ beantworten zu können. Das vorliegende Beobachtungskonzept setzt sich aus zwei sich ergänzenden Dokumentationsformen zusammen: Zum einen aus den Einschätz- und Beobachtungsbögen (kurz: EBB) und zum anderen aus dem Portfolio (kurz: PF).

Da die aus Einschätz- und Beobachtungsbögen gewonnenen Daten in erster Linie den Pädagoginnen (Team) zur Verfügung stehen, handelt es sich hier um eine primär interne Verwertung der Dokumentation. Die Pädagogin stellt aufgrund von Einschätzung und Beobachtung den Ist-Stand des Kindes fest, von dem aus sie mögliche und notwendige pädagogische Maßnahmen ableitet.

Das Portfolio hingegen gewährt allen am Erziehungsprozess beteiligten Personen (dem Kind selbst, den Eltern, Erziehungsberechtigten, Verwandten etc.) Einblick in die individuelle Lerngeschichte¹⁰ des Kindes. Die Information wird also auch extern verwertet. Damit sich das Kind jederzeit ein Bild über seine eigene Entwicklung machen und die Mappe mit aktuellen „Produkten“ (z.B. Zeichnungen, Fotos, Schreibversuche im Kindergarten) ergänzen kann, ist es zweckmäßig, das Portfolio so aufzubewahren, dass es für das Kind jederzeit zugänglich bleibt (vgl. etwa Leu et al (2007); Krok und Lindewald (2007); Bostelmann (2007a und 2007b); Grace und Shores (2005); Brunner, Häcker und Winter (2006).

⁹ Dieses Modell wurde vom SBK-Team der Universität Salzburg (Andreas Paschon & Maria Zeilinger) in Kooperation mit der LBK1-Arbeitsgruppe in Luxemburg unter der Leitung von Flore Schank in der hier abgebildeten Form 2007 ausgearbeitet.

¹⁰ Ausgehend vom Bildungsplan in Neuseeland (siehe ausführlich Carr, 2001) wurde in Deutschland insbesondere über das Deutsche Jugendinstitut (Leu et al., 2007) und über die Bertelsmannstiftung (2008) das Konzept der „Lerngeschichten“ publik. Es geht darum, von den Lerndispositionen des Kindes auszugehen und an den Stärken und Kompetenzen des Kindes anzusetzen, um dem Kind selbst bereits im Kindergartenalter die positive Erfahrung einer kontinuierlichen Lernzuwachsorientierung zu ermöglichen.

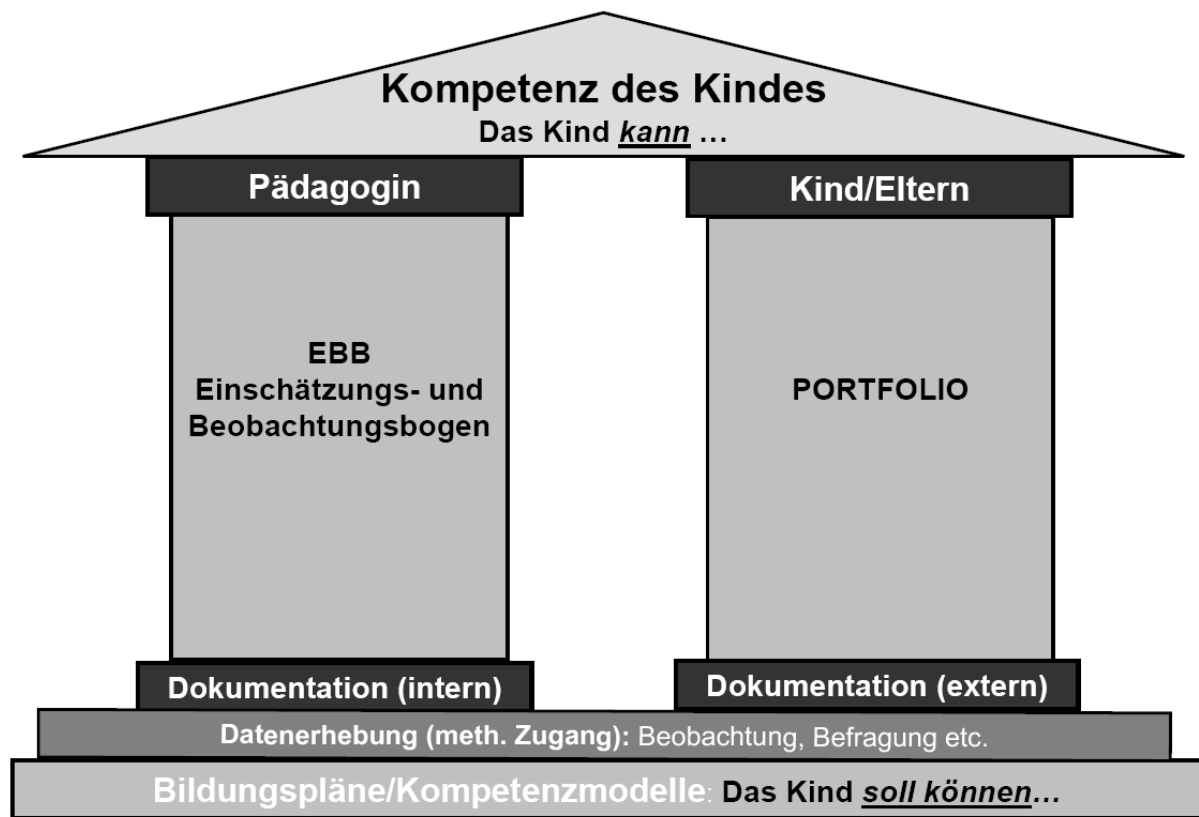


Abbildung 1: Das Zwei-Säulen-Modell des Salzburger Beobachtungskonzepts

Die erste Säule beruht auf Einschätzungsbögen (Screening) und vertiefenden Beobachtungsbögen (Focusing). SBK berücksichtigt dabei unterschiedliche Altersgruppen: Kinder im Krabbelalter, im Kindergartenalter und im Schulalter. Die zweite Säule bezieht sich auf das Portfolio, das ebenfalls für Kinder aller Altersstufen zur Anwendung kommen kann.

Ausgehend von der Beobachtung im Kindergarten (3-6 Jahre) wurde das Instrument in den letzten Jahren sowohl in Richtung Krabbelstufenbereich (0-3 Jahre) als auch in den Hortbereich (6-10 Jahre) erweitert. Derzeit wird die Altersgruppe der 10-15-jährigen ausgearbeitet, so dass ab Herbst 2009 für die gesamte Altersspanne von der Geburt bis zum 15. Lebensjahr ein Beobachtungskonzept vorliegen wird.

Den Pädagoginnen stehen derzeit also folgende SBK Instrumentarien zur Verfügung:

- Das „Salzburger Beobachtungskonzept für Kinder bis drei Jahre“ (kurz: SBK'03)¹¹
- Das „Salzburger Beobachtungskonzept für Kindergärten“ (kurz: SBKKG)¹²
- Das „Salzburger Beobachtungskonzept für Schulkinder“ (kurz: SBKSK)¹³

¹¹ Paschon, A., Zeilinger, M., Jaeger, S., Kolmberger, N. (2008). Entwicklungspsychologischer Teil. 0-3 Jahre (Krippenbereich)

¹² Paschon, A., Zeilinger, M., Jaeger, S. (2008b). Entwicklungspsychologischer Teil. 0-7 Jahre (Kindergarten)

¹³ Paschon, A., Zeilinger, M., Jaeger, S. (2008c). Entwicklungspsychologischer Teil. 6-10 Jahre (Schulkind/Hort)

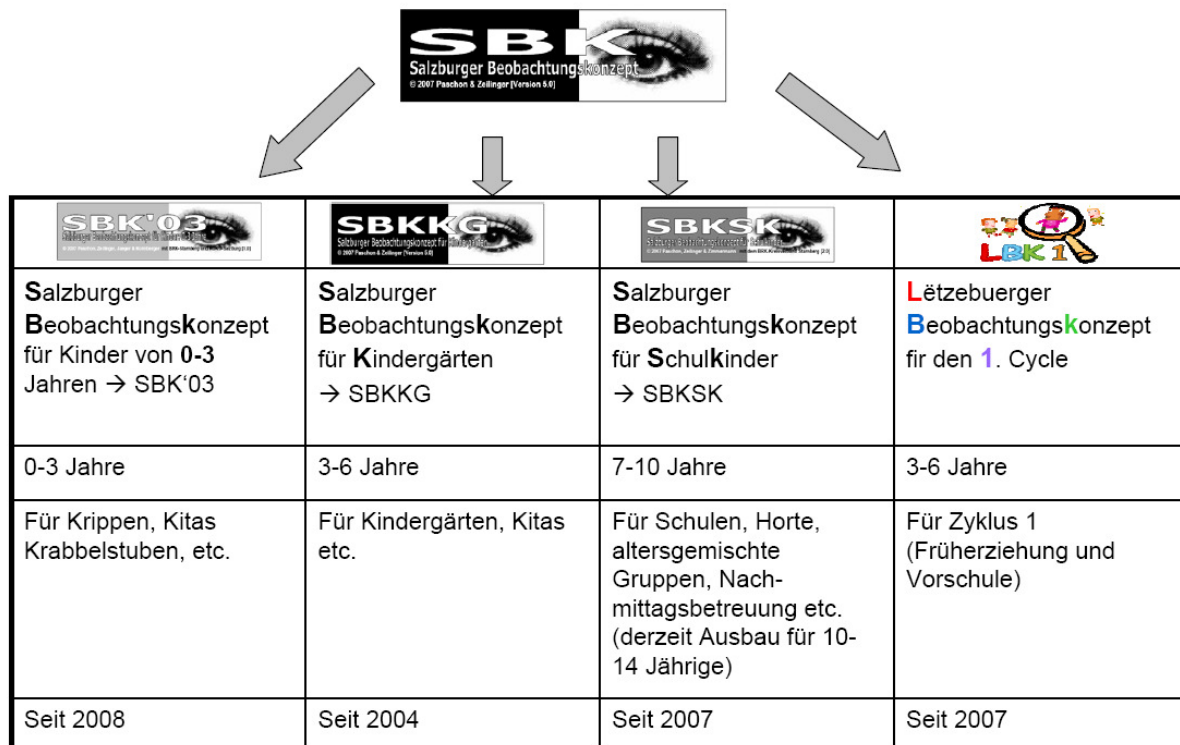


Abbildung 2: Das Salzburger Beobachtungskonzept und seine Varianten

Die ersten drei Spalten der Abbildung 2 zeigen die SBK-Varianten, wie sie in Österreich und Deutschland eingesetzt werden, bezogen auf die derzeit bereits verfügbaren Altersstufen. Die letzte Spalte deutet auf das Kooperationsprojekt zwischen dem SBK-Projektteam der Universität Salzburg und dem Bildungsministerium in Luxemburg hin, wo (2006-2009) das Konzept auf das Luxemburger Bildungssystem (als LBK1 = Letzebuerger Beobachtungskonzept für den Zyklus 1) angepasst und in einem Pilotprojekt (Paschon, Schank und Steiner 2009) evaluiert wurde. Diesem SBK-LBK1-Kooperationsprojekt verdankt das Konzept viele wertvolle Impulse.¹⁴

4. Bedingungen für eine SBK-Anwendung

Um mit SBK arbeiten zu können, ist die Lizenz an einen Einführungskurs und an die Unterzeichnung einer Vereinbarung zwischen Anwenderin und SBK-Projektteam an der Universität Salzburg gebunden; diese Vereinbarung regelt u.a. die Beteiligung an verschiedenen Aspekten der Begleitforschung. Alle SBK-Anwenderinnen verpflichten sich aus forschungstechnischen Überlegungen immer die aktuellste Version (derzeit die Version 5.0) einzusetzen und sich an der Evaluation jeweils am Ende eines Kindergarten-/Schuljahres aktiv zu beteiligen, um die Praxisrelevanz des Instruments eruieren und optimieren zu können.

¹⁴ Im Zuge von mehrtätigen Workshops wurde unter anderem zunächst ein Dreisäulenmodell ausgearbeitet, das aber infolge mangelnder Praktikabilität auf zwei Säulen – EBB und Portfolio – reduziert wurde. Die graphische Vorlage für das Zweisäulenmodell (siehe Abbildung 1) geht auf Flore Schank zurück. Die Arbeitsgruppe in Luxemburg besteht derzeit aus fünf Mitgliedern: Antoinette Back-Beffort, Dany Beck-Reisdorf, Fabienne Schintgen, Maryse Pauly und Flore Schank (LBK1-Projektleiterin im Luxemburger Bildungsministerium) – Die Einführungskurse in LBK1 wurden bereits im Schuljahr 2008/09 von den Mitgliedern der Arbeitsgruppe unter Supervision von Paschon/Zeilingner abgehalten, ab Herbst 2009 werden jährlich bis zu 150 Luxemburger Pädagoginnen in LBK1 eingeführt. Die Fortführung der seit 2006 bestehenden Forschungsk Kooperation – ist insbesondere hinsichtlich der Evaluation der Implementierung 2009-2012 in Planung.

Mit SBK wird der Versuch unternommen, die Mindeststandards von wissenschaftlicher Beobachtung unter Berücksichtigung des in der pädagogischen Praxis Machbaren zu erfüllen. Um zu gewährleisten, dass alle potenziellen Anwenderinnen SBK möglichst vergleichbar in der Praxis einsetzen, ist die Teilnahme an einem SBK-Einführungskurs vor dem Einsatz erforderlich. Die SBK-Anwenderinnen erhalten im Rahmen des SBK-Einführungskurses alle erforderlichen Materialien: Die Basis für die Arbeit mit SBK bilden das SBK-Kursskript (geltend für SBK'03, SBKKG und SBKSK) sowie die entwicklungspsychologischen Booklets für die jeweils relevante Altersspanne. In diesen Booklets, den Handbüchern zur jeweiligen Altersgruppe, werden die typischen entwicklungspsychologischen Verläufe in den unterschiedlichen Lern- und Entwicklungsbereichen (siehe Kapitel 6) kompakt erörtert. Es werden somit die Prozesse dargestellt, die Kinder durchlaufen. Sie werden anhand von Indikatoren festgemacht, sodass Meilensteine¹⁵ und Critical Events¹⁶ von den Anwenderinnen rasch erkannt werden können. Ein seriöser Einsatz der SBK-Bögen ist an die Lektüre dieser Manuals gebunden, da andernfalls die Einschätzungen sehr willkürlich vorgenommen werden könnten. Die entwicklungspsychologischen Skripten zu SBK'03, SBKKG und SBKSK sind beschreibend und skizzieren eine durchschnittliche, üblicherweise zu erwartende Entwicklung des Kindes und bieten Hilfestellungen bei kleineren und größeren Abweichungen. Das letzte Manual, die sogenannte „SBK-Matrix“, hingegen dient primär als Nachschlagewerk im Sinne einer entwicklungspsychologischen Landkarte über alle Altersstufen bis 15 Jahre hinweg und rastert die Indikatoren (Meilensteine und Critical Events) inklusive Quellenverweise über sämtliche Subbereiche des SBK, die im Kapitel 6.2 aufgelistet sind.

Ausgefüllte Musterbögen in Farbdruck, die SBK-Bögen für die Anwendung sowie drei Fineliner in den Farben Rot, Blau und Grün, die zur konzepttreuen Umsetzung notwendig sind, vervollständigen das sogenannte SBK Startpaket (siehe Abbildung 3).

Wie bereits oben erläutert, kommt sowohl bei den Einschätz- und Beobachtungsbögen als auch beim Portfolio die Farbe Rot im Herbst (Oktober-Dezember), die Farbe Blau im Winter (Jänner-März) und Grün im Frühjahr (April-Juni) zum Einsatz. Eine konzepttreue Umsetzung sieht genau diese Farbwahl für sämtliche Pädagoginnen bei sämtlichen SBK Produkten und in jedem Jahr gleichbleibend vor, damit mittels dieser Signalfarben „automatisch“ bei der Wahrnehmungsverarbeitung von SBK-Dokumenten die zeitliche Zuordnung eindeutig ist und bleibt.

Es hat sich gezeigt, dass das alleinige Lesen des Handbuchs den Einführungskurs mit den Übungen z.B. zu den konkreten Beobachtungsaufgaben sowie die Selbsterfahrungsübungen im Bereich der selektiven Wahrnehmung nicht ersetzen kann. Daher werden sämtliche SBK-Materialien ausschließlich in Verbindung mit der Lizenzierung im Rahmen von Einführungskursen den Interessentinnen zugänglich gemacht. Die Vereinbarung¹⁷ regelt die Berechtigung mit den Bögen zu arbeiten, zusätzliches Material und diverse Updates mittels Passwort über die Homepage abzurufen sowie die Kooperation hinsichtlich der Begleitforschung.

¹⁵ Meilensteine sind Ereignisse, die für ein Kind einen wichtigen Lern- und Entwicklungsschritt darstellen – sie werden bei ihrem Eintritt schriftlich dokumentiert. Im Gegensatz zu Critical Events werden sie nicht bewusst vorher von der Pädagogin antizipiert, sondern ergeben sich im Alltag. Es ist selbstverständlich unmöglich, im pädagogischen Alltag sämtliche Meilensteine von jedem Kind zu sehen und zu verschriftlichen.

¹⁶ Hierbei handelt es sich um eine spezielle Form der Beobachtung. Mit „critical“ ist in diesem Zusammenhang nicht „kritisches, negativ besetztes“ Ereignis gemeint, sondern es wird damit ein „besonderes, positiv besetztes“ Ereignis bezeichnet, das von der Pädagogin für das jeweilige Kind gedanklich antizipiert wird, um bewusst bei seinem Eintreten (im pädagogischen Alltag) wahrgenommen zu werden. Bei aller Reizüberflutung in der pädagogischen Praxis wird ein Critical Event als ein besonderer Meilenstein für ein bestimmtes Kind seitens der Pädagogin identifiziert, registriert und dokumentiert. Eine genauere Beschreibung dieser beiden Begriffe wird im Kapitel 6.2 vorgenommen.

¹⁷ Die jeweils aktuelle Vereinbarung sowie in Anwendungsbedingungen und Kurstermine sind der Homepage unter www.uni-salzburg.at/sbk zu entnehmen.

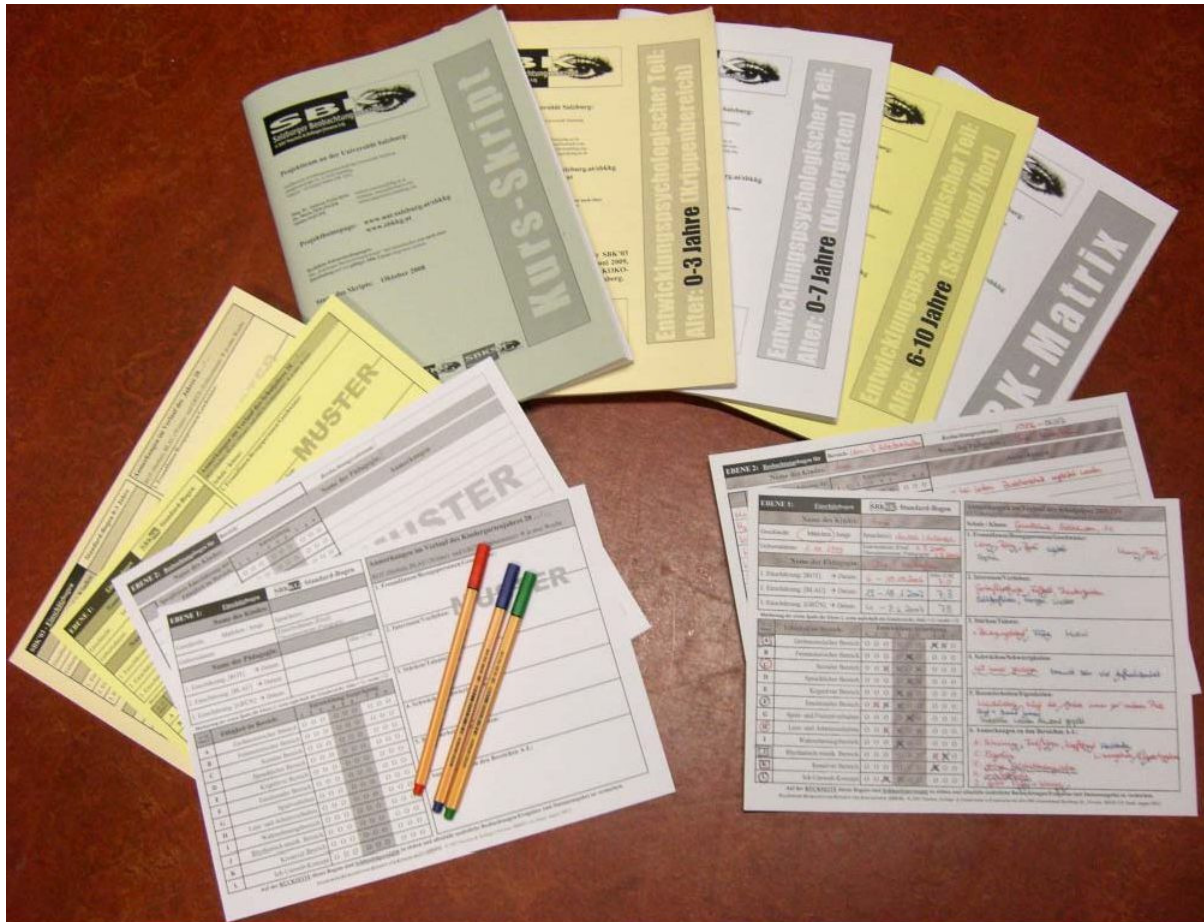


Abbildung 3: Die SBK-Materialien

Der Bezug der Materialien ist an den SBK-Kurs gebunden.

5. Aufbau der SBK-Einführungsveranstaltung

Im Idealfall werden immer komplette Teams einer Einrichtung zeitgleich ausgebildet; dies ist empfehlenswert, weil somit ein gemeinsamer Start in der Umsetzung (auch im Hinblick auf die Reliabilität) möglich wird und sich die SBK-Anwenderinnen v.a. in der Anfangsphase gegenseitig unterstützen können. Ein SBK-Einschulungskurs beinhaltet gegenwärtig fünf Module zu je vier Stunden und ist wie nachfolgend dargestellt strukturiert:

- *Der erste Halbttag (Modul A)* zeichnet sich aus durch einen hohen Anteil an Selbsterfahrungsübungen im Bereich der (subjektiven selektiven) Wahrnehmung¹⁸ und dem Erlernen von Strategien, die das Gehirn unterstützen, effektiv und ökonomisch zu beobachten, zu filtern und abzuspeichern. Ausgehend von der eigenen Wahrnehmung soll Beobachtung in Abgrenzung zu Vermutungen und vorschnellen Interpretationen erfahrbar gemacht werden. Ausgehend von Alltagssituationen werden anhand von Fallbeispielen im pädagogischen Feld die Vorgehensweise und die dahinterliegenden Strategien (z.B. das Verwenden von sogenannten Fokusschildern) verdeutlicht.

¹⁸ Im Rahmen der Wahrnehmungsübungen wird mit dem Konzept *Change Blindness* gearbeitet. Der folgende Link ist als Hinweis zu verstehen, wie beim Kurs versucht wird, systematisch die Sensibilität für Veränderung zu erhöhen: siehe z.B. Rensink S. (<http://www.usd.edu/psyc301/Rensink.htm>) oder Krämer, S. (http://www.medien.ifi.lmu.de/fileadmin/mimuc/mmi_ws0405/uebung/essays/sebastian.kraemer/Change%20Blindness.html) beide Zugriff am: 18.03.2009

- *Am zweiten Halbtage (Modul B)* werden anhand eines Videos unterschiedliche wissenschaftliche Beobachtungszugänge erfahrbar gemacht. Im Anschluss daran erhalten die Teilnehmerinnen eine erste allgemeine Einführung ins "Salzburger Beobachtungskonzept"; dabei wird der Bezug zu allen vorangegangenen Seminarübungen hergestellt. Abschließend wird die Säule-1 des 2-Säulen Modells besprochen und der SBK-Einschätzbogen (Ebene 1) genau erklärt.
- Es folgt eine mehrwöchige *Erprobungsphase*, in der die Teilnehmerinnen in der eigenen Einrichtung zunächst mit dem Einschätzbogen praktische Erfahrungen sammeln sollten.
- *Am dritten Halbtage (Modul C)* findet ein Erfahrungsaustausch v.a. zunächst bezogen auf den Einschätzbogen und daran anschließend eine Einführung in den Beobachtungsbogen (1. Säule des Konzepts) statt. Mittels Besprechungen von SBK Fallbeispielen unter Einbindung der bisherigen Erfahrungen der Teilnehmerinnen sowie der Konkretisierung für die weitere SBK-Nutzung in der jeweiligen Institution soll der Einsatz gefestigt und routinisiert werden. Im zweiten Teil des Moduls wird der Beobachtungsbogen (Ebene 2) genau erläutert.
- *Am vierten Halbtage (Modul D)* wird das Portfolio als zweite Säule des Beobachtungskonzeptes vorgestellt und die Verknüpfung der beiden Säulen anhand von Fallbeispielen verdeutlicht.
- Nach einer weiteren *Praxisphase* von zwei bis drei Monaten findet der *fünfte Halbtage (Modul E)* statt, an dem Erfahrungen mit dem Konzept reflektiert, Inhalte vertieft und weitere Fragen geklärt werden. Um von der Beobachtung zu einer zielorientierten Förderung zu gelangen, wird das Tool „Ziele-Maßnahmen-Ergebnisse“ (Riffert und Paschon 2005, S. 102-118; Riffert und Paschon 2007, S.77-90) vorgestellt und exemplarisch besprochen. Dieses Tool ist behilflich, Zielformulierungen zu präzisieren und die systematische Ableitung von Maßnahmen, die die Zielerreichung ermöglichen, zu planen. Der Kurs schließt mit der Präsentation einiger Evaluationsergebnisse und einem Ausblick auf die weitere Vorgehensweise ab. Der Kurs endet mit einem formalen Teil: Abschließen der Nutzungsvereinbarung und Übergabe der Lizenzen¹⁹.

¹⁹ Die Lizenz bezieht sich jeweils auf jene Version von SBK, die im Einführungskurs erworben wird. Sie erlischt, wenn eine neue Version in Umlauf kommt, kann aber durch eine Upgradeschulung im Ausmaß von 2 Stunden aufrecht bleiben. Über diese Updates und der regelmäßigen Teilnahme an den Evaluationen wird versucht, den Kontakt mit möglichst allen Anwenderinnen aufrecht zu erhalten. In der Pilotphase werden Lizenzen vergeben, was ein „konzepttreues Anwenden dürfen“ zum Ausdruck bringt. Dies ist aber keine Garantieerklärung, dass die Anwenderin SBK bereits perfekt umsetzt. Das „konzepttreue Anwenden können“ ist an ein Zertifikat gebunden, das allerdings frühestens mit Ende der Pilotphase (Winter 2012) erworben werden kann, wenn die Normdaten für SBK vorliegen und das genaue Prozedere der Zertifizierung festgelegt ist. 2008-2010 wird in Modellregionen versucht, durch ein intensives Unterstützungsangebot durch das universitäre SBK-Team diese Teams besonders effektiv zu begleiten. Durch gezielte konstruktive Rückmeldung (über die Jahre) bezogen auf die Dokumentation auf ihren Einschätz- und Beobachtungsbögen sowie auf die Portfolios wird in diesem Pilotprojekt der Versuch unternommen, die involvierten SBK-Anwenderinnen systematisch im Hinblick auf möglichst hohe Konzepttreue zu professionalisieren.

6. Säule-1: Die Einschätz- und Beobachtungsbögen

Ziel des Beobachtungskonzepts ist es, Wahrnehmungen systematisch zu dokumentieren und auf deren Grundlage kindspezifische kurz-, mittel- und langfristige pädagogische Ziele zu formulieren und Maßnahmen zu deren Erreichung zu planen. Es geht nicht ausschließlich darum, Förderpläne zu erstellen, sondern *viele Fähigkeitsaspekte von allen Kindern in unterschiedlichen Situationen* wahrzunehmen. Dieses Beobachtungskonzept ist folglich kein Selektions- und Diagnoseinstrument für auffällige Kinder, sondern eine Dokumentationsmöglichkeit von Entwicklungsständen und Entwicklungsprozessen aller Kinder, was die prophylaktische Funktion des Konzepts unterstreicht.

Die gedankliche Auseinandersetzung mit jedem Kind und den für seine Entwicklung förderlichen Handlungsplanungen geben der Pädagogin die Möglichkeit, im günstigen Moment (etwa Wygotsky, 1987; Carr, 2001) die entsprechenden Impulse zu setzen, ohne den Freiraum des Kindes zum eigenen entdeckenden und forschenden Tun einzuschränken. Das SBK möchte die Pädagoginnen für die Entwicklung des einzelnen Kindes sensibler machen, ohne dass sie zusätzlich in ihrem Tagesablauf besondere Beobachtungszeiten einplanen müssen. Absolventinnen des SBK Kurses erarbeiten sich für den Kindergartenalltag ein Handwerkszeug, um viele Aspekte mit geringem Zusatzaufwand nebenbei, aber bewusst wahrzunehmen und zu dokumentieren.

SBKKG und SBKSK bestehen aus je zwei Ebenen²⁰ (vgl. Abbildung 4): Die Ebene-1 ist für alle Kinder vorgesehen und wird als Einschätz-Standardbogen bezeichnet. Die Ebene-2 dient speziell der genaueren Abklärung in einem entwicklungspsychologischen Teilbereich sowie der Beobachtung von Critical Events beim Kind in jenen Bereichen, die eine fokussierte Beobachtung nach sich ziehen. Im Zentrum der Einschätzung und Beobachtung stehen im SBK zwölf entwicklungspsychologische relevante Lernbereiche: (A) Grob-motorischer Bereich, (B) Feinmotorischer Bereich, (C) Sozialer Bereich, (D) Sprachlicher Bereich, (E) Kognitiver Bereich, (F) Emotionaler Bereich, (G) Spielverhalten/Freizeit, (H) Lern- und Arbeitsverhalten, (I) Wahrnehmungsbereich, (J) Rhythmisch-musikalischer Bereich, (K) Kreativer Bereich und (L) Ich-Umwelt-Konzept.

²⁰ SBK'03 differenziert die beiden Ebenen nicht, aber dafür werden die einzelnen Entwicklungsbereiche auf Ebene-1 detaillierter abgeklärt. Dies erklärt sich u.a. dadurch, dass bei jüngeren Kindern die jeweiligen Entwicklungskorridore (von Normalität) breiter sind als bei Kindergarten- und Schulkindern. (vgl. dazu Paschon, Zeilinger und Jaeger, 2008a, Anhang 3).

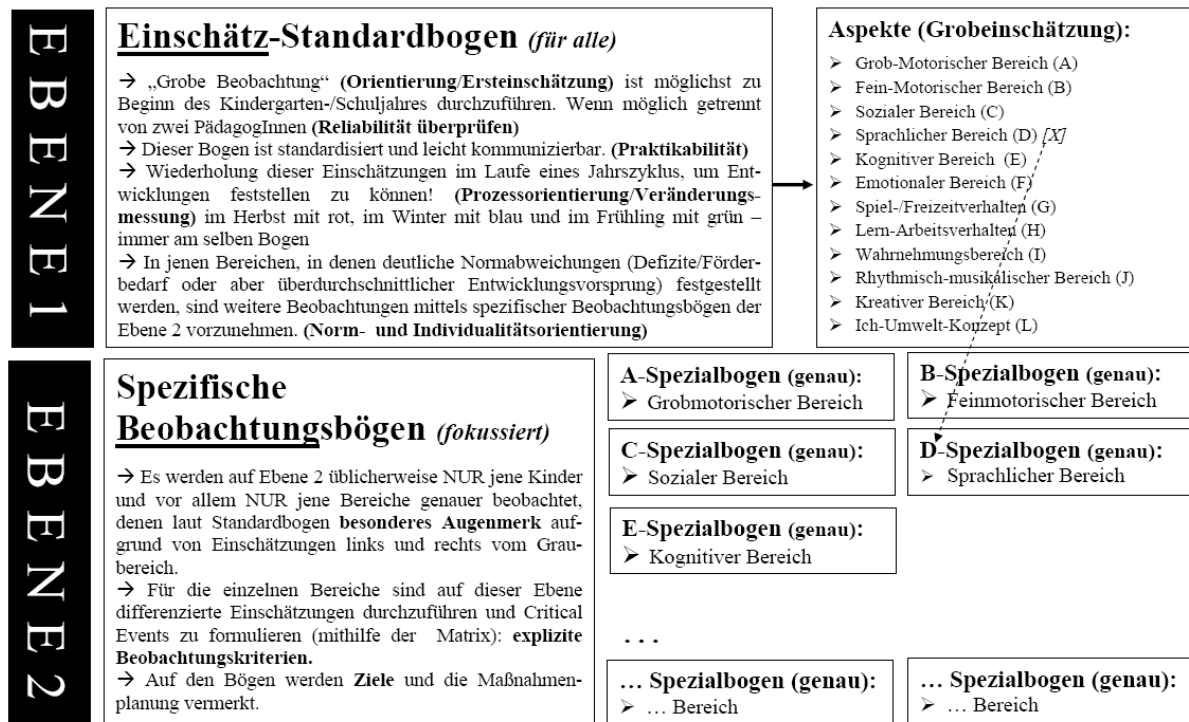


Abbildung 4: Die beiden Ebenen der Säule-1

Die Lernbereiche sind zum einen für die Praktikerinnen plausibel nachvollziehbar zumal diese bereits aus der Grundausbildung weitgehend bekannt sind, und zum anderen wurden sie abgeleitet aus der einschlägigen Literatur im Bereich der Entwicklungspsychologie (vgl. Berk, 2005, S. 374ff.; Zimbardo und Gerrig, 2008, S. 362ff.; Oerter und Montada 2002; Beller und Beller, 2004; Ayres, 2002; Weber, 2003; Largo 2000, 2006). Im Folgenden wird erläutert, wie die SBK-Bögen eingesetzt werden:

6.1 Ebene-1: Einschätzbogen²¹

Auf Ebene-1 findet keine (echte) Beobachtung, sondern nur eine möglichst valide²² Einschätzung unter bewusster Zuhilfenahme der selektiven Wahrnehmung statt. Die Ebene-1 betrifft alle Kinder und wird somit dem Anspruch gerecht, jedes Kind in den Blick zu nehmen und zu be(ob)achten: Während drei unterschiedlichen Zeitpunkten eines Kindergarten- bzw. Schuljahres (Herbst, Winter und Frühjahr) wird *jeweils für eine Woche jedes Kind* bewusst fokussiert; dies wird durch den *Einsatz von Fokusschildern* ermöglicht: Schilder mit den Namen der zu beobachtenden Kinder, die an verschiedenen Stellen im Raum für die Pädagoginnen für eine gesamte Woche sichtbar angebracht sind, dienen als zusätzliche Wahrnehmungs- und Gedächtnisstützen. Die Selektivität der menschlichen Wahrnehmung wird

²¹ Das SBK-Team legt in den Kursen großen Wert darauf, dass die Anwenderinnen zwischen Einschätzung und Beobachtung gut unterscheiden können. In einer aktuellen Analyse im Rahmen eines Workshops „Beobachtungsbögen für den Kindergartenbereich“ (2008) zeigte sich, dass die meisten Instrumente von Beobachtung sprechen, obwohl es sich in der Regel um „Einschätzungen“ (und Ratingskalen mit Kategorien wie nie-selten-manchmal-oft-immer) gehandelt hat. Derartige Kategorien sind aber unscharf und als Beobachtungskategorien untauglich. Dass bei Bögen, die von Praktikerinnen selber erstellt worden sind, derartige Methodenfehler nachweisbar sind, überrascht nicht. Irritierend war anlässlich der Analysen allerdings, dass auch bei Bögen wie SELDAK, SISMIL und PERIK, die vom IFP in München entwickelt wurden, mit „unscharfen Kategorien“ hantiert wird. Im Antwortschreiben vom März 2009 auf eine diesbezügliche Anfrage an das IFP im Jänner 2009 durch den Autor wurde auf diesen Einwand seitens des IFP nicht näher eingegangen.

²² Die Basis dafür ist der intensive Einführungskurs und die gewissenhafte Lektüre der Booklets (Manuals), damit die Einschätzung nicht beliebig wird, sondern sich an den üblichen Entwicklungskorridoren orientiert.

hier folglich ganz bewusst genutzt. Ähnlich wie in der Werbepsychologie (z.B. Felser, 2007), wo Logos und Markennamen unschwellig Werbung für ein bestimmtes Produkt machen, wird hier dieser Effekt ausgenutzt, damit „Werbung zur erhöhten Wahrnehmung des zu fokussierenden Kindes“ provoziert wird. Zusätzlich zu den vielen Reizen, die im pädagogischen Alltag ohnehin verarbeitet werden, wird hier die Aufmerksamkeit über den Zeitraum einer Woche immer wieder auf das Fokusschild gelenkt.²³

Die Eindrücke aus dieser Woche zum jeweiligen Kind werden üblicherweise am Donnerstag notiert: Sie werden u.a. durch Ankreuzen einer Kategorie auf der neunstufigen Einschätzungsskala in den zwölf Entwicklungsbereichen festgehalten (vgl. Abbildung 5, unten links); jene Bereiche, die sich am Donnerstag aus der Sicht der Pädagogin noch nicht einschätzen lassen werden am Freitag noch einmal ganz bewusst ins Visier genommen und nachgetragen. Für jeden dieser Bereiche bestehen entwicklungspsychologisch fundierte Anhaltspunkte im Sinne von altersspezifischen Standards, die eine Orientierungshilfe²⁴ und Unterstützung bei der Einschätzung jedes Kindes geben. Diese 12 Entwicklungsbereiche geben den Pädagoginnen die Möglichkeit, jedes Kind aus unterschiedlichen Blickwinkeln heraus zu betrachten und diese Perspektiven anschließend miteinander zu vernetzen. Ziel ist es, möglichst viele Seiten des Kindes und nicht nur die Auffälligsten kennen zu lernen. Diese Einschätzung hat zunächst Screeningcharakter und erleichtert es festzustellen, welche Bereiche genauer betrachtet werden müssen und in welchen Bereichen eine altersgemäße Entwicklung erkennbar ist. Um eine valide Einschätzung des Entwicklungsstandes des Kindes treffen zu können, bedarf es einer fundierten entwicklungspsychologischen Basis, die üblicherweise im Rahmen der Grundausbildung erworben wird. Darauf aufbauend wird im SBK Kurs die Entwicklungspsychologie vertieft und für jede Altersgruppe ein kompakter Leitfaden als Ergänzung zum Kursskript zur Verfügung gestellt (siehe Abbildung 3). Folglich ist die intensive Auseinandersetzung mit der Entwicklungspsychologie auf Basis der Kursunterlagen Grundvoraussetzung für eine angemessene Einschätzung.

Der Einwand, dass während dieser Einschätzphase der subjektive Blickwinkel die Wahrnehmung stark beeinflusst und hier noch nicht von einer (echten) Beobachtung gesprochen werden kann, ist berechtigt. Daher wird im SBK empfohlen, dass idealerweise zwei Pädagoginnen unabhängig voneinander jeweils einen Ebene-1 Bogen für jedes Kind führen und zunächst jede für sich und ohne Rücksprache die Vorderseite ausfüllt. Anschließend werden die Eintragungen verglichen, was einen wichtigen Beitrag zur Erhöhung der Reliabilität darstellt.²⁵

De facto bleiben die Einschätzungen der Pädagoginnen natürlich trotz allem bis zu einem gewissen Grad subjektiv gefärbt. Die bewusste Auseinandersetzung der Pädagogin mit jedem

²³ Der häufig geäußerte Einwand, Eltern und Kinder können diese Schilder ebenfalls sehen, ist richtig, aber auch erwünscht. SBK ist keine geheimnisvolle Beobachtung, von der die Eltern nichts mitbekommen dürften, im Gegenteil: Alle SBK-Anwenderinnen erhalten Informationsbriefe für die Eltern, aus denen u.a. die Funktion der Fokusschilder hervorgeht und deutlich gemacht wird, dass es sich dabei um ein System handelt, das den Pädagoginnen hilft, „nebenbei mehr zu sehen“. Den Eltern muss kommuniziert werden, dass es sich z.B. nicht um Disziplinprobleme handelt, sondern dass diese Fokusschilder es primär ermöglichen, alle Kinder dreimal im Jahr bewusster wahrzunehmen und somit die individuelle Entwicklung klarer ersichtlich wird. Erfahrungsgemäß reagieren Kinder u.U. noch am Montag auf ihr Namensschild und könnten so durch ihr „besonders (un)angepasstes“ Verhalten auffallen. Im Laufe der Woche vergessen sie dann aber rasch, dass sie immer noch im Zentrum der Aufmerksamkeit ihrer Pädagoginnen stehen – sie verhalten sich demnach „natürlich“ im Feld, was die Aussagekraft (externe Validität) erhöht.

²⁴ Diese „Standards“ sind Richtwerte und gelten nicht für jedes Kind punktgenau, sondern sind als Entwicklungskorridor mit einem gewissen Spielraum zu interpretieren; diese Informationen sind den SBK-Skripten und der Matrix zu entnehmen.

²⁵ Es gibt aber auch Einrichtungen, wo die Möglichkeit nicht besteht, dass zwei Personen unabhängig voneinander ihre Einschätzungen abgeben können. Hier könnte durch einen „Re-Test“ (Wiederholung der Einschätzung zum gleichen Kind in einem gewissen zeitlichen Abstand von wenigen Wochen durch dieselbe Pädagogin!) dennoch eine ausreichend hohe Reliabilität erreicht werden.

einzelnen Kind ermöglicht allerdings, dass auch jene Kinder beachtet werden, welche nicht von sich aus etwa durch besonders lautes oder ruhiges Verhalten die Aufmerksamkeit auf sich lenken.

EBENE 1: Einschätzungsbogen		SBKKG: Standard-Bogen		Anmerkungen im Verlauf des Kindergartenjahres 20 . . / . .									
Name des Kindes:		1		ROT (Herbst), BLAU (Winter) und GRÜN (Frühsummer) → je eine Woche									
Geschlecht:	Mädchen / Junge	Sprache(n):		1. FreundInnen/Bezugspersonen/Geschwister:									
Geburtsdatum:		Eintrittsdatum (Kind): Übernahmedatum (Pädagogin):		5									
Name der Pädagogin:		2		2. Interessen/Vorlieben:									
1. Einschätzung: [ROT] → Datum:	3	Alter (J/M):		6									
2. Einschätzung: [BLAU] → Datum:				3. Stärken/Talente:									
3. Einschätzung: [GRÜN] → Datum:				4. Schwächen/Schwierigkeiten:									
Markierung der ersten Spalte für Ebene-2, wenn außerhalb des Graubereichs: links = ○ / rechts = □				5. Besonderheiten/Eigenheiten:									
○ □ Ebene-2	Fähigkeit im Bereich: 4	Entwicklung/Ausprägung		6. Anmerkungen zu den Bereichen A-L:									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	7		
A	Grobmotorischer Bereich	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○	8	
B	Feinmotorischer Bereich	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
C	Sozialer Bereich	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
D	Sprachlicher Bereich	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
E	Kognitiver Bereich	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
F	Emotionaler Bereich	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
G	Spielverhalten	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
H	Lern- und Arbeitsverhalten	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
I	Wahrnehmungsbereich	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
J	Rhythmisch-musik. Bereich	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
K	Kreativer Bereich	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		
L	Ich-Umwelt-Konzept	○	○	○	○	○	○	○	○	○	○		

Auf der RÜCKSEITE dieses Bogens sind Schlussfolgerungen zu ziehen und allenfalls zusätzliche Beobachtungen/Ereignisse (mit Datumsangabe) zu vermerken.

SALZBURGER BEOBSACHTUNGS-KONZEPT FÜR KINDERGÄRTEN (SBKKG) © 2007 Paschon & Zeilinger [Version: SBKKG-5.0; Stand: August 2007]

Abbildung 5: Ebene-1 Vorderseite²⁶

Beim SBK finden neunstufige Ratingskalen auf den Einschätzungsbögen der Ebene-1 in 12 Bereichen (und auf den Beobachtungsbögen der Ebene-2 partiell) Anwendung. Das vorliegende Konzept umfasst pro Einschätzungsbereich neun Ausprägungen. Dabei werden die drei mittleren Kategorien (Graubereich) als „*Normausprägungen für das Alter des entsprechenden Kindes*“ verstanden. Zur weiteren Differenzierung gibt es links und rechts dieses Bereichs je drei Kategorien. Die Kategorien rechts vom Graubereich deuten auf einen *Entwicklungsvorsprung* hin. Die Kategorien links vom Graubereich können als Anhaltspunkte für eine *Entwicklungsverzögerung* interpretiert werden. In beiden Fällen (links und rechts vom Graubereich) sieht SBK eine nähere Abklärung auf Ebene-2 (Fokussierung) vor. Diese neun Abstufungen jedes Entwicklungsbereichs dienen einer *ersten groben Einschätzung*. Sollte ein Kind in *allen* Bereichen im Graubereich sein, ist keine weitere Abklärung auf Ebene-2 vorgesehen und das Screening beschränkt sich auf die Einschätzungen der Ebene-1; da alle drei Monate neuerlich eine Einschätzung vorgenommen wird (im Gegensatz zu einmaligen punktuellen Testungen) bleibt SBK sensibel für Veränderungen des Kindes, auch für jenes Kind, das als „Durchschnittskind“ nicht „auffällt“. Sämtliche Einschätzungen zu einem Zeitpunkt werden alle 3 Monate neuerlich auf dem Prüfstand gestellt und somit sind potenzielle Einschätzungsfehler nicht zwangsläufig auf Dauer mit einer Falschetikettierung im Sinne eines Diagnosefehlers behaftet. SBK versteht sich durch diese Vorgehensweise ausdrücklich als prophylaktisches Konzept, da alle Kinder in regelmäßigen Abständen mit

²⁶ Die ausführlichen Ausfüllhilfen - für SBKKG, SBKSK und SBK'03 - befinden sich im Anhang des SBK Skripts (Paschon, Zeilinger, Jaeger, 2008).

einem überschaubaren Aufwand in den zwölf Entwicklungsbereichen - in der Regel unabhängig von zwei Pädagoginnen - (grob) eingeschätzt werden.²⁷

Das Einschätzprofil eines Kindes durch die Pädagogin sollte nach Möglichkeit nun mit dem erstellten Profil der Kollegin verglichen werden, um auch als Team einen Eindruck zu bekommen, ob und wie intersubjektiv, reliabel die Aussagen über das jeweilige Kind sind.

Um hier ein gewisses Korrektiv für die individuellen Unschärfen seitens der Pädagogin zu erhalten, bedarf es einer durch die Kolleginnen unbeeinflussten Einschätzung (siehe oben). Es setzt natürlich auch voraus, dass beide eine vergleichbare Basis für die Einschätzung haben (SBK-Kurs, Manual, Matrix, etc.)

Kleine Unterschiede beider Einschätzungen von ein bis zwei Kategorien zwischen den Kolleginnen im selben Entwicklungsbereich sollten nicht „überbewertet“ werden, solange beide diesen Bereich sinngemäß gleich einschätzen, nämlich als „entwicklungsverzögert“ (1-3) oder „altersgemäß“ (4-6) oder „überdurchschnittlich talentiert“ (7-9).

Bei groben Abweichungen der beiden Einschätzungen sind die Pädagoginnen angehalten, sich kritisch mit ihrer Wahrnehmung der letzten Woche und allenfalls vorhandenen (unbewussten) Filtern auseinanderzusetzen, um die Diskrepanz aufzuklären.

Nach dem Herbstzyklus, welcher in roter Farbe dokumentiert wird, werden alle Einschätzungen und Beobachtungen im Winter mit der blauen Farbe notiert und später noch mit Grün – alle Eintragungen werden auf dem gleichen Blatt vorgenommen: Auf diese Weise lässt sich (potenziell in allen Entwicklungsbereichen) eine individuelle Entwicklung über den Jahresverlauf (aus der Sicht der Pädagogin) verdeutlichen, selbst dann, wenn das Kind immer im selben „Werte-Bereich“ (links, mittig oder rechts) abschneiden würde. Die Pädagogin erstellt demnach übers Jahr für jedes Kind ein individuelles Entwicklungsprofil, das neben der sachbezogenen-sozialen Bezugsnorm (Graubereich) vor allem die individuelle Bezugsnorm (direkter Vergleich der Einstufungen Rot-Blau-Grün) zum Ausdruck bringt.

Zusätzlich zu den Einschätzskalen werden auf der rechten Seite des Bogens Variablen wie Eigenschaften, Vorlieben, Talente, Interessen sowie das soziale Umfeld des Kindes (Familie, Bezugspersonen etc.) eingetragen. Mit Hilfe dieser systemischen Informationen werden möglichst viele Facetten der kindlichen Persönlichkeit erfasst: Sie ergänzen und vervollständigen die Einschätzungen in den verschiedenen Entwicklungsbereichen und schärfen den Blick für das Kind und sein derzeitiges Umfeld.

Einschätzskalen und persönliche Informationen bilden somit gemeinsam die Grundlage für eine ganzheitliche Sichtweise des Kindes. Persönliche Informationen zum Kind (Eigenschaften, familiäres Umfeld usw.) liefern Hinweise, die über ein quantitativ orientiertes

²⁷ Im Zuge des Pilotprojekts (bis 2012) gilt es u.a. herauszufinden, ob diese Form der Einschätzung hinreichend ist, um die Kinder ausreichend *richtig einzustufen*, d.h. dass auf der vorgeschlagenen SBK-Sceningbasis jene Kinder herausgefiltert werden können, die zusätzlich z.B. noch eine Sprachstandsfeststellung benötigen würden (im Sinne einer differenzierten Abklärung) oder zusätzlich im sozial-emotionalen Bereich intensivere Begleitung benötigen oder im kognitiven Bereich beispielsweise eine Abklärung in Richtung Hochbegabung bedürfen. SBK ersetzt somit keinesfalls herkömmliche Instrumente der pädagogischen Diagnostik, die zu einer gezielten Abklärung in einem entwicklungspsychologischen Teilaspekt konzipiert wurden, aber SBK ermöglicht zunächst einen umfassenden Blick auf alle Kinder, mit dem Ziel, je nach Befund auf Ebene-1, weitere fokussierende Abklärungen einzuleiten. Der Trend, derzeit alle Kinder mit einer Sprachstandsfeststellung zu konfrontieren und ev. alle Kinder sozial-emotional zu testen und alle Kinder mit einem kognitiven Testinstrument zu diagnostizieren, etc. hat mehrere Nachteile: (1.) die meisten Instrumente fokussieren immer nur ein Konstrukt und vernachlässigen somit den Blick auf die gesamte Palette der relevanten Entwicklungsbereiche und der gesamten Persönlichkeit des Kindes, (2.) jede einzelne Testung ist zwar in der Regel reliabel und zuverlässig, aber punktuell und zeitintensiv und (3.) die Pädagoginnen in den Einrichtungen haben nicht die nötigen Ressourcen (Zeit, Ausbildungshintergrund, etc.) derartige Tests in der Praxis einzusetzen. Das Dilemma, alle Kinder, auch die, bei denen keine besondere Veranlassung besteht, einmal intensiv zu testen bzw. nur die besonders Auffälligen umfassend zu diagnostizieren und zu fördern, führt letztlich dazu, dass v.a. die sogenannten Durchschnittskinder trotz hohem Einsatz an Ressourcen *übersehen* werden können und die auffälligen Kinder (Primacy-Recency-Effekt) noch stärker pädagogisch im Sinne einer Etikettierung *wahrgenommen* werden würden.

Entwicklungsprofil hinausgehen und für kindspezifische Schlussfolgerungen aus den Beobachtungen von Bedeutung sind. Erst das Zusammenspiel der 12 Entwicklungsbereiche (siehe Abbildung 5, links unten) und der systemischen Variablen²⁸ (siehe Abbildung 5, rechte Seite) ermöglichen eine ganzheitliche Sicht des Kindes. Exaktes Alter des Kindes, Geschlecht, Sprachhintergrund und die Verweildauer in der Einrichtung werden auf dem Beobachtungsbogen notiert, um vor diesem Hintergrund die Entwicklung zu beobachten und zu dokumentieren. Um den Bogen richtig auszufüllen sei in diesem Zusammenhang auf die Ausfüllhilfe im Skriptum (Paschon, Zeilinger und Jaeger, 2008, Anhang 1-3) verwiesen.

Auf der Rückseite der Ebene-1 vermerken die SBK Anwenderinnen *gemeinsam* ihre Überlegungen, die sich aus der jeweiligen Beobachtungswoche für sie ergeben. Dazu gehören Unterstützungsmaßnahmen für das jeweilige Kind, Planungen für die gesamte Gruppe, Themen für Elterngespräche, Teambesprechungen oder ein Gespräch mit weiteren Fachexpertinnen. Diese Aspekte werden am Ende der Beobachtungswoche vom jeweiligen Gruppenteam notiert und könnten künftig (zumindest in Österreich) diverse global orientierte Vorbereitungs- und Planungsbögen überflüssig machen, da SBK für die pädagogische Planung das einzelne Kind zum Ausgangspunkt nimmt (vgl. Abbildung 6).

Damit Beobachtung nicht zum Selbstzweck wird, sondern zum Startpunkt zielgerichteten pädagogischen Handelns, ist das Ausfüllen der Rückseite von zentraler Bedeutung. Sollte in einer Kategorie nichts eingetragen werden müssen (z.B. bei Expertinnen) so ist dieses Kästchen mit einem Strich (---) in der entsprechenden Farbe zu kennzeichnen, um sich selber klar zu verdeutlichen, dass bewusst die Entscheidung getroffen wurde, keine Anmerkung in diesem Feld vorzunehmen.

EBENE 1: RÜCKSEITE Standard-Fragen:	Schlussfolgerungen aus der einwöchigen Wahrnehmung/Einschätzung in Stichwörtern. Datum unbedingt ergänzen (z.B. bei erfolgtem Eltern- bzw. ExpertInnengespräch, Teambeschluss)
Sind konkrete Unterstützungen/Maßnahmen für <u>dieses Kind</u> notwendig? Welche?	1
Sind konkrete Maßnahmen/Planungen für die <u>gesamte Gruppe</u> notwendig?	2
Themen für ein <u>Elterngespräch</u> ?	3
Themen für ein Gespräch mit <u>FachexpertInnen</u> ?	4
Themen für die <u>Teambesprechung</u> ?	5
„ <u>Meilensteine</u> “ in der <u>Entwicklung</u> des Kindes? (Notizen mit Datumsangabe)	6
Bedeutsame „ <u>Ereignisse</u> “ im <u>Leben</u> des Kindes? (Notizen mit Datumsangabe)	7

SALZBURGER BEOBSACHTUNGS-KONZEPT FÜR KINDERGÄRTEN (SBKKG) © 2007 Paschon & Zeilinger [Version: SBKKG-5.0; Stand: August 2007]

Abbildung 6: Ebene-1 Rückseite

²⁸ (1) Maßnahmen/Unterstützung für das Kind; (2) Maßnahmen/Planung für die gesamte Gruppe; (3) Elterngespräche; (4) Gespräche mit Fachexpertinnen/Lehrerinnen; (5) Teambesprechungen; (6) Meilensteine in der Entwicklung des Kindes; (7) Bedeutsame „Ereignisse“ im Leben des Kindes.

Die beiden letzten Kategorien „Meilensteine in der Entwicklung des Kindes“ (z.B. Purzelbaum, Abschied ohne Tränen, der erste Zahnverlust etc.) und „Bedeutsame Ereignisse im Leben des Kindes“ (z.B. Scheidung der Eltern, Geburt von Geschwistern, Tod eines Familienangehörigen) sind nicht in der mit Fokusschild definierten Beobachtungswoche auszufüllen. Diese Felder stehen das ganze Jahr über für spontane Eintragungen zur Verfügung und werden bei Bedarf verwendet. In diesem Fall ist allerdings zusätzlich das Datum zu vermerken, da die Farbe allein zu wenig präzise wäre.

6.2 Ebene-2: Beobachtungsbögen²⁹

Jene Entwicklungsbereiche, die bei der Einschätzung (Ebene-1) als „außergewöhnlich“ hervorstechen, indem sie links oder rechts des grauen Mittelbereiches eingestuft wurden, können auf der Ebene-2 genauer differenziert werden (Abbildung 7). Es wird bereits ersichtlich, dass mit Hilfe der Einschätzung das Augenmerk sowohl auf Schwächen als auch auf Talente und Begabungen gerichtet werden kann.

Zunächst erfolgt auf Ebene-2 eine differenzierte Einschätzung im entsprechenden Entwicklungsbereich – die Subkategorien im jeweiligen Entwicklungsbereich sind der Abbildung 8 zu entnehmen. Die Interpretation der Kategorien 1-9 entspricht wiederum den Ausführungen der Ebene-1.

Die Positionierung links, mittig oder rechts berücksichtigt somit grob die Orientierung an der sachbezogenen Bezugsnorm, die aber wiederum gemessen am Alter des Kindes gleichzeitig auch als ein Standard im Sinne der sozialen Bezugsnorm (auf breiter Basis) verstanden werden kann. Ausgehend von der vorgenommenen Einschätzung kann allerdings nun darüber hinaus der individuelle Entwicklungsverlauf vom jeweiligen Ausgangswert (über die drei Beobachtungszeitpunkte) nachvollzogen werden, womit Entwicklungen auch auf unterschiedlichen Niveaus und Subbereichen dokumentierbar werden.

Im unteren Teil des Bogens ist Raum für die Beobachtung im eigentlichen Sinn, die auch wissenschaftlich dem Kriterium der Beobachtung genügt (Fassnacht, 1995): Beobachtung auf Basis von klaren Indikatoren, sogenannten Critical Events, die sich im jeweiligen Bereich für das entsprechende Kind als potenziell nächster (vermutlich bald) zu beobachtbarer Schritt ergeben; dies bedeutet dass diese Critical Events genau dort ansetzen, wo das Kind tatsächlich steht (und nicht zwangsweise nur über von außen definierten Standards).

Um Critical Events zu formulieren, geht es zunächst darum, abzuklären, wo das Kind derzeit steht und was es für seine weitere Entwicklung braucht: dazu dient die differenzierte Einschätzung in die Teilbereiche (vgl. Abbildung 8), die in den SBK-Skripten im Detail beschrieben sind und von der Pädagogin entsprechend im Bogen einzutragen sind.

Ausgehend vom Entwicklungsstand des Kindes werden Critical Events als kurze prägnante Statements formuliert: Sie haben den Charakter eines klar definierten potenziell beobachtbaren, positiv besetzten Entwicklungsschritts (z.B. Grobmotorik: „Anna kann einen Purzelbaum“, „Maria kann über die Langbank balancieren“; Sprache „Franz kann ‚Schule‘ richtig aussprechen; „Ibrahim verwendet zum ersten Mal das Wort ‚Danke‘ im passenden Kontext“; Sozialbereich „Gerhard sagt zu Alex, dass er ‚mitspielen‘ möchte“, „Hanna verlässt ihren Beobachtungsposten im Bewegungsraum und bringt sich erstmals in die Gruppe ein.“ Es gibt unzählige potenzielle Critical Events, es macht aber wenig Sinn, dass bei jedem Kind Unmengen dieser beobachtbaren Indikatoren für einen Bereich getestet werden, sondern nur jene, die unmittelbar einen für das jeweilige Kind relevanten Entwicklungsschritt bzw. –prozess anzeigen. Nicht allen das Gleiche, sondern jedem das Seine ist die Devise auf Ebene-2.

²⁹ Die Ebene-2 gibt es nur für SBKKG und SBKSK; SBK'03 hat wie bereits im Kapitel 6.1 erörtert nur den Ebene-1 Bogen.

EBENE 2: Beobachtungsbogen für		Bereich: ①		Beobachtungszeitraum: ③	
Name des Kindes: ②				Name der Pädagogin: ④	

Spezifizierte Einschätzung der Fähigkeit im Bereich: ⑤	Entwicklung									Anmerkungen ⑥
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	MUSTER
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

Konkret beobachtbare Erfolgs-Kriterien: Critical Event / Magic Moment ⑦	Datum ⑧	JA	teilweise	NEIN
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
		<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die RÜCKSEITE dokumentiert die konkreten Zielbeschreibungen, die geplanten Maßnahmen zu deren Erreichung und weitere Anmerkungen.

Abbildung 7: Ebene-2 Vorderseite

Critical Events werden im Laufe des Jahres – möglichst sofort nach ihrem Eintreten - mit dem entsprechenden Datum vermerkt. Anschließend wird bei Bedarf der nächste Entwicklungsschritt formuliert, notiert und wiederum beim Eintritt (jeweils mit Datum) dokumentiert. Auf diese Weise kann (auf der Ebene-2) der Entwicklungsprozess eines Kindes nachvollziehbar festgehalten werden. Durch das antizipierende Notieren von kindspezifischen Critical Events soll die Wahrscheinlichkeit erhöht werden, dass der Critical Event bei seinem Eintritt wahrgenommen wird. So wie die Fokusschilder auf Ebene-1 die Wahrnehmung in Richtung Fokuskind erhöhen sollen, dienen die antizipierten Critical Events auf Ebene-2 einer Sensibilisierung für „kleine Schritte“ beim jeweiligen Kind.

Sollten sich Critical Events in den folgenden Monaten nicht ergeben – oder von der Pädagogin aus unterschiedlichsten Gründen „übersehen“ werden – sieht SBK ein Prozedere vor, sodass spätestens alle drei Monate zuverlässig - also beobachtbar, nachweisbar und dokumentierbar - Auskunft gegeben werden kann, wo das Kind steht: sofern Kinder einen Ebene-2 Bogen haben, wird am Beginn der nächsten Fokuswoche für das jeweilige Kind der Bogen zur Hand genommen und dann überprüft, ob das Kind inzwischen jene Entwicklungsschritte, die nicht mit „Ja“ markiert sind, beherrscht. Auf diese Weise lässt sich ausschließen, dass (un)systematisch relevante Entwicklungsprozesse einzelner Kinder über längere Zeit im mitunter turbulenten pädagogischen Alltag versehentlich übersehen werden. In den Fokuswochen (v.a. im Winter und im Frühling) werden also die kindadaptierten Critical Events versucht gezielt herbeizuführen, der Critical Event also bewusst angeregt und provoziert. Wenn sich herausstellt, dass ein Kind bereits in der Lage ist einen Critical Event zu erfüllen, kann am Ende dieser Woche ein entsprechender Vermerk auf dem Bogen („ja“) gemacht werden. Stellt sich allerdings heraus, dass das Kind noch nicht soweit ist, wird das „Nein“ angekreuzt. (Siehe Abbildung 7 unten) Eventuell ist dann zu bedenken, dass der Critical Event zu hoch angesetzt wurde und noch ein oder mehrere Zwischenschritte sinnvoll wären.

SBK versteht sich somit als Instrumentarium, das sich unmittelbar am Entwicklungsstand und –tempo des Kindes orientiert.

In den SBK-Schulungen zeigt sich, dass es für Pädagoginnen eine Herausforderung darstellt und einer gewissen Routine bedarf, bis Critical Events im Sinne der Konzeption kind- und situationsspezifisch formuliert werden können: positiv, beobachtbar und eindeutig. Im Kursmodul D wird diesem Umstand Rechnung getragen. Darüber hinaus stellt die SBK-Matrix für alle Subbereiche, die in Abbildung 8 aufgeführt sind, eine erklärgliche Anzahl – derzeit ca. 1400 – potenzieller Indikatoren zu Verfügung, die geeignet sind, als Critical Events herangezogen zu werden. Diese wurden aus der einschlägigen entwicklungspsychologischen Literatur übernommen bzw. abgeleitet (z.B. Berk, 2005; Zimbardo und Gerrig, 2008; Beller und Beller, 2004, Kiphart 2002, Largo 2000, 2006) und sind mit Quellen in der Matrix angeführt. Sie enthalten selbstverständlich auch den Hinweis zur groben Orientierung, in welcher Altersspanne üblicherweise ein solcher Entwicklungsschritt von Kindern erreicht wird. Natürlich ist dabei auch der Streuungsbereich von „Normalität“ der jeweiligen Altersspanne stets zu beachten.

Auf der Rückseite des Beobachtungsbogens werden die kurz-, mittel- und langfristigen Zielsetzungen sowie Maßnahmen zu ihrer Umsetzung formuliert und dokumentiert (vgl. Abbildung 9). SBK versucht den Pädagoginnen eine Struktur anzubieten, um von langfristigen Zielen (und Maßnahmen) sich über mittelfristige zu kurzfristigen Zielen vorzuarbeiten. Diese sind ev. ihrerseits wiederum nur durch ganz gezielte Maßnahmen zu erreichen. Im SBK-Kurs wird schwerpunktmäßig in den Kursteilen C bis E Wert darauf gelegt, dass das Konzept nicht nur auf Beobachtung und Dokumentation reduziert wird, sondern SBK die Pädagoginnen dabei unterstützt, eine pädagogisch relevante Verwertung der Eindrücke zu bewerkstelligen.

Das Beobachtungskonzept kann den Pädagoginnen Hilfe und Unterstützung bei der Beantwortung wichtiger Fragen und dem Treffen wichtiger pädagogischer Entscheidungen geben. SBK fordert die Pädagogin heraus, sich jedes Mal aufs Neue drei zentrale Fragen zu stellen:

- *Wo und wie kann ich selbst die geeigneten Förderangebote schaffen und bereitstellen?* Das Raster auf den Rückseiten der Bögen unterstützt die Pädagogin, auch die Zeitperspektiven möglicher Planungen realistisch anzulegen.
- *Wo und wann sollte ich externe Fachkräfte hinzuziehen?* Wird das Kind während der nächsten Phase im gleichen Entwicklungsbereich links des Normbereichs eingeschätzt, bleibt abzuwägen, ob dies nur „zur Kenntnis zu nehmen ist“, ob diese Einschätzung eine Phase des Abwartens rechtfertigt oder ob hier schon der Rat und gegebenenfalls die Unterstützung von Fachkräften hinzugezogen werden sollte. Spätestens bei der zweiten Einschätzung in Folge am äußersten Ende einer Skala ist es angebracht, auf jeden Fall vorsorglich zusätzlich eine Expertise von außen einzubinden.
- *Wann wird ein Elterngespräch bezüglich spezieller Förderung notwendig?* Elterngespräche sollten kein einmaliges Ereignis im Verlauf eines Kindergarten- und Schuljahres sein. Darüber hinaus sollten Elterngespräche sich keinesfalls auf die Beschreibung und Erklärung von Schwierigkeiten beschränken, sondern vielmehr dazu genutzt werden, um auf Wissen und Fähigkeiten des Kindes besonders hinzuweisen. Da die Bögen der Säule-1 primär als (private) Gedächtnisstützen der Pädagoginnen fungieren und somit nicht den Eltern einfach übergeben werden sollten, kommt im Elterngespräch vor allem dem Portfolio (siehe Kapitel 7.2) eine wichtige Vermittlerrolle zu.

A Grobmotorischer Bereich (A)		G Spiel- und Freizeitverhalten (G)	
A 0	Erstes Aufrichten	G 1	Sensomotorisches Spiel (Funktionsspiel)
A 1	Fortbewegen (Rollen, Krabbeln, Stehen, Gehen, Laufen)	G 2	Konstruktionsspiel
A 2	Gleichgewichtsvermögen	G 3	Als-Ob-Spiel / Symbolspiel
A 3	Sprungkraft	G 4	Rollenspiel
A 4	Klettern	G 5	Regelspiel / Regelverständnis
A 5	Werfen / Fangen	G 6	Freispiel (selbstorganisiertes Spiel)
A 6	Schwimmen	G 7	[Freizeitgestaltung]
A 7	Körperliche Ausdauer / Kondition	H Lern- und Arbeitsverhalten (H)	
A 8	Körperbeherrschung	H 0	Antrieb
A 9	Koordination	H 1	Eigeninitiative
A 10	Körperhaltung	H 2	Selbstständigkeit
B Feinmotorischer Bereich (B)		H 3	Motivation
B 1	Muskeltonus	H 4	Konzentration
B 2	Mundmotorik	H 5	Kontinuität / Ausdauer
B 3	Gesichtsmotorik	H 6	Sorgfalt
B 4	Greifen	H 7	Organisation
B 5	Auge-Hand-Koordination	H 8	Lernmethode / Lerntechnik
B 6	Hand-Hand-Koordination	I Wahrnehmungsbereich (I)	
B 7	Umgang mit Material & Werkzeugen	I 1	Auditive Wahrnehmung
B 8	Zeichnen / Malen	I 2	Visuelle Wahrnehmung
B 9	[Schreiben / Schreibhaltung]	I 3	Taktile Wahrnehmung
C Sozialer Bereich (C)		I 4	Kinästhetische Wahrnehmung
C 1	Interaktion zu Bezugspersonen (Familie, PädagogInnen)	I 5	Vestibuläre Wahrnehmung
C 2	Selbstbehauptung (Intentionaler Sprachgebrauch)	I 6	Olfaktorische Wahrnehmung
C 3	Interaktion zu Gleichaltrigen / Peers	I 7	Gustatorische Wahrnehmung
C 4	Interaktion zu Erwachsenen	J Rhythmisch-musikalischer Bereich (J)	
C 5	Entwicklung sozialer Kognition	J 1	Bewegungsrhythmus
C 6	Entwicklung prosozialen Verhaltens	J 2	Sprechrhythmus
C 7	Entwicklung von Wettbewerb und Kooperation	J 3	Rhythmusbewusstheit
C 8	Entwicklung von Konfliktfähigkeit	J 4	Musikhören / -verarbeitung
D* Sprachlicher Bereich (D)		J 5	Singen / Melodie
D 1	Körpersprache	J 6	Tanzen / Bewegung
D 2	Phonologische Bewusstheit	J 7	Spiel mit Instrumenten
D 3	Sprachgewandtheit / Umgang mit Mehrsprachigkeit & Dialekt	K Kreativer Bereich (K)	
D 4*	Artikulation	K 1	Neugierde / Interesse
D 5*	Sprachverständnis	K 2	Begeisterungsfähigkeit
D 6*	Wortschatz	K 3	Originalität
D 7*	Grammatik / Satzbau	K 4	Flexibilität
D 8*	Redefluss	K 5	Phantasie / Vorstellungsvermögen
E Kognitiver Bereich (E)		K 6	Kreative Ausdrucksfähigkeit
E 1	Gedächtnis (inkl. Kurz- und Langzeitgedächtnis)	K 7	Kreative Problemlösungsfähigkeit
E 2	Mathematisches Denken	L Ich-Umwelt-Konzept (L)	
E 3	Logisches Denken	L 0	Reaktion auf die Außenwelt
E 4	Produktives Denken	L 1	Körperschema (Was weiß ich über meinen Körper?)
E 5	Naturwissenschaftliches / Technisches Denken	L 2	Körperbild (Wie erlebe ich meinen Körper?)
E 6	Kognitive Verarbeitung der Wahrnehmung	L 3	Ich-Konzept
F Emotionaler Bereich (F)		L 4	Gesundheitsbewusstsein (phys. & psych. Wohlbefinden)
F 0	Zeigen von unterschiedlichen Emotionen	L 5	Medienkompetenz
F 1	Erkennen unterschiedlicher Ausdrucksformen von Emotionen	L 6	Lebenspraktische Kompetenz (Handlungskompetenz)
F 2	Sprachlicher Emotionsausdruck	* je nach Sprache können die Kategorien ergänzt werden: deutsch (d), englisch (e), französisch (f), türkisch (t) etc. → z.B.: D4e entspricht Artikulation auf Englisch, D6d Wortschatz auf Deutsch und D6t Wort- schatz auf Türkisch.	
F 3	Emotionswissen / Emotionsverständnis		
F 4	Selbstgesteuerte Emotionsregulation		

Abbildung 8: Subbereiche der 12 SBK-Entwicklungsbereiche

EBENE 2: RÜCKSEITE Standard-Fragen:	Schlussfolgerungen aus der fokussierten Beobachtung in Stichwörtern. Datum unbedingt ergänzen (z.B. bei erfolgtem Eltern- bzw. ExpertInnengespräch, Teambeschluss) Ganzheitliche Förderung in der Planung beachten!
Konkretisierte Ziele?	Mit welchen konkreten Unterstützungen/Maßnahmen kann/soll dieses Ziel für <u>dieses Kind</u> (in diesem Bereich) erreicht werden? <ul style="list-style-type: none"> • didaktisches Angebot, Einzelmaßnahme und/oder Gruppenförderung • interne Vereinbarungen der pädagogischen Institution • spezielle Sensibilisierung der PädagogInnen • Elterngespräch, Einbeziehung von ExpertInnen, etc.
<u>langfristige Ziele:</u> 1	Maßnahmen: 2
<u>mittelfristige Ziele:</u> 3	Maßnahmen: 4
<u>kurzfristige Ziele:</u> 5	Maßnahmen: 6
Weitere Anmerkungen: 7	

SALZBURGER BEOBSACHTUNGS-KONZEPT FÜR KINDERGÄRTEN (SBKKG) © 2007 Paschon & Zeilinger [Version: SBKKG-5.0; Stand: August 2007]

Abbildung 9: Ebene-2 Rückseite

6.3 Abschließende Anmerkungen zum SBK-Screening

Die Trennung von Einschätzung und Beobachtung auf zwei unterschiedlichen Ebenen trägt der Forderung nach Praxistauglichkeit und unter Berücksichtigung der Ressourcen der Pädagoginnen Rechnung: Das Ausfüllen der Einschätzbögen nimmt nach einer Eingewöhnungsphase relativ wenig Zeit in Anspruch: ca. 10-15 Minuten pro Kind am Ende einer Woche unter Verwendung der Fokusschilder. Alle Kinder werden demnach das ganze Jahr ohne eigens dafür einzurichtende Beobachtungszeiten pädagogisch betreut und an drei Wochen darüber hinaus besonders in den Wahrnehmungsfokus der Pädagogin geholt, ohne dabei die anderen Kinder zu vernachlässigen; der Gesamtaufwand an Dokumentation für ein Kind (ohne Ebene-2) beträgt selbst für die Prozessdokumentation übers Jahr demnach nur etwa eine Stunde. Da die Ebene-1 Bögen auch als Grundlage für die Planung der pädagogischen Angebote für Kind und Gruppe sowie für Elterngespräche geeignet sind, reduziert sich SBK nicht auf die Dokumentation von Wahrnehmungen, Einschätzungen, Eindrücken und Beobachtungen, sondern ermöglicht in sehr kompakter Form, dass eine Verwertung der Dokumentation möglich wird.

Die Bögen ermöglichen es den Pädagoginnen darüber hinaus, auch ohne großen Aufwand ganz bewusst all jene Kinder herauszufiltern, die in einem Bereich besondere Fähigkeiten bzw. besondere Bedürfnisse haben, um ihnen eine spezielle Unterstützung anzubieten. Die zeitintensivere Formulierung der Critical Events und das Ausfüllen der Beobachtungsbögen, also der Bögen auf Ebene-2, beschränkt sich ausschließlich auf jene Kinder und Bereiche, bei denen aufgrund der Daten im Screening auf Ebene-1 eine differenzierte Beobachtung sinnvoll erscheint.

7. Portfolio

Das *Portfolio* bildet innerhalb des 2-Säulen-Modells (Abbildung 1) einen zweiten wichtigen Bereich und hat die Funktion, die individuelle Entwicklungsgeschichte des Kindes auch nach außen sichtbar zu dokumentieren.

7.1 Beschreibung des Portfolios

Das Portfolio ist im Kontext von SBK eine Bestandsaufnahme und *Dokumentation der persönlichen Entwicklungsschritte des Kindes und kann alle Entwicklungsbereiche umfassen*. Wie ein roter Faden hält das Portfolio die Lernentwicklung jedes einzelnen Kindes fest. (vgl. etwa auch Leu et al. (2007); Krok und Lindewald (2007); Bostelmann (2007a und 2007b); Grace und Shores (2005); Brunner, Häcker und Winter (2006)). Im Folgenden wird skizziert, welchen Stellenwert Portfolios für SBK haben und wie sie in der Praxis verwendet und verwertet werden.

Allem voran bildet das Portfolio den individuellen Lernprozess ab. Dabei finden sowohl der persönliche Kontext des Kindes (in Bezug auf Geschlecht, Familie, Herkunft, Sprache, Traditionen, Kultur, Sozialisation etc.) als auch die individuellen Interessen und Leistungen Eingang. Das Portfolio stellt das aktiv lernende Kind in den Mittelpunkt und illustriert seine beobachtbaren Bemühungen und Fortschritte, sowie seine individuelle Weiterentwicklung. Die Betonung liegt auf dem Lernprozess, der sich allerdings auch über Produkte³⁰ rekonstruieren lässt und so sind auch Entwürfe und erfolglose Versuche aussagekräftige Stufen im Lernprozess: Der Weg ist bekanntlich das Ziel.

Jedes Portfolio ist – genau wie seine Besitzerin – einzigartig³¹ und wächst in seinem eigenen Tempo. Die persönliche Weiterentwicklung des Kindes wird an ihm selbst gemessen (individuelle Bezugsnorm), ohne den Vergleich mit anderen Kindern (soziale Bezugsnorm) zu ziehen. Die persönliche Entwicklungskurve ergibt sich primär aus dem Verständnis einer individuellen Bezugsnormorientierung am Kind.

Das Portfolio geht von den Stärken und Kompetenzen des Kindes aus, also von jenen Leistungen, die das Kind *derzeit* erbringen kann. (z.B. „Das Kind kann schon fehlerfrei bis 5 zählen.“ anstelle von „Das Kind hat Schwierigkeiten bis 10 zu zählen.“).

Das Gefühl, etwas zu können, schafft Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und motiviert, etwas zu wollen, zu wagen und neue Herausforderungen anzunehmen. Das Portfolio dokumentiert die Leistungen der Gegenwart – beim Durchblättern der Portfoliomappe (ähnlich einem Fotoalbum) sieht aber die Betrachterin einen historisch gewachsenen, individuell stattfindenden Lernprozess. Aus dieser Perspektive entstehen auch Visionen für die weitere Lernbiographie.

Da das Portfolio Eigentum des Kindes ist, darf das Kind auch bestimmen, ob es einer Besucherin, die von außen in die Einrichtung kommt, erlauben will, Einblick in sein Portfolio zu nehmen oder nicht. Dies erzeugt Respekt für das Kind als Person, das sich somit als eigenständiges Individuum wahrgenommen wird. Von dieser Regel ausgenommen sind die Pädagoginnen und Eltern, die natürlich ein Recht auf Einsicht haben.

Als wichtiger Bestandteil des pädagogischen Alltags sollte das Portfolio leicht zugänglich aufbewahrt werden, so dass das Kind es auch eigenständig benutzen und jederzeit darin nachschlagen und blättern kann.

³⁰ Das Wort „Produkt“ ist als neutraler Überbegriff zu verstehen und kann alles Mögliche meinen, was ein Kind anfertigt, hervorbringt oder leistet (z.B. Zeichnungen, Gedicht, Theater, Test, Klausuren, Purzelbaum, Bastelarbeiten). Der Begriff ist hier ausdrücklich nicht kommerziell gemeint.

³¹ Ein Portfolio besteht primär nicht aus vorgedruckten Übungsblättern, die für alle Kinder gleich sind und letztlich wieder mit Leistungsdruck und einem potenziellen Scheitern verbunden wären, sondern aus jenen „Produkten“, die den Entwicklungs- und Lernverlauf des Kindes dokumentieren.

7.2 Funktion des Portfolios

Mithilfe von Pädagoginnen und auch Eltern dokumentiert das Kind seine Entwicklungs- und Lerngeschichte. Dieses Bewusstmachen der eigenen Fähigkeiten wirkt sich positiv auf das Selbstkonzept des Kindes aus, gibt der Pädagogin wichtige Hinweise für Förder- und Unterstützungsmaßnahmen, dient schließlich auch den Eltern in der Erziehung ihrer Kinder und fördert die Zusammenarbeit zwischen Pädagogin und Eltern. Ein Portfolio erfüllt demnach unterschiedliche Funktionen - für das Kind, für die Pädagoginnen und für die Eltern. In jedem Fall ist es aber ein *Produkt*, das in der Lage ist, *Prozesse* abzubilden.

Das Portfolio lässt Raum für viel Eigeninitiative und Autonomie. Es bietet dem *Kind* ein *konkretes Bild von sich selbst* und seiner Entwicklung in unterschiedlichen Bereichen. Spätere, noch „bessere“ Produkte machen dem Kind deutlich, dass der Weg dorthin in Zwischenschritten verläuft. Es vereinfacht dem Kind, selbst mitzuentcheiden, was es als nächstes lernen möchte und sich selbst neue Ziele zu stecken. Somit unterstützt das Portfolio das Kind im Verständnis und die Entwicklung des Zeitbegriffs.

Dem Kind wird zunehmend verdeutlicht, dass das, was es tut, auch sinnvoll ist. Dies verstärkt die Freude am Lernen, daraus entwickelt sich Selbstmotivation und Engagement und letztendlich wird das Selbstbewusstsein gestärkt und das eigene Begabungskonzept bewusst gemacht.

Das Portfolio fördert auch verstärkt Kommunikation und Austausch. Es hilft dem Kind, sich als Person den anderen z.B. seinen Kameradinnen, vorzustellen und fördert das Verständnis für die Verschiedenartigkeit aller Kinder, weil kein Portfolio dem anderen gleicht.

Mit Hilfe des Portfolios kann u.a. verdeutlicht werden, dass das Lernen Zuhause und das Lernen in pädagogischen Institutionen (z.B. Kindergärten, Horte, Schulen, Krabbelstuben etc.) in einem engen Zusammenhang stehen.

Das Portfolio macht die *Eltern* zu wichtigen Kooperationspartnern. Bedingung ist allerdings, dass sie von Anfang an mit der Zielsetzung eines Portfolios vertraut gemacht werden. Es ermöglicht den Eltern, neue Facetten in der Persönlichkeit ihres Kindes zu entdecken und sensibilisiert sie für die kindlichen Lernprozesse. Durch das Portfolio erhalten die Eltern gleichzeitig einen wichtigen Einblick in den Auftrag der Einrichtung und die Arbeit in der jeweiligen Gruppe.

Das Portfolio eröffnet eine gezielte und breit gefächerte Sicht auf das einzelne Kind (Interessen, Talente etc.), seinen Entwicklungsprozess und seine Lernstrategien. Es macht somit den individuellen Lernprozess des Kindes deutlich nachvollziehbar und fungiert für die Pädagogin als wichtige Ergänzung zu den Einschätz- und Beobachtungsbögen (1. Säule des SBK).

Das Portfolio kann der Pädagogin helfen, persönliche Einschätzungen zu individuellen Beobachtungen zu überprüfen und ermöglicht eine differenzierte Förderung des einzelnen Kindes hinsichtlich seiner individuellen Zielsetzungen.

Die authentischen Dokumentationen in den unterschiedlichen Portfolios und die anschließenden Reflexionen können als Grundlage und Anstoß genutzt werden, um Erfolg versprechende Lernsituationen im pädagogischen Alltag zu schaffen.

Das Portfolio kann darüber hinaus als Grundlage für Elterngespräche und für Hospitationen genutzt werden kann.

7.3 Inhalt des Portfolios

Das Portfolio wird selektiv gestaltet, d.h. es kommen nur jene Dokumente darin vor, welche für das Kind und/oder seine Entwicklung von Bedeutung sind, wobei Kind, Pädagogin und teilweise auch die Eltern gemeinsam über den Inhalt „verhandeln“ – das Kind wird unterstützt und beraten, um sich der Funktion des Portfolios bewusst zu werden.

Beispiele für mögliche Inhalte und Gestaltungselemente

- Selbstportrait des Kindes
- Soziogramme (Freundschaften in der Gruppe)
- Wichtige Gruppenerlebnisse (Besichtigungen und Ausflüge, Theateraufführungen etc.)
- Wichtige persönliche Ereignisse, Erfahrungen, Meilensteine und besondere Anlässe, wie z.B. erster Milchzahnverlust, Geburtstagsfeier, Fahrrad fahren ohne Stützräder etc. Diese Ereignisse werden auch im SBK unter Meilensteine dokumentiert. *Hier ist die Vernetzung der beiden SBK-Säulen besonders deutlich.*
- Dokumentation von Beobachtungen zu unterschiedlichen Zeitpunkten, die immer wieder thematisiert werden, damit das Kind selber (und die Eltern) daran Entwicklungsfortschritte erkennen können – insbesondere kann das Portfolio während der Beobachtungswochen gezielt eingesetzt werden, um nebenbei auch dem Kind die Lernfortschritte zu verdeutlichen, beispielsweise durch Herausforderungen wie:
 - seinen Namen erkennen/abschreiben/frei schreiben
 - Baum-Haus-Männchen malen (2-3 Mal im Jahr)
 - Sprachentwicklung (z.B. das Kind in regelmäßigen Abständen beim Erzählen aufnehmen)
- Auswahl von „Kunstwerken“ des Kindes im Sinne eines „Künstlerportfolios“: Zeichnungen, Bilder, Collagen, Skulpturen, Bastelarbeiten, Notizen, Entwürfe, Skizzen, Arbeitsproben, Arbeiten in verschiedenen Entstehungsphasen etc. In einem Portfolio haben alle künstlerischen Elemente Platz und werden dauerhaft gespeichert in Form von Fotos (z.B. vom ersten selber gezimmerten Holztisch, vom Indianerzelt, von der Tonskulptur etc.)
- Spiel- und Lerngeschichten (siehe ausführlich Leu et al., 2007; Carr, 2001)

Jedes im Portfolio integrierte *Dokument* sollte nach Möglichkeit kommentiert und in seinen Kontext gesetzt werden.

Die Aussagen des Kindes sollen jeweils in der ICH-Form („Originalzitat“!) geschrieben werden, datiert sein und über eine entsprechende Altersangabe verfügen. Kommentare der Pädagogin werden in der DU-Form vermerkt. Um die Verknüpfung der beiden SBK-Säulen deutlich zum Ausdruck zu bringen, ist darauf zu achten, dass auch die Eintragungen ins Portfolio nach der bereits oben erläuterten Farbuweisung (Herbst-Rot, Winter-Blau, Frühjahr-Grün) erfolgen.

7.4 Vernetzung der Einschätz- und Beobachtungsbögen mit dem Portfolio

Das Portfolio gewinnt an Wert durch das zuverlässige Führen der Einschätzungs- und Beobachtungsbögen der Säule-1 (EBB), denn die Pädagogin hat dadurch einen genaueren Überblick darüber, wo das einzelne Kind steht und was seine möglichen nächsten zu erwartenden Entwicklungsschritte, deren Dokumentation sie auch für das Kind anstrebt, sind.

Für alle 12 Entwicklungsbereiche des SBK ist es möglich, unterschiedlichste individuelle Produkte in ein Portfolio einfließen zu lassen wie z.B. die Videoclips „Fußballspiel“ (Grobmotorik), „Geburtstagsrituale“ (Sozialer Bereich), „Aufsagen von Zungebrechern“ (Sprachlicher Bereich) etc. Manche dieser Produkte sind nur in Gruppenprozessen erreichbar, andere lassen sich als Aufgabenstellungen für einzelne Kinder darbieten. Manche Herausforderungen erfordern eine gezielte Planung für die Kleingruppen, andere können nebenbei im Freispiel genau beobachtet werden.

In einem Portfolio können auch Kompetenzen, die transversal (fächer- und/oder kompetenzübergreifend) sind und in den länderspezifischen Bildungsplänen mehr oder weniger abstrakt ausformuliert sind (z.B. Weltoffenheit und soziale Kompetenz zeigen). Als weiter-

führende Literatur kann in diesem Zusammenhang auf Grace und Shores (2005) verwiesen werden.

Die ganze Tragweite der Dokumentation wird durch das Zusammenspiel von EBB Bögen und Portfolio nachvollziehbar: Beide Säulen des Beobachtungskonzeptes sind komplementär und bilden durch ihre Verzahnung in einem Modell (siehe Abbildung 2), einem Zwei-Säulen-Modell, die Grundlage für pädagogische Professionalität bei größtmöglicher Offenheit für jedes einzelne Kind. Sowohl EBB als auch Portfolio ist ein Zugang zur Entwicklungsdokumentation des Kindes, für die sich auch die Pädagogin im Sinne einer Professionalisierung Zeit nehmen bzw. geben muss.

8. Ausblick

Aufgabe dieses Beitrags sollte sein, sich einen ersten Überblick über das Zwei-Säulenmodell von SBK verschaffen zu können und einen Einblick über die Konzeption der Bögen und Abläufe zu bekommen. Darüber hinaus gilt es, bis 2012 dieses Konzept empirisch abzusichern: Der SBK-Projektplan (bis 2012) über beabsichtigte Forschungs- und Evaluationsprojekte (sowie die Zwischenschritte und –ergebnisse) sind über die Homepage unter www.uni-salzburg.at/sbk einsehbar. An dieser Stelle sei noch kurz auf einige Evaluationsdaten der letzten beiden Jahre verwiesen, die sich auf die Praxistauglichkeit des Projekts aus der Sicht der Anwenderinnen beziehen.

An der SBK-Evaluation 2008 (Paschon und Steiner) nahmen 608 lizenzierte Pädagoginnen teil; 75% davon gaben zu diesem Zeitpunkt an, mit dem Salzburger Beobachtungskonzept „sehr zufrieden“ bzw. „zufrieden“ zu sein, die Kategorie „sehr unzufrieden“ wurde nicht gewählt. 94% gaben an, dass dieses Beobachtungsinstrument es erleichtert, den Blick auf jedes einzelne Kind zu richten. 90% waren der Meinung, dass die SBK Einschulung aus ihrer Sicht notwendig ist, um mit SBK richtig arbeiten zu können. 84% der Befragten stimmten der Aussage zu, dass SBK ein praxistaugliches Konzept sei. Damit wurden im Wesentlichen die Evaluationsdaten von 2007 (Paschon und Filzmoser) bestätigt: Von den 912 lizenzierten SBK-AnwenderInnen waren 86% von der Praxistauglichkeit überzeugt; 5% fühlten sich allerdings überfordert. 80% haben die Ansicht vertreten, dass das Beobachtungsinstrument in der Elternarbeit hilfreich ist und 80% gaben an, dass die Elternreaktion auf SBK-gestützte Gespräche „gut“ oder „sehr gut“ waren.

Im Hinblick auf die Konzepttreue zeigte sich, dass bei den SBK-Neulingen 91% die Verwendung der Farben Rot/Blau/Grün und 85% die Arbeit mit den Fokusschildern als „sehr wichtig“ einstufen.

Abschließend sei noch einmal betont, dass SBK als Theorie-Praxis-Kooperationsprojekt über mehrere Jahre hinweg bereits in guter Wechselwirkung steht: 86% der Befragten stimmten der Aussage zu, an den Ergebnissen der Umfrage interessiert zu sein.

Die aktuelle SBK-Lizenzdatenbank umfasst gegenwärtig rund 2000 Personen, etwa 200 davon derzeit in Ausbildung. 600 Personen sind wieder – aus unterschiedlichsten Gründen – aus dem Projekt ausgeschieden. Lizenziert und ausgestattet mit SBK-Bögen sind derzeit ca. 1000 Personen in Österreich und Bayern. Dazu kommen noch etwa 200 LBK1-Anwenderinnen im Luxemburg. Eine Publikation, die insbesondere die Längsschnittdaten der Anwenderinnen fokussiert, und dabei sowohl die unterschiedlichen Rahmenbedingungen der Bundesländer/Länder als auch die unterschiedlichen Ausbildungskohorten von 2006-2009 berücksichtigt, ist derzeit in Vorbereitung (Paschon 2009).

Literaturverzeichnis

- Ayres, A. J. (2002). Bausteine der kindlichen Entwicklung. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen (2007). (Hrsg.). Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, 2.Aufl. Berlin: Cornelsen.
- Beller, K. & Beller, S. (2004). Entwicklungstabelle. Berlin: Eigenverlag.
- Bensel, J. (2008). Kinder beobachten und ihre Entwicklung dokumentieren. Spezialausgabe Kindergarten heute – Fachzeitschrift für Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern. Freiburg: Herder.
- Berk, L.E. (2005). Entwicklungspsychologie. München: Pearson.
- Bostelmann, A. (2007a). Das Portfoliokonzept für Kita und Kindergarten. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Bostelmann, A. (2007b). Bildungsabenteuer Kindergarten – Lernen in den 6 Entwicklungsbereichen. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Brähler, E., Holling, H., Leutner, D. & Petermann, F. (Hrsg.). (2002). Brickenkamp Handbuch psychologischer und pädagogischer Tests. Band 1, 3.Aufl. Bern: Hogrefe.
- Breit, S. & Schneider, P. (2008). Handbuch Beobachtungsbogen zur Erfassung der Sprachkompetenz 4- bis 5-Jähriger in Bildungs- und Betreuungseinrichtungen (BESK) und Sprachstandsfeststellung für 4-5 Jährige ohne institutionelle Bildung und Betreuung im Rahmen eines halbtägigen Schnuppertags im Kindergarten (SSFB). Unveröffentlichtes Manuskript.
- Brogli, M. (2009). SchulKindergarten-Forum. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://skg-forum.de/arbeitsmaterial>. [Datum des Zugriffs: 17.03.09].
- Brunner, I. Häcker, T. & Winter, F (Hrsg.). (2006). Das Handbuch Portfolioarbeit. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Carr, M. (2001). Assessment in early childhood settings. Learning stories. London: Paul Chapman Publishing.
- Deutscher Bildungsserver (2009). Bildungspläne in Deutschland. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.bildungsserver.de/zeigen.html?seite=2027>. [Datum des Zugriffs: 17.03.09].
- Felser, G. (2007). Werbe- und Konsumentenpsychologie. Heidelberg: Spektrum, Akademischer Verlag.
- Fageh, B. (2008). Entwicklung, Evaluierung und Modifizierung eines Selbstinstruktiven Textes für KursteilnehmerInnen der Schulung „Das Salzburger Beobachtungskonzept für Kindergärten“ (SBK). Unveröffentlichte Bakkalaureatsarbeit. Paris Lodron Universität Salzburg.
- Fassnacht, G. (1995). Systematische Verhaltensbeobachtung. Eine Einführung in die Methodologie und Praxis. München, Basel: Reinhardt/UTB.
- Grace, C. & Shores, E. F. (2005). Das Portfolio-Buch für Kindergarten und Grundschule. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Greve, W. & Wentura, D. (1997). Wissenschaftliche Beobachtung. Eine Einführung. Weinheim: Beltz.
- Held, N. & Held, S. (2006). GaBi- Ganzheitliche Bildungsdokumentation. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://bildungsdoku-gabi.de/index.php>. [Datum des Zugriffs: 17.03.09].
- Institut für Bildung und Beratung / Verein „Kärntner Kinderbetreuung“ (Hrsg.). (2007/08). Bildung im Kindergarten. Leitlinien zum Bildungsauftrag des Kindergartens für Kinder im letzten Jahr vor dem Schuleintritt. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://bkhw.gartus.com/pdf/2008%20div%20pdf/Kaertner%20Bildungsplan2007.pdf> [Datum des Zugriffs: 12.3.2009]
- Jose, M.G. (o.J.). Kindergarten- Seiten. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.kindergarten-seiten.de/beobachtungsbogen.htm>. [Datum des Zugriffs: 17.03.2009].
- Kiphard, E.J. (2002). Wie weit ist ein Kind entwickelt? Eine Anleitung zur Entwicklungsüberprüfung. Dortmund: Modernes Lernen.
- Kranzl-Greinecker, M. (2003). In kindgerechter Form. Von der Einschätzung zur Beobachtung. Interview mit Andreas Paschon und Maria Zeilinger. Unsere Kinder. Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik, 58, 68 -70.
- Krämer, S. (o.J.). Change Blindness [WWW Dokument]. Verfügbar unter: http://www.medien.ifi.lmu.de/-fileadmin/mimuc/mmi_ws0405/uebung/essays/sebastian.kraemer/Change%20Blindness.html [Datum des Zugriffs: 17.03.2009]
- Krenz, A. (1994). Kompendium zur Beobachtung und Beurteilung von Kindern und Jugendlichen. Heidelberg: Schinderle.
- Krok, G. & Lindewald, M. (2007). Portfolios im Kindergarten – das schwedische Modell. Mülheim an der Ruhr: An der Ruhr.
- Largo, R. H. (2000). Babyjahre. Die frühkindliche Entwicklung aus biologischer Sicht. Das andere Erziehungsbuch. München: Piper Verlag GmbH.
- Largo, R. H. (2006). Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. München: Piper Verlag GmbH.
- Ledl, V. (2003). Kinder beobachten und fördern. Eine Handreichung zur gezielten Beobachtung und Förderung von Kindern mit besonderen Lern- und Erziehungsbedürfnissen. Wien: Schulbuchverlag Jugend & Volk AG.

- Leu, H. R., Flämig, K., Frankenstein, Y., Koch, S., Pack, I., Schneider, K. & Schweiger, M. (2007). Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar: Verlag das netz.
- Magistrat 10 der Stadt Wien (2006) (Hrsg.). Bildungsplan. Wien: Holzhausen.
- Mayr, T. (1998). Beobachtungsbogen zur Erfassung von Entwicklungsrückständen und Verhaltensauffälligkeiten bei Kindergartenkindern (BEK). München: IFP.
- Mayr, T. & Ulich, M. (2006). Positive Entwicklung und Resilienz im Kindergartenalltag. Beobachtungsbogen. Freiburg: Herder.
- Mehl, Ch. (2002). Systematisches Beobachten von Kindern. Methoden zur Sensibilisierung der Wahrnehmung. In C. Niederle (Hrsg.), Methoden des Kindergartens. Sonderdruck der Fachzeitschrift Unsere Ki. Linz: Unsere Kinder. 108-115
- Mehl, Ch. (2003). Beobachten unter der Lupe. Unsere Kinder. Fachzeitschrift für Kindergarten- und Kleinkindpädagogik, 58, 59-67.
- Oerter, R. & Montada, L. (Hrsg.). (2002). Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel: Beltz.
- Paschon, A. (2009). Analyse der Längsschnittdaten von SBK-AnwenderInnen 2006-2009. [Salzburg: Publikation in Vorbereitung].
- Paschon, A. & Filzmoser, S. (2007). SBK-Datenbasisbericht vom Schuljahr 2006/07. Salzburg: Eigenverlag.
- Paschon, A., Schank, F., Steiner, B. (2009): LBK1-Projektbericht. Datenbasisbericht 2007-2009. Luxemburg; Salzburg: Eigenverlag.
- Paschon, A. & Steiner, B. (2008). SBK Datenbasisbericht vom Schuljahr 2007/08. Salzburg Eigenverlag.
- Paschon, A. & Zeilinger, M. (2004). Skriptum für die SBKKG-Einschulung. Salzburg: Eigenverlag.
- Paschon, A., Zeilinger, M. & Jäger, S. (2008a). Schulungshandbuch für das „Salzburger Beobachtungskonzept (SBK)“. Salzburg: Eigenverlag.
- Paschon, A., Zeilinger, M., Jäger, S. (2008b). Entwicklungspsychologischer Teil. Alter: 0-7 Jahre (Kindergarten). Salzburg: Eigenverlag.
- Paschon, A., Zeilinger, M., Jäger, S. (2008c). Entwicklungspsychologischer Teil. Alter: 6-10 Jahre (Schulkind/Hort). Salzburg: Eigenverlag.
- Paschon, A., Zeilinger, M., Jäger, S., Kolmberger, N. (2008). Entwicklungspsychologischer Teil. Alter: 0-3 Jahre (Krippenbereich). Salzburg: Eigenverlag.
- Rensink R. (o.J). Change Blindness Demonstration [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.usd.edu/psyc301/Rensink.htm> [Datum des Zugriffs: 17.03.2009]
- Rheinberg, F. (2001). Bezugsnormorientierung. In: D. Rost (Hrsg.), Handbuch Pädagogische Psychologie (S. 55-62). Weinheim: Beltz.
- Riffert, F. & Paschon, A. (2005). Selbstevaluation von Schulentwicklungsprojekten: der Modulansatz MSS ; ein Praxisbuch für Schulpartner. Wien: LIT.
- Riffert, F. & Paschon, A. (2007). Screening and Focussing - Zum aktuellen Entwicklungsstand eines situationsspezifischen Messinstruments. In: A. Gastager, T. Hascher & H. Schwetz (Hrsg.), Pädagogisches Handeln: Balancing zwischen Theorie und Praxis. Landau: VEP-Verlag. 77-90.
- Steiner, B. (2009). Vernetzung internationaler Bildungspläne mit dem Salzburger Beobachtungskonzept (SBK) an den Beispielen Bayern, Luxemburg und Wien. Unveröffentlichte Bakkalaureatsarbeit. Paris Lodron Universität Salzburg.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2003). Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen (sismik). Freiburg: Herder.
- Ulich, M. & Mayr, T. (2006). Sprachentwicklung und Literacy bei deutschsprachig aufwachsenden Kindern (seldak). Freiburg: Herder.
- Weber, S (2003). . (Hrsg.). Die Bildungsbereiche im Kiga. Freiburg: Herder.
- Wirth, T. (o.J.). KommDesign.de- Informationsarchitektur. [WWW Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.kommdesign.de/>. [Datum des Zugriffs: 17.03.09].
- Wygotski, L. (1987). Ausgewählte Schriften Band 2. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Zimbardo, P.G. & Gerrig, R.J. (2008). Psychologie, 18.Aufl. München: Pearson.

ERZIEHUNGSHEIME: ABSTELLGLEIS FÜR AUFFÄLLIGE KINDER UND JUGENDLICHE? - EINE EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG ZUM THEMA FREMDUNTERBRINGUNG IN SALZBURG UND OBERÖSTERREICH

Marlene Paul¹ & Gottfried Wetzel

Im theoretischen Teil wird auf die Entwicklung der Heimerziehung in Österreich ab den 70er Jahren eingegangen. Anschließend werden Anlässe, Indikatoren und Ziele stationärer Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen beschrieben. Der empirische Teil dieser Arbeit beinhaltet eine Untersuchung, die anhand einer schriftlichen Befragung in 21 sozialpädagogischen Einrichtungen in Salzburg und Oberösterreich durchgeführt wurde. Die Erhebung soll über die Leistungen und Angebote der Einrichtungen sowie über geschlechtsspezifische Unterschiede der Kinder und Jugendlichen Aufschluss geben.

1. Einleitung

In der Gesellschaft sind die Begriffe Heim-/Fremderziehung vielfach noch immer sehr negativ besetzt. Man verbindet mit ihnen die Vorstellung einer totalitären Institution, deren Rahmenbedingungen sich nachteilig auf die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen auswirken. Weiters herrscht in der Öffentlichkeit die typische Charakterisierung der Kinder und Jugendlichen vor: unerzogene Kinder, die sich nicht oder nur schwer erziehen lassen (vgl. Günder, 2007). Schwererziehbare Kinder und Jugendliche und ebenso die Einrichtungen, die es sich zur Aufgabe setzen, diesen jungen Menschen einen Ort zu gewährleisten, an dem sie sich wohl und zufrieden fühlen und an dem sie in ihrer psychischen und auch physischen Entwicklung adäquat gefördert werden können, besitzen in der heutigen Gesellschaft oft ein Negativimage. Doch wie konnte sich eine derartige Auffassung entwickeln, obwohl die Intention hinter einer derartigen Aufgabe, nämlich der Schutz der kindlichen Eigenart und die Unterstützung der seelischen und körperlichen Entwicklung, einen derart positiven und aner kennenswerten Charakter besitzt? Daher werden in diesem Beitrag verschiedene Aspekte zum Thema Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen aufgearbeitet.

2. Reformbestrebungen der Heimerziehung in Österreich seit 1945 - moderne Formen einer Fremdunterbringung

Während der Zeit der beiden Weltkriege wurde die Erziehungssituation der Kinder und Jugendlichen so geprägt, dass sie „ganz massiven ideologisch ausgerichteten Erziehungsgewalten außerhalb der eigenen Familie ausgesetzt waren“ (Günder, 2007, S.20) – darunter ist sowohl der Nationalsozialismus als auch die Kirche zu subsumieren. Den reformatorischen pädagogischen Erkenntnissen und Leitbildern aus den vergangenen Jahrzehnten wurde wenig Beachtung geschenkt. Nach Ende des 2. Weltkrieges war die Situation katastrophal. Es gab viel zu wenige Plätze für die heimat- und elternlosen Kinder und Jugendlichen, da viele Heime durch den Krieg zerstört wurden. Nur langsam erfolgte der Wiederaufbau (vgl. Günder, 2007). Weiters wurden viele Menschen, die als Erzieher in den Heimen tätig waren, direkt aus dem Militärdienst oder aus kirchlichen Orden beschäftigt. Eine qualifizierte Erzieherausbildung gab es nicht. Diese Tatsache belegt die Mitteilung eines

¹ Gekürzte Fassung der Bakkalaureatsarbeit im Rahmen der Lehrveranstaltung „Einführung in die Sozialpädagogik“ im Sommersemester 2008 an der Universität Salzburg, Fachbereich Erziehungswissenschaft

damals Aufgenommen: „Wenn Sie nicht saufen, sind Sie für den Erzieherberuf geeignet“ (Lauermann, 2001, S.123, zitiert nach Dippelreiter, 1995, S.4). Reformatorisches Denken kam in diesen Jahren nur selten zum Vorschein, zu sehr beschränkte man sich auf traditionelle Formen der Heimerziehung. Die Konsequenz daraus war, dass weiterhin so genannte „Großheime“ gebaut wurden, obwohl die Fachwissenschaft für individuellere stationäre Angebote in der Betreuung von Kindern und Jugendlichen plädierte (vgl. Lauermann, 2001). Mit dem Beginn der 70er Jahre veränderte sich jedoch diese traditionelle Denkweise. Die nachfolgende Abbildung zeigt die Entwicklung der Heimerziehung in Österreich von 1945 bis heute.

Heimerziehung Vom Spezialfall des Aufwachsens ...		
bis 1965	<ul style="list-style-type: none"> • Disziplinierung • Isolierung • Anstaltsprinzip 	<i>Ernste Zucht - Gold'ne Frucht!</i>
1966 - 1970	<ul style="list-style-type: none"> • Heimkampagne • Öffnung • Demokratisierung 	<i>Öffnet die Heime!</i>
1971 - 1980	<ul style="list-style-type: none"> • Differenzierung • Diagnostizierung • Familienorientierung 	<i>Welches Heim für welches Kind?</i>
1981 - 1990	<ul style="list-style-type: none"> • Spezialisierung • Therapeutisierung • Gruppenorientierung 	<i>Geplante Erziehung!</i>
ab 1991	<ul style="list-style-type: none"> • Individualisierung • Regionalisierung • Lebensweltorientierung 	<i>Mit dem Kind anstatt für das Kind!</i>
... zur biographischen Option des Aufwachsens Sozialpädagogik		

(Quelle: LAUERMAN 1998, S.45)

Abb. 1: Entwicklung der Heimerziehung in Österreich nach 1945

Ausschlaggebend für eine maßgebliche Veränderung in der Heimerziehung war die Wiener „Heimkampagne“ Ende der 60er Jahre. Mit ihrer lautstarken Parole „Öffnet die Heime!“ stellte die studierende und arbeitende Jugend die Forderung nach Chancengleichheit und Demokratie auf; weiters machten die Kritiker auf sexuelle Repression, Sprachbarrieren und Hierarchien in den Institutionen aufmerksam (vgl. Kupffer, 1994). Diese Protestbewegung führte letztendlich zu drei großen Entwicklungsphasen, in denen sich die Anstalten mit totalitärem Charakter zu „offenen Einrichtungen und zur lebenswelt- und alltagsorientierten Sozialpädagogik des auslaufenden 20. Jahrhunderts“ (Lauermann, 2001, S.125) herausbildeten:

- Die äußere Heimreform: Wie man auch aus Abb.1 entnehmen kann, lag der Schwerpunkt in den 70er Jahren auf den strukturellen und organisatorischen Veränderungen in den Erziehungsheimen. Man ging dazu über, geschlossene Heime aufzulösen und die Anzahl der Kinder und Jugendlichen in sehr großen Heimen zu verringern. Charakteristisch für diese Entwicklung ist der Prozess der „Dezentralisierung“ (vgl. Janze & Pothmann, 2003). Dabei werden einzelne Gruppen aus den Heimen beispielsweise in Einfamilienhäuser

ausgelagert. Somit konnte der negative Charakter von Erziehungsheimen verringert werden, da sich diese so genannten Außenwohngruppen wesentlich unauffälliger in das normale Wohnumfeld integrieren konnten. Auch die Funktionen der Großküchen, Speisesäle und Wäscherein wurden auf die einzelnen Gruppen übertragen. Die Kinder und Jugendlichen waren nun auch mit alltäglichen Verrichtungen beschäftigt (vgl. Günder, 2007). Maßgeblich für diese Heimreform war auch der Rückgang der Heimeinweisungen durch die Schaffung neuer ambulanter Maßnahmen mit präventivem Charakter (vgl. Lauermann, 2001). Experten der Wiener Heimkommission haben zusätzlich Vorschläge formuliert, die nachhaltige Veränderungen in der äußeren Heimstruktur gewährleisten sollen. Einige davon sind:

- Die Gruppengröße sollte dem Familiensystem ähnlich sein, um gleichartige intime Situationen wie in der Familie zu erschaffen. „Heime sollen koedukativ geführt werden.“ (Lauermann, 2001, S.128)
 - Für Kinder und Jugendliche sollte die Möglichkeit bestehen, aus einer breiten Ausbildungspalette wählen zu können.
 - Anstatt von Langzeitunterbringung sollten für kurzfristige außerfamiliäre Aufenthalte Intensiveinrichtungen geschaffen werden. Die Kooperation mit ambulanten Einrichtungen zur Vorbeugung bzw. Nachbetreuung sollte selbstverständlich sein.
 - „Therapieheime als neue Form seien zu installieren, um Kindern und Jugendlichen mit physischen und/oder psychischen oder sozialen Behinderungen individuelle Unterstützung zu gewährleisten.“ (Lauermann, 2001, S.128)
- Innere Heimreform: Die innere Heimreform fand in den 80er Jahren statt und war gekennzeichnet durch eine verbesserte diagnostische Abklärung, intensivere Zusammenarbeit mit den Eltern, Einführung von regelmäßigen Gesprächen über den Fallverlauf der Kinder und Jugendlichen und den Aufbau einer familiären Atmosphäre in den Gruppen. Auch hierzu hat die Expertengruppe der Wiener Heimkommission Änderungsvorschläge formuliert, wie:
- Es ist wichtig, die Eltern vermehrt an die Erziehungsarbeit zu beteiligen. Zudem sollen sich Besuchs- und Ausgangsregelungen an den individuellen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen richten und nicht nach den alten Prinzipien gehandhabt werden.
 - Die Erzieher sollen einen demokratischen Arbeits- und Führungsstil im Umgang mit den Kindern und Jugendlichen anwenden, der ihre Selbststeuerung und ihre Eigenverantwortung unterstützt soll.
 - Heime sollen sich nicht länger an dem Isolierungsprinzip orientieren, sondern sich ihrer regionalen Umwelt öffnen und die Kinder und Jugendliche an öffentliche Schulen außerhalb des Heimes schicken. Die Freizeitbetreuung spielt eine sehr wichtige Rolle im Heimleben.
 - Das bisher gehandhabte Belohnungs- und Bestrafungssystem sollte durch neue Erkenntnisse der Lernpsychologie ersetzt werden (vgl. Lauermann, 2001).
- Heim 2000: In den 90er Jahren wurde das Veränderungstreben „Heim 2000“ genannt und sollte die Heimerziehung „in die Richtung der alltags- und lebensweltorientierten Sozialpädagogik“ (Lauermann, 2001, S.126) führen. Dieses dritte Reformkonzept war vor allem dadurch gekennzeichnet, dass es möglichst frühzeitig die Probleme der Kinder und Jugendlichen erkennt, diese dann auch kürzer und differenzierter betreut werden können. Ein charakteristischer Begriff für diese Reformbewegung ist die „Individualisierung“ mit der Erschaffung von individuellen Betreuungsangeboten, wie z.B. Jugendwohngemeinschaften oder Einzelwohnungen eines Jugendlichen. Man kann erkennen, dass die Entwicklung der Individualisierung auch gleichzeitig mit einer Pluralisierung von Betreuungsarrangements einhergeht (vgl. Janze & Pothmann, 2003). Eine weitere Entwicklung der Reform „Heim 2000“ ist die Regionalisierung. „Die außerfamiliären Betreuungsangebote sollen dabei in ein

regionales Netzwerk mit einer neuen Organisationsstruktur für Problemlösungen vor Ort in ein Gesamtsystem eingebettet werden, um auf neue Problemlagen adäquat reagieren zu können unter Wahrung von Kostenneutralität“. (Knapp, 2000, S.64 zitiert in Lauermann, 2001, S.126) Dabei lässt sich erkennen, dass hier der Grundsatz der Stadtteilorientierung zu tragen kommt, welcher besagt, dass die Probleme dort gelöst werden sollen, wo sie entstehen.

Nach den Reformen in den 70er und 80er Jahren gab es jedoch maßgebliche strukturelle und quantitative Veränderungen, die dazu führten, dass sich das Angebot an Fremdunterbringungen differenziert hat. Einige Betreuungsformen sollen nun vorgestellt werden:

- Wohngruppe im Zentralheim: In einer *normalen* Wohngruppe werden durchschnittlich 7 bis maximal 10 Kinder und Jugendliche betreut. Die Wohngruppe besteht aus einer eigenen Küche mit Essbereich, aus einem Wohn- bzw. Aufenthaltsraum und natürlich aus den Ein- bzw. Zweibettzimmern der Kinder und Jugendlichen. Die Zimmer können jeweils über ein eigenes Bad und Toilette verfügen; es kann jedoch auch sein, dass es in der Gruppe einen Waschkraum gibt, der gemeinsam benützt wird. Meistens befindet sich in der Gruppe noch zusätzlich ein Büroraum, der ausschließlich den Erziehern vorbehalten ist. Die Gruppen werden im Schichtdienst betreut. Es arbeiten dort durchschnittlich 3 – 5 pädagogisch geschulte Mitarbeiter, zusätzlich oft auch eine hauswirtschaftliche Kraft (vgl. Freigang & Wolf, 2002).

- Außenwohngruppen entstanden auch im Rahmen der Reformen in den 70er und 80er Jahren und waren ein Ergebnis von Dezentalisierungsprozessen. Darunter versteht man sowohl die Auslagerung einzelner Gruppen in andere Gebäude, beispielsweise Einfamilienhäuser, sowie die Verlagerung von Kompetenzen auf Mitarbeiter von kleineren Einheiten. Die Charakteristika unterscheiden sich von denen einer Wohngruppe im Zentralheim kaum. Auch hier sind durchschnittlich 7 bis maximal 10 Kinder und Jugendliche untergebracht. Dennoch kann bei dieser speziellen Betreuungsform der Negativcharakter von Heimen erheblich reduziert werden, da sich Außenwohngruppen viel unauffälliger in ihr Wohnumfeld integrieren. Ein Grund dafür ist auch, dass diese Häuser in der Regel ja nicht für Heimerziehungszwecke erbaut wurden und könnten deshalb auch von anderen Menschen als privater Lebensort genutzt werden (vgl. Freigang & Wolf, 2002). Früher bot eine Außenwohngruppe Jugendlichen, die schon länger in einem Heim lebten, die Chance, eine gewisse Selbstständigkeit zu entwickeln. Heute jedoch geht man auch dazu über, Kindern, die noch nie in einem Heim untergebracht waren, die Unterbringung in Außenwohngruppen zu ermöglichen (vgl. Günder, 2007). Zusammenfassend kann man also sagen, dass Außenwohngruppen einen deutlichen Fortschritt in Richtung einer Normalisierung der Lebensverhältnisse darstellen.

- Das Angebot des betreuten Wohnens ist wahrscheinlich am weitesten von der klassischen Heimerziehung entfernt. Dieses Betreuungsangebot ist dadurch charakterisiert, dass einige Jugendliche in einer WG zusammenleben und sie selbst für ihre Versorgung und für die Organisation ihres Alltags verantwortlich sind. In regelmäßigen Abständen kommt jedoch ein pädagogisch geschulter Betreuer, an den sich die Jugendlichen in Problemfällen wenden können und der sie bei ihrer Lebensplanung unterstützt (vgl. Freigang & Wolf, 2002). Dieses spezielle Betreuungsangebot richtet sich vor allem an jene Jugendliche, die ...

- bis dato in einem Heim oder anderen betreuten Wohnform gelebt haben und dort schon ein hohes Maß an Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit erlernt und gezeigt haben. Die Umstellung auf das betreute Wohnen stellt für diese Gruppe von Jugendlichen nun den nächsten Schritt in ein eigenes, selbstständiges Leben dar.

- mit den Gegebenheiten in einem Heim nicht zurechtkommen, z.B. das Zusammenleben in einer größeren Gruppe, und die diese Form der Unterbringung gänzlich ablehnen. Für diese Gruppe von jungen Menschen stellt das betreute Wohnen eine adäquate Alternative zur klassischen Heimerziehung dar (vgl. Günder, 2007).

Die Lebensbedingungen, unter denen die Jugendlichen leben, orientieren sich im betreuten Wohnen stärker am späteren Erwachsenenleben. Die Zahl der Jugendlichen, die in einer Wohnung bzw. WG leben, kann variieren. So kann es beispielsweise auch möglich sein, dass zwei Personen gemeinsam wohnen, jedoch nur einer der beiden betreut wird. Der andere Mitbewohner könnte in diesem Fall für den betreuten Jugendlichen eine wichtige Bezugsperson werden und auch eine Vorbildfunktion bewirken (vgl. Freigang & Wolf, 2002).

- Eine intensive sozialpädagogische Einzelbetreuung richtet sich an jene Kinder und vor allem Jugendliche, für die jegliche andere Betreuungsformen nicht zielführend waren oder erscheinen. Diese jungen Menschen können in einer herkömmlichen Einrichtung nicht adäquat betreut werden und bekommen deshalb eine „intensive Unterstützung zur sozialen Integration und zu einer eigenverantwortlichen Lebensführung“ (Günder, 2007, S.84). Es handelt sich hierbei vor allem um Jugendliche, deren Leben geprägt wurden von traumatischen Schicksalsschlägen, Zurückweisung, Misserfolg oder nicht erfahrene Liebe. Dadurch können diese Menschen auch keine Perspektiven für ihr zukünftiges Leben entwickeln. Eine intensive Einzelbetreuung erstreckt sich meist über einen längeren Zeitraum und kann im Rahmen der Familie oder auch der eigenen Wohnung des betroffenen Jugendlichen stattfinden. Diese Form der Betreuung ist dadurch charakterisiert, dass man sich den individuellen Bedürfnissen des Jugendlichen anpasst und ihm ein sensibles Einfühlungsvermögen und ausreichend Toleranz entgegenbringt (vgl. Günder, 2007).

- Mutter-Kind-Gruppen richten sich in der Regel an junge bzw. minderjährige Mütter oder schwangere Mädchen, die weder bei ihren Partnern noch bei ihren Eltern leben können und auch selbst nicht in der Lage sind, einen eigenen Haushalt zu gründen oder erhalten. Vielfach sind die Mädchen auch gar nicht in der Lage, eine Bindung zu ihrem Kind aufzubauen, weil sie sich entweder auf das bevorstehende Mutter-Sein nicht einlassen können oder wollen, oder sie in ihren eigenen Familien keine liebevolle Gestaltung einer Eltern-Kind-Beziehung erfahren haben und deshalb auch nicht wissen, wie sie nun mit ihrem eigenen Kind umgehen sollen. Im Rahmen dieses Betreuungsangebotes bekommen die schwangeren Mädchen und jungen Mütter nun von Kinderkrankenschwestern und ErzieherInnen Unterstützung. Man versucht den Mädchen die Angst vor der Geburt zu nehmen und sie auf ihre zukünftige Verantwortung für das ungeborene oder kleine Kind vorzubereiten. In der Regel haben sie ihren eigenen Bereich, wo sie im Grunde selbstständig leben können, aber auch jederzeit die Möglichkeit haben, sich Unterstützung von Seiten der Erzieher zu holen (vgl. Freigang & Wolf, 2002). In den Gruppen befinden sich in der Regel 5 bis maximal 7 Mädchen. Oft bietet eine hauswirtschaftliche Kraft zusätzliche Unterstützung.

- Die Erziehung in einer Tagesgruppe würde man als Spezialform in der Reihe von Betreuungsangeboten sehen, da hier eine zeitliche Begrenzung vorliegt und es somit einen Standort zwischen ambulanten und stationären Erziehungshilfen einnimmt. Die Adressaten dieses Angebots reichen vom Vorschulalter bis ca. 16/17 Jahren. Diese Kinder weisen meist Auffälligkeiten und Störungen im Leistungs- und Verhaltensbereich auf, welche sich in der Regel aus Defiziten und Schwächen im familiären System herleiten. Der Schwerpunkt einer Erziehung in einer Tagesgruppe liegt somit auf der Förderung im schulischen Bereich sowie im sozialen Lernen. Die Gruppengröße beträgt durchschnittlich acht bis neun Kinder und Jugendliche, die von zwei bis drei Fachkräften betreut werden (vgl. Günder, 2007).

3. Anlässe und Indikation(en) von Fremdunterbringung

Heutzutage werden Kinder und Jugendliche in Heimen oder alternativen, betreuten Wohnformen untergebracht, weil sie aus den unterschiedlichsten Gründen in ihrer Herkunftsfamilie kurzfristig oder über einen längeren Zeitraum hinweg nicht mehr leben können, wollen oder dürfen. Sie befinden sich also in den verschiedensten Problemlagen, die individuell, familiär und/oder gesellschaftlich begründet sein können (vgl. Günder, 2007). Nachfolgend sollen einige Anlässe und Gründe für eine Fremdunterbringung beschrieben und es soll dargestellt werden, was sie für die verschiedenen Gruppen von Personen bedeuten, die am Prozess einer Heimunterbringung teilhaben. Waisenkinder waren lange Zeit eine zentrale Zielgruppe für Einrichtungen. Da diese Kinder und auch ihre Eltern häufig nicht für ihre Situation für schuldig befunden wurden, bedauerte man die Waisenkinder eher als dass man sie bestrafte oder diskriminierte.

Ein weiterer Grund für eine Fremdunterbringung, den es seit langer Zeit gibt, ist die Vernachlässigung von Kindern und Jugendlichen. Das bedeutet, dass die Kinder zwar Eltern haben, diese sie aber, aus welchen Gründen auch immer, nicht ausreichend versorgen und erziehen – kurz gesagt, es fehlt die elterliche Fürsorge. Eine Definition von Kindesvernachlässigung geben Klicpera & Gasteiger-Klicpera: „Der für die Sorge des Kindes Zuständige lässt entweder willentlich oder durch außerordentliche Nachlässigkeit zu, dass das Kind vermeidbare Dinge erleidet oder aber, dass es nicht jene Unterstützung erfährt, die für die körperliche, intellektuelle und emotionale Entwicklung notwendig ist.“ (Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2007, S.253, zitiert nach Polansky, Hally & Polanski, 1975, o.S.) Früher fielen vernachlässigte Kinder in der Regel dadurch auf, dass sie in der Gegend herumstreunten und betteln gingen, heute erkennt man sie eher dadurch, dass die Kinder ungewaschen in die Schule kommen, sie kein Arbeitsmaterial besitzen oder aber auch durch eine verzögerte Sprachentwicklung gegenüber ihren Altersgenossen. Heutzutage kann eine Vernachlässigung der Erziehung und Fürsorge auf ein Defizit an Wissen, an Urteilskraft und/oder Motivation zurückgeführt werden (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2007).

Bei körperlicher Misshandlung und sexuellen Missbrauch von Kindern und Jugendlichen handelt es sich um „aktive Verhaltensweisen der Eltern, die Kindern schaden und die deshalb zu einem Eingriff von Behörden führen“ (Freigang, 2003, S.17). Bei körperlicher Misshandlung handelt es sich häufig um Verletzungen, wie z.B. blaue Flecken und Striemen am Hintern, am Rücken und im Gesicht, Verletzungen im Genitalbereich, an der Innenseite der Oberschenkel oder im Mundbereich (in Form von erzwungenem Essen). Auch Verbrennungen machen einen nicht unerheblichen Teil aus. In Untersuchungen hat man festgestellt, dass die Eltern häufig eine schwere Kindheit hinter sich haben und ebenfalls misshandelt wurden. Weiters wurde auf äußere Risikofaktoren aufmerksam gemacht, bei denen es vermehrt zu Kindesmisshandlungen kommt. Hierzu gehören u.a. sehr junge Eltern; viele der Eltern haben auch psychologische Probleme und Schwierigkeiten, sich in ihre Kinder hineinzufühlen. Ein weiteres Merkmal ist, dass Misshandlungen vermehrt in Familien aus sozial benachteiligten Schichten auftreten (vgl. Klicpera & Gasteiger-Klicpera, 2007). Sowohl bei einer körperlichen Misshandlung als auch bei einem sexuellen Missbrauch von Kindern und Jugendlichen wird meistens so interveniert, dass das betroffene Kind von seiner Familie getrennt wird. Oft wird dabei aber vergessen, dass eine Trennung des Kindes oder des Jugendlichen von seiner Familie nicht nur eine Rettung darstellt, sondern gleichzeitig eine Strafe sein kann. Denn z.B. nicht der misshandelnde Vater wird aus der Familie genommen, sondern die missbrauchte Tochter oder der misshandelte Sohn. Für die Kinder und Jugendlichen bedeutet eine Fremdunterbringung also auch gleichzeitig die Trennung von sehr nahe stehenden und wichtigen Bezugspersonen und vom gewohnten sozialen Umfeld (vgl. Freigang, 2003).

Erziehungsunfähigkeit: Ein weiterer Anlass für eine Fremdunterbringung kann die Meinung bzw. Einschätzung eines Außenstehenden sein, dass Eltern nicht in der Lage sind, ihre Kinder gut und „richtig“ zu erziehen – sie damit also <<erziehungsunfähig>> sind. Dies würde bedeuten, dass die Kinder und Jugendlichen „im Hinblick auf das Erlernen von und die Identifikation mit grundlegenden Normen (Arbeitseifer, Sauberkeit, Ehrlichkeit) oder auf ihre psychische, seelische und körperliche Gesundheit“ (Freigang, 2003, S.17) Schaden nehmen könnten. Fremdunterbringungen, die aufgrund von Erziehungsmängel der Eltern ausgelöst werden, sind besonders dem Wandel von Erziehungszielen unterworfen. Ein Beispiel sollte dies verdeutlichen: In Diktaturen ist die Anzahl der Kinder und Jugendlichen extrem hoch, da totalitäre Systeme stets ein gewisses Misstrauen in den Erziehungsstil der Eltern hegen und diese sich auch die gesellschaftliche und politische Außenseiterrolle der Eltern zunutze machen, um die Kinder und Jugendlichen in betreuten Wohnformen unterzubringen. Nicht selten handelt es sich bei derartigen betreuten Wohnformen um klar strukturierte, militärisch straff organisierte Einrichtungen (vgl. Freigang, 2003).

Es wurden einige Anlässe genannt, die eine stationäre Unterbringung bedingen. All diese Gründe führen mit ziemlich hoher Wahrscheinlichkeit zu einer so genannten Verhaltensauffälligkeit. Man kann also erkennen, dass in der Regel die Kinder und Jugendlichen eben *nicht* selbst für ihre Problemlagen und Schwierigkeiten in der Gesellschaft verantwortlich sind, sondern sich diese aufgrund traumatischer Erlebnisse und Vorkommnisse in ihrer Biografie entwickelt haben. Es wird nun auf das Klientel von stationären Einrichtungen und im Besonderen auf den Begriff der Verhaltensauffälligkeit eingegangen.

Kinder und Jugendliche, die mit ihrer Umwelt Probleme haben, ihr Schwierigkeiten bereiten und auch mit sich selbst Schwierigkeiten haben, wurden in der Vergangenheit mit den unterschiedlichsten Begriffen bezeichnet. Ein Wort, das sich auch bis heute noch gehalten hat, ist Schwererziehbarkeit. Dieser Begriff ist jedoch problematisch, da er die Andeutung impliziert, dass die Kinder und Jugendlichen vorwiegend selbst schuld sind an ihren Erschwernissen. Eine sehr umfassende Definition, die allen Phänomenen und Ursachen gerecht wird, auf die eine Verhaltensstörung zurückzuführen ist, gibt Myschker (2005) an: Verhaltensstörung ist ein von den zeit- und kulturspezifischen Erwartungsnormen 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. (Myschker, 2005, S.45) Die Passage „zeit- und kulturspezifische Erwartungsnormen“ lässt gut erkennen, dass die Stigmatisierung in Bezug auf *verhaltensauffällig* ein Resultat der Gesellschaft ist, die festlegt, wer oder was als auffällig, behindert, kriminell oder krank gilt (vgl. Myschker, 2005). Auch Freigang (2003) macht auf diesen Zustand aufmerksam. Die folgende Tabelle zeigt nun die einzelnen Gruppierungen von Verhaltensauffälligkeiten und deren Symptomatik auf.

Gibt es neben den oben genannten Anlässen noch andere Umstände, aus denen sich eine Verhaltensauffälligkeit entwickeln kann? Welche Sozialisationsbedingungen bringen Störungen hervor? Wie schon oben erwähnt wissen wir aus historischen Aufzeichnungen, dass es in früheren Jahrhunderten hauptsächlich elternlose oder ausgesetzte Kindern waren, die in einem Heim untergebracht wurden. Heutzutage stammen die Kinder und Jugendlichen größtenteils aus sozial benachteiligten Schichten. Das Ausbildungsniveau und auch die berufliche Stellung der Eltern sind meist sehr gering. Eine sehr tragende Rolle spielen Alkohol- und Suchterkrankungen in der Familie, welche sich meist sehr negativ auf die dort lebenden Kinder auswirken. Aufgrund dessen können folgende Schwierigkeiten auftreten:

Gruppierung	Symptomatik
1. Kinder und Jugendliche mit externalisierendem, aggressiv-ausagierendem Verhalten	Aggressiv, überaktiv, impulsiv, exzessiv streitend, aufsässig, tyrannisierend, regelverletzend, Aufmerksamkeitsstörungen
2. Kinder und Jugendliche mit internalisierendem, ängstlich-gehemmten Verhalten	Ängstlich, traurig, interesselos, zurückgezogen, freudlos, somatische Störungen, kränkelnd, Schlafstörungen, Minderwertigkeitsgefühle
3. Kinder und Jugendliche mit sozial-unreifem Verhalten	Nicht altersentsprechend, leicht ermüdbar, konzentrationsschwach, leistungsschwach, Sprach- und Sprechstörungen
4. Kinder und Jugendliche mit sozialisiert - delinquentem Verhalten (Myschker, 2005, S.52)	Verantwortungslos, reizbar, aggressiv-gewalttätig, leicht erregt, leicht frustriert, reuelos, Normen missachtend, risikobereit, niedrige Hemmschwellen, Beziehungsstörungen

Tab. 1: Klassifikation von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen

- körperliche und psychosoziale Defizite aufgrund von Drogenkonsums der Mutter während der Schwangerschaft,
- negative Auswirkungen auf das familiäre, zwischenmenschliche Handeln,
- Verhaltensstörungen bei den Kindern und Jugendlichen,
- teilweise bzw. völlige Erziehungsunfähigkeit eines Elternteils oder der Eltern,
- die Wahrscheinlichkeit für Gewaltanwendung und Missbrauch steigt in Familien mit Suchtproblemen (vgl. Günder, 2007).

Neben Suchterkrankungen sind die Familienmuster von großer Bedeutung. Kinder und Jugendliche aus Scheidungs- bzw. Stieffamilien sind in stationären Einrichtungen überdurchschnittlich vertreten (vgl. Günder, 2007). Laut Gerspach (1998) wird durchschnittlich jede dritte Ehe in den ersten fünf Jahren annulliert – in der Großstadt sogar schon jede Zweite. Die Kinder und Jugendlichen müssen sich nun im Zuge dieser Entwicklung mehr mit offen ausgetragenen Konflikten und wenig harmonischen Beziehungen zwischen ihren Eltern auseinandersetzen. Hinzu kommt die vermehrte Bereitwilligkeit, eine bestehende Lebensgemeinschaft zu beenden. Eine weitere Problematik, den Günder in diesem Zusammenhang nennt, ist der Eintritt in die Pubertät. Vieles ist neu für die Heranwachsenden, sie brauchen Unterstützung und Vorbilder, an denen sie sich orientieren können. Fehlt jedoch ein Elternteil bzw. wird dieser durch einen anderen, möglicherweise fremden Menschen ersetzt, ist dies für die Kindern und Jugendlichen oft schwer zu bewältigen (vgl. Günder, 2007).

Die Problemlagen der Kinder und Jugendlichen: Wie entwickeln und verhalten sich die Kinder und Jugendlichen, die in einer risikobehafteten Lebenswelt aufwachsen und/oder die von einem bzw. mehreren der in Kapitel 3 genannten Anlässe für eine Fremdunterbringung betroffen sind? Günder (2007) gibt zur Beantwortung dieser Frage einen Auszug aus dem Forschungsprojekt JULE, bei dem 197 Jugendhilfeakten analysiert wurden. Die nachstehende Tabelle liefert Angaben zu verschiedensten Persönlichkeitsmerkmalen, die bei den Kindern und Jugendlichen festgestellt werden konnten:

(Mehrfachnennungen möglich)	%
Trebe(gänger) ohne regelmäßige Arbeit/Nichseßhafte	8,6
Abweichendes Verhalten	15,7
Aggressives Verhalten	25,9
Autoaggressives Verhalten	9,6
Hyperaktivität	3,6
Psychische Auffälligkeiten	22,3
Behinderungen	4,6
Entwicklungsrückstände	20,8

(Günder, 2007, S.35, zit. nach Hamberger, 1998, S.210)

Tab. 2: Gründe als Indikation für eine stationäre Unterbringung

4. Ziele und Funktionen von Fremdunterbringungen

Was genau soll nun eine Fremdunterbringung bewirken? Welche Erwartungen verbindet die Gesellschaft mit einer derartigen Initiative? Vorrangig läuft eine stationäre Unterbringung darauf hinaus, dass die Kinder und Jugendlichen einen adäquaten Betreuungsplatz erhalten, an dem sie ausreichend versorgt werden, „sie in ein interessantes, kulturreiches und geordnetes Heimleben eingebunden sind“ (Mannschatz, 2007, S.55) und an dem sie das Gefühl haben, akzeptiert zu werden und ein Teil einer Gemeinschaft zu sein. Primär geht es hier also um die Erfüllung aller Grundbedürfnisse. Doch wie gestaltet sich nun das Ziel der Erziehung in einem Heim? Mannschatz (2007) gibt dafür eine sehr verständliche Definition: Der *Kern* [...] ist die *Vermittlung der Erfahrung von Zugehörigkeit zu einer Gemeinschaft*, die sich der Bewältigung einer vereinbarten sinnvollen Aufgabe verschrieben hat; einschließlich der *Erfahrung des Umgangs mit anderen in einer solchen Verfasstheit*; nämlich als Durchsetzungsvermögen und Selbstbehauptung, Respektierung des je spezifischen Beitrages jedes einzelnen, gegenseitige Rücksichtnahme, Hilfe und Unterstützung, Kritik und Selbstkritik, Kompromissbereitschaft in Konfliktsituationen, Solidarität und Zusammenhalt innerhalb der Atmosphäre des verschworenen Verständnisses. (Mannschatz, 2007, S.55-56) Es handelt sich hier also – kurz gesagt – um die Vermittlung von sozialer Handlungskompetenz. Laut Mannschatz können die Kinder und Jugendlichen, die diese Fähigkeit erlernt haben und auch umsetzen können, ihr früheres Handicap bewältigen und können sich in ihrer Lebenswelt selbstständig zurechtfinden. Natürlich wird darauf hingewiesen, dass neben einer sozialen Handlungskompetenz auch noch andere Voraussetzungen für das künftige Verhalten gegeben sein müssen. Der/Die Jugendliche muss beispielsweise seine eigenen Zielvorstellungen entwickeln und auch von selbst gewillt sein, an sich zu arbeiten, um diese Zielvorstellungen zu erreichen.

5. Erhebung (Fragestellung, Stichprobe, Fragebogen, Darstellung der Ergebnisse)

Wie schon in der Einleitung erwähnt, sollen mit der Untersuchung zwei zentrale Fragen beantwortet werden:

1. Was leisten sozialpädagogische Einrichtungen für Kinder und Jugendliche in den Bundesländern Oberösterreich und Salzburg?
2. Gibt es einen geschlechtsspezifischen Unterschied in Bezug auf das Alter der Kinder und Jugendlichen sowie auf den Anlass einer Fremdunterbringung und auf die Lebensgestaltung nach der Entlassung aus der Einrichtung?

Um die eben genannte Fragestellung adäquat beantworten zu können, wurde eine schriftliche Befragung im Raum Oberösterreich und Salzburg im Mai dieses Jahres

durchgeführt. Die Recherche nach den Zieladressen der sozialpädagogischen stationären Einrichtungen im Internet richtet sich vor allem auf die nachfolgenden Adressen:

- <http://www.salzburg.gv.at/jwg-einrichtungen.doc>
- http://www.sozialpaedagogik-ooe.at/gruppe_Uebersicht.php

Nach der Erkundung aller ermittelten Adressen konnte eine Grundgesamtheit von 56 Einrichtungen erreicht werden. Am 7. Mai 2008 wurden somit 56 E-Mails mit dem relevanten Fragebögen ausgeschickt. Zweieinhalb Wochen später wurde noch ein Erinnerungsmail versandt. Aufgrund dieser Vorgehensweise haben letztendlich 21 Einrichtungen einen ausgefüllten Fragebogen retour geschickt, davon 13 aus Oberösterreich und 8 aus Salzburg. Es handelt sich um eine Rücklaufquote von 37,5%. Der zweiseitige Fragebogen bestand insgesamt aus acht Items, die sich auf folgende Dimensionen bezogen haben:

- Angaben zur Einrichtung: Pädagogisches Leitbild, Art der Einrichtung, pädagogische Ansätze, Förderung in spezifischen Bereichen, Anzahl der Mitarbeiter
- Angaben zu den Kindern und Jugendlichen: Anzahl und Alter, Anlässe für eine Fremdunterbringung, Lebensgestaltung nach der Entlassung aus der Einrichtung

Die Vorlage dieses Erhebungsinstrumentes war ein Fragebogen aus der Schweiz. Dieser wurde von der Organisation EXTREMEFUN.CH mit dem Ziel entwickelt, die Fachkompetenz und die Angebote der Heime in der Schweiz zu erforschen. Zu finden ist der Fragebogen unter <http://www.extremfun.ch/fragebogenheime.pdf>. Damit dieses Instrument für die vorliegende Untersuchung eingesetzt werden konnte, mussten einige Fragen umformuliert werden bzw. einige Items durch neue ersetzt werden.

Bei den befragten Einrichtungen handelte es sich zu fast 90% um eine Kinder- oder Jugendwohngemeinschaft. Lediglich zwei Einrichtungen zählten zur Kategorie Betreutes Wohnen und nur eine Einrichtung bezeichnete sich als Familienhaus. 90% der Einrichtungen gaben an, dass bei ihnen sowohl Mädchen als auch Burschen untergebracht werden. Nur jeweils eine Einrichtung (insgesamt 10%) gab an, eine reine Mädchen- bzw. Burschen-WG zu sein.

Im Fragebogen wurden die Befragten zudem gebeten, die Schwerpunkte ihres pädagogischen Leitbildes kurz zu charakterisieren. Folgende Aspekte wurden dabei genannt:

- Lebensraum gewährleisten, der Geborgenheit, Sicherheit und Stabilität bietet
- Gesunde emotionale und soziale Entwicklung der Kinder
- Wertschätzende, Halt gebende und einfühlsame Beziehungsangebote setzen
- Aufbau einrichtungsexterner Beziehungsangebote
- Betreuer als "Wegbegleiter auf Zeit"; Elternarbeit
- Selbstständigkeit, Selbstbestimmtheit und Eigenverantwortlichkeit der Kinder und Jugendlichen
- Integration der Kinder und Jugendlichen in die örtliche Gemeinde; Wohl des Kindes

Im weiteren Verlauf wurde nach den unterschiedlichen pädagogischen Ansätzen gefragt, die die Einrichtungen in ihrer Praxis anwenden.

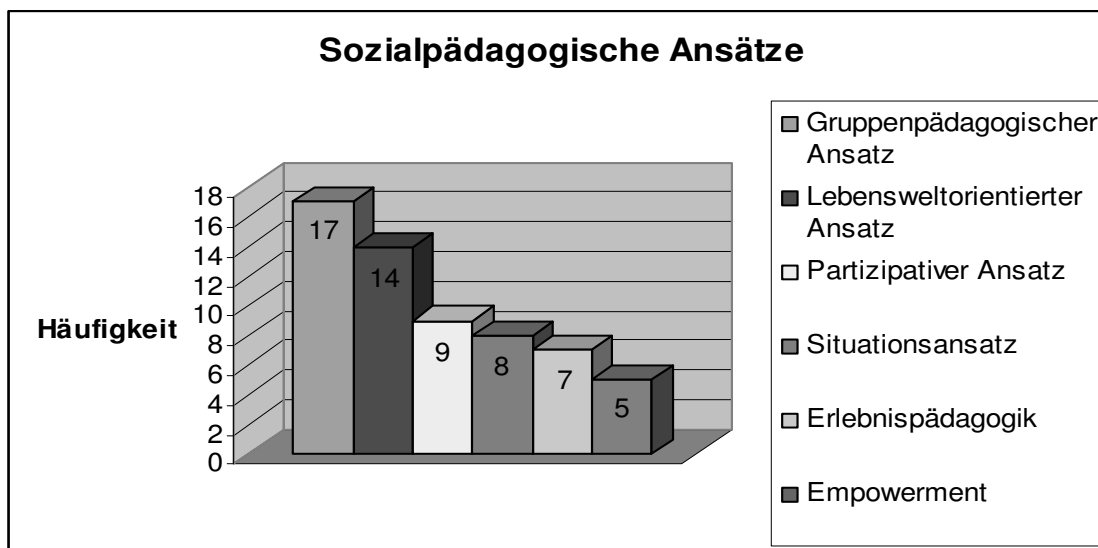


Abb. 2: Sozialpädagogische Ansätze

Auch bei dieser Frage waren Mehrfachantworten möglich. Die Einrichtungen ordneten ihre pädagogische Vorgehensweise nicht einem bestimmten Ansatz zu und kreuzten daher mindestens zwei oder auch alle sechs Konzepte an. Am häufigsten wurde der gruppenpädagogische Ansatz mit 28% genannt - dicht gefolgt vom lebensweltorientierten Ansatz mit 23% aller gegebenen Antworten. Am seltensten wurde das Konzept des Empowerments angekreuzt – dieses machte nur 8% aller genannten Antworten aus.

Bei der nächsten Frage ging es um die Förderung von spezifischen Bereichen im Leben der Kinder und Jugendlichen. Die Befragten sollten dabei folgende Aspekte in eine für sie passende Reihenfolge bringen (1.-6.Platz):²

- Minderung von Beziehungs- und Sozialisationsdefiziten,
- Altersgerechte Bewältigung von Anforderungen des täglichen Lebens,
- Soziale Integration - Rückführung in die Herkunftsfamilie,
- Entspannung in krisenhaften Situationen,
- Hinführung zur Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit,
- Unterstützung im schulischen und beruflichen Werdegang.

² Zur Berechnung der Gesamtplatzierungen wurde ein Punktesystem verwendet, bei dem für den 1.Platz die höchste Punktezahl und für den 6. und damit letzten Platz die niedrigste Punktezahl vergeben wurde (1.Platz = 6 Punkte, 2.Platz = 5 Punkte, 3.Platz = 4 Punkte, 4.Platz = 3 Punkte, 5.Platz = 2 Punkte, 6.Platz = 1 Punkt).

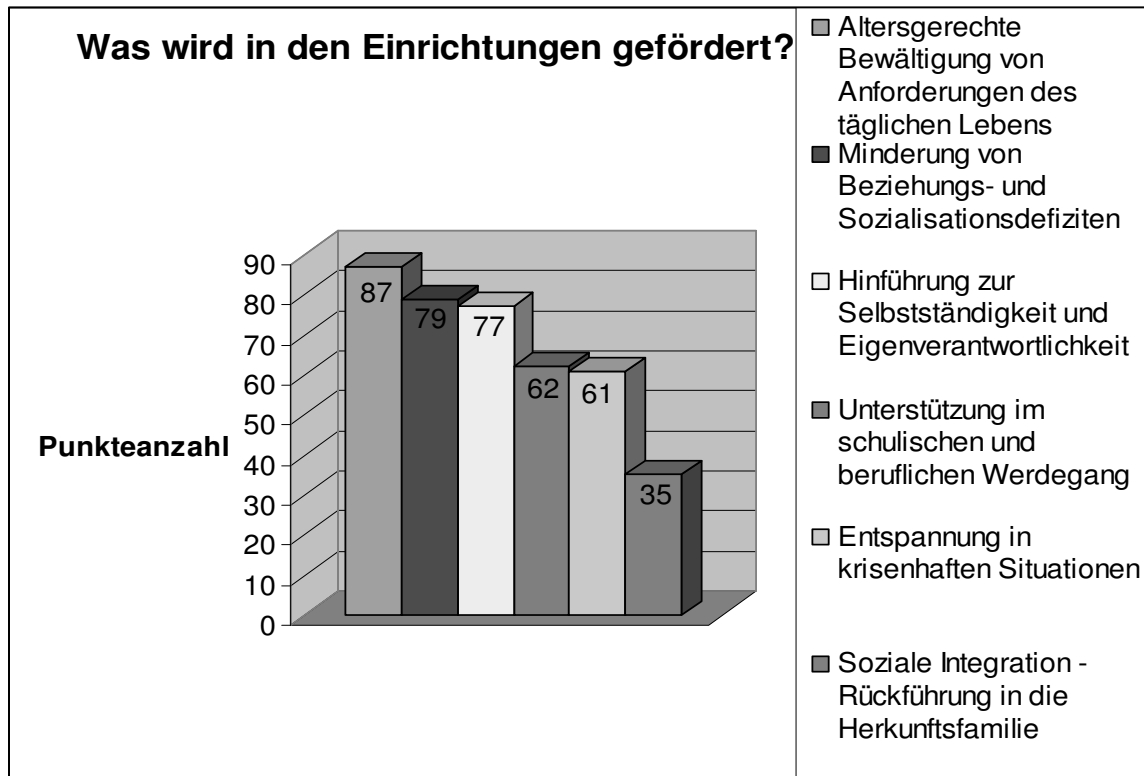


Abb. 3: Förderung von spezifischen Bereichen

Abb. 3 verdeutlicht die Platzierung der einzelnen Aspekte der Förderung. Es ist ersichtlich, dass der Aspekt „Altersgerechte Bewältigung von Anforderungen des täglichen Lebens“ insgesamt 87 Punkte erreicht hat und somit am häufigsten genannt wurde bzw. die Einrichtungen diesen Bereich bei den Kindern und Jugendlichen besonders fördern. An zweiter und dritter Stelle sind die „Minderung von Beziehungs- und Sozialisationsdefiziten“ mit 79 Punkten sowie die „Hinführung zur Selbstständigkeit und Eigenverantwortlichkeit“ mit 77 Punkten. Der Aspekt der „Sozialen Integration – Rückführung in die Herkunftsfamilie“ befindet sich mit insgesamt 35 Punkten am letzten Platz und scheint für die Einrichtungen vorrangig nicht so wichtig.

Die letzte Frage, die sich auf Angaben in Bezug auf die Einrichtungen richtete, war die Erkundigung nach der Anzahl der Mitarbeiter. Dabei sollten jedoch nur Mitarbeiter aus dem sozialpädagogischen, pädagogischen, sozialarbeiterischen, psychologischen und psychotherapeutischen Fachbereich genannt werden. Personen aus dem Verwaltungs- bzw. Haushaltsbereich werden bei diesen Angaben außer Acht gelassen. Wichtig zu erwähnen ist hier noch, dass die Befragten gebeten wurden, ihre Mitarbeiter in Vollzeitäquivalenten anzugeben, da so eine Vergleichbarkeit möglich gemacht wurde. Diese Tatsache erklärt die Kommastellen bei einzelnen Angaben. Die Anzahl der MitarbeiterInnen reicht von 3 bis 90. Am häufigsten wurden 6 MitarbeiterInnen genannt. Es wurde eine Tabelle zum Betreuungsverhältnis erstellt (vgl. Reiter, 2007).

Einrichtung	Anzahl der Mitarbeiter	Anzahl der Kinder	Betreuungsrelation
1	6	9	1,50
2	7	8	1,15
3	90	51	0,60
4	26	40	1,53
5	17	28	1,65
6	35	62	1,77
7	7,2	14	1,94
8	5	11	2,20
9	5,5	7	1,27
10	5,5	8	1,45
11	17	32	1,88
12	5	9	1,80
13	6	8	1,33
14	5	12	2,40
15	6	8	1,33
16	5	7	1,40
17	7,5	8	1,06
18	9	10	1,11
19	5,5	8	1,45
20	6,7	8	1,19
21	6	8	1,33
SUMME	282,9	356	1,25

Tab. 3: Betreuungsrelationen

Der Durchschnitt der gesamten Betreuungsrelationen entspricht 1,25, d.h. dass sich ein Betreuer theoretisch um 1,25 Jugendliche kümmert. Gerundet würde dies in der Praxis bedeuten, dass auf einen Erzieher ein Kind bzw. ein Jugendlicher kommt. Bei der Einrichtung 3 kümmern sich sogar 2 Betreuer um ein Kind/einen Jugendlichen. Zusammengefasst kann man also davon ausgehen, dass in den befragten Einrichtungen das individuelle Wohl jedes einzelnen Kindes im Mittelpunkt steht.

Im Folgenden soll nun näher auf geschlechtsspezifische Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen in Bezug auf das Alter, auf Anlässe für eine Fremdunterbringung und auf die Lebensgestaltung nach der Entlassung aus der Einrichtung eingegangen werden. Zunächst wurden die Befragten gebeten die Anzahl sowie das Alter für Mädchen und Burschen getrennt anzugeben. Die Frage, die mit diesen Daten beantwortet werden sollte, lautet wie folgt: Gibt es einen geschlechtsspezifischen Unterschied in Bezug auf unterschiedliche Altersgruppen des Klientel in sozialpädagogischen Einrichtungen? Die Fragestellung wurde nun anhand eines U-Tests statistisch überprüft. Dieser ergab ein signifikantes Ergebnis ($Z = -2,196$; $p < .05$). Die nachstehende Grafik verdeutlicht, dass in der Altersgruppe der 11-14 Jährigen ein großer Unterschied zwischen Mädchen und Burschen herrscht. In dieser Gruppe befinden sich fast doppelt so viele Burschen wie Mädchen. Auch bei den 15-18 Jährigen gibt es einen Unterschied, allerdings befinden sich in dieser Gruppe mehr Mädchen als Burschen. In den Altersgruppen der 0-6 Jährigen und der 7-10 Jährigen lässt sich ein der Grafik nur ein minimaler bzw. gar kein Unterschied erkennen. Zusammenfassend kann man aber sagen, dass sich mit zunehmendem Alter Unterschiede zwischen Mädchen und Burschen in Bezug auf das Alter erkennen lassen.

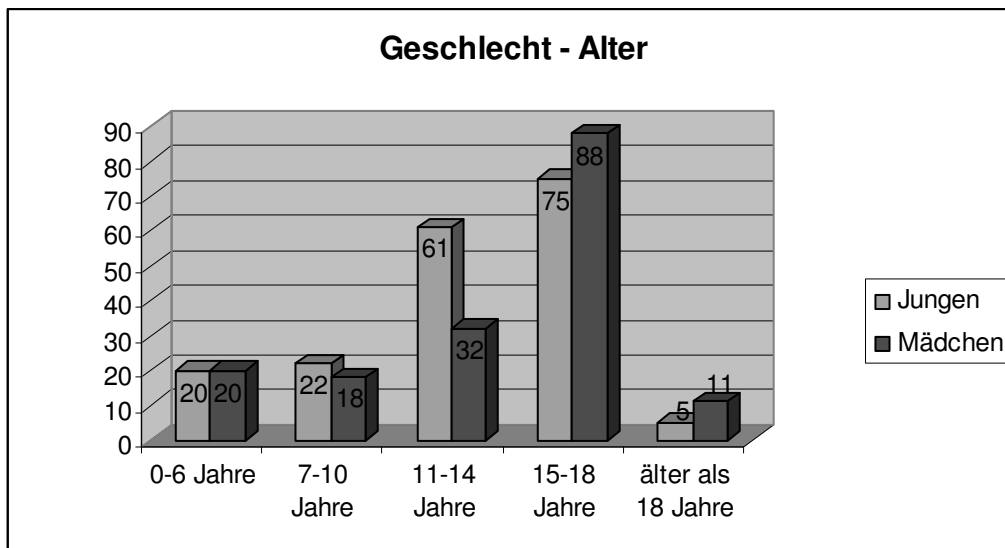


Abb. 4: Unterschied Geschlecht - Alter

Die nächste Frage im Fragebogen bezog sich auf die Gründe bzw. Anlässe einer Fremdunterbringung. Die Befragten hatten bei jedem Grund die Kategorien „oft“, „gelegentlich“, „selten“ und „nie“ zum Ankreuzen. Folgende Anlässe wurden für eine Fremdunterbringung angegeben: Misshandlung, Sexueller Missbrauch, Verlust des Erziehungsberechtigten, Verfügung einer Gerichtsinstanz, Verwahrlosung. Eine gesamte Auflistung aller Daten gibt nun Aufschluss darüber, welcher Grund am häufigsten für eine Fremdunterbringung genannt wurde.³ Aus der Darstellung ist ersichtlich, dass Verwahrlosung (119 Punkte) sowie die Verfügung einer Gerichtsinstanz (109 Punkte) von den befragten Einrichtungen als häufigster Anlass für eine stationäre Fremdunterbringung genannt wurden. Weiters hatten die Einrichtungen die Möglichkeit, eigene Vorschläge bzw. Gründe für eine Fremdunterbringung zu nennen. Folgende Aspekte wurden dabei genannt: Erziehungsunfähigkeit bzw. -schwierigkeiten; Psychische Probleme der Bezugsperson; Schwierigkeiten und Konflikte mit dem Herkunftssystem; Alkoholsucht bei den Eltern; Überforderung der Eltern; Verhaltensauffälligkeiten.

³ Auch hier wurde das Punktesystem eingesetzt, das schon weiter oben verwendet wurde. Die Befragten hatten bei jedem Grund die Kategorien „oft“, „gelegentlich“, „selten“ und „nie“ zum Ankreuzen. Für die Kategorie „oft“ wurde dieses Mal die höchste Punkteanzahl vergeben – nämlich 4 Punkte. Die Kategorie „nie“ erhielt hingegen nur einen Punkt (Oft = 4 Punkte, gelegentlich = 3 Punkte, selten = 2 Punkte, nie = 1 Punkt).

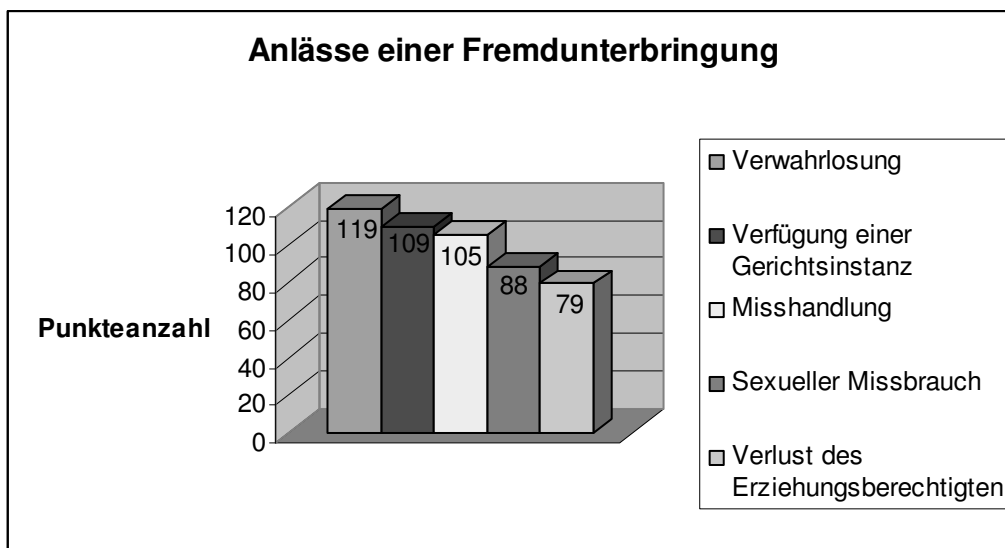


Abb. 5: Anlässe für eine stationäre Fremdunterbringung

Die nächste Fragestellung, die aufgrund der gesammelten Daten beantwortet werden soll, lautet wie folgt: Gibt es zwischen Mädchen und Jungen im Hinblick auf die unterschiedlichen Anlässe für eine Fremdunterbringung einen signifikanten Unterschied.

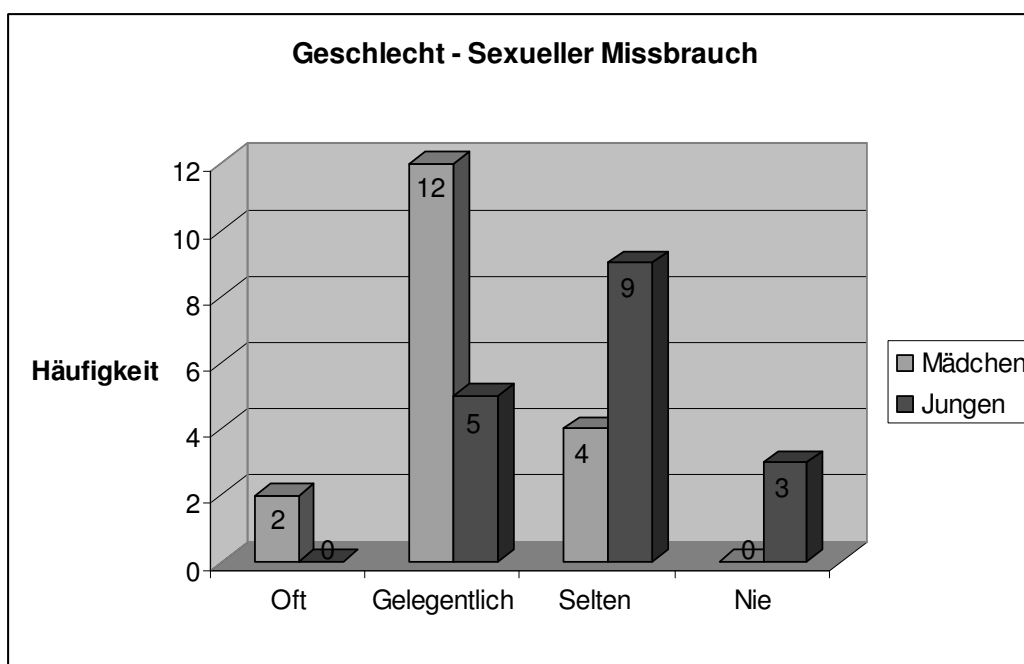


Abb. 6: Unterschied zwischen Mädchen und Jungen im Bezug auf sexuellen Missbrauch

Auch diese Fragestellung wurde mit einem U-Test statistisch überprüft. Dieser ergab folgendes Ergebnis: Bei der Variable „sexueller Missbrauch“ konnte ein signifikantes Ergebnis ($Z = -2,533$; $p < .05$) gefunden werden. Die untenstehende Grafik verdeutlicht den Unterschied zwischen Mädchen und Jungen. Anhand der Daten lässt sich erkennen, dass sexueller Missbrauch ein Anlass für eine Fremdunterbringung ist, der auf hauptsächlich Mädchen zutrifft. In Bezug auf die Variablen Misshandlung, Verlust des Erziehungsberechtigten, Verfügung einer Gerichtsinanz oder Verwahrlosung als Anlässe für

eine stationäre Fremdunterbringung konnten keine signifikanten Unterschiede zwischen Mädchen und Jungen festgestellt werden.

Die letzte Fragestellung, die anhand der Daten überprüft werden soll, ist diejenige nach dem geschlechtspezifischem Unterschied im Hinblick auf die Entlassung bzw. der Lebensgestaltung nach der stationären Unterbringung. Folgende Variablen standen dazu zur Auswahl:

- Entlassung als Volljähriger in die Selbstständigkeit
- Unterbringung in einer anderen Einrichtung
- Unterbringung in der Herkunftsfamilie.
-

Auch diese Frage wurde mit einem U-Test statistisch untersucht. Es konnte jedoch kein signifikantes Ergebnis ($p > .05$) gefunden werden. Jedoch kann auch hier eine Häufigkeitsverteilung berechnet werden. Dazu wurde wieder das oben genannte Punktesystem verwendet

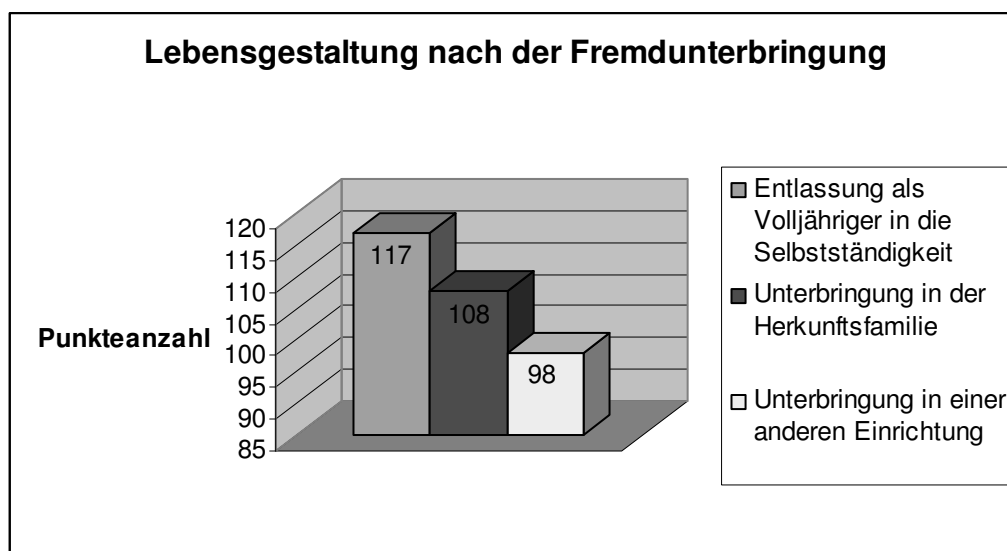


Abb. 7: Lebensgestaltung nach der stationären Unterbringung

Man kann erkennen, dass die Variable „Entlassung als Volljähriger in die Selbstständigkeit“ die höchste Punkteanzahl (117 Punkte) bekommen hat und diese somit am häufigsten genannt wurde. Grundsätzlich war aber aus den ausgewerteten Fragebögen ersichtlich, dass bei Jugendwohnhäusern der Trend besteht, die Kinder in die Selbstständigkeit zu entlassen bzw. bei Jugendwohnhäusern versucht wird, diese wieder in ihre Herkunftsfamilie zu integrieren oder wenn nicht anders möglich, sie in einer anderen Einrichtung unterzubringen. Weiters hatten die Einrichtungen auch hier die Möglichkeit, eigene Erfahrungen in Bezug auf die Lebensgestaltung nach einer Fremdunterbringung anzugeben. Dabei wurden folgende Aspekte genannt: Unterbringung in einer Kontaktfamilie; Rauswurf wegen fehlender Bereitschaft zur Zusammenarbeit; Unterbringung im Betreuten Wohnen; Leben auf der Straße oder bei Freunden; Unterbringung in Notschlafstellen.

6. Ausblick

An dieser Stelle werden Ergebnisse anderer Studien zusammengefasst, die sich ebenfalls mit dem Thema Fremdunterbringung befassen haben. Die erste Studie ist das Projekt „ju-Quest“. Hierbei werden ExpertInnen-Interviews durchgeführt, um einen Überblick über die gegenwärtigen Situationen und Entwicklungen der österreichischen Jugendwohlfahrt zu bekommen. Weiters stellt das Portal ein Forum zur fachlichen Diskussion dar und bietet eine bessere Vernetzung der Mitarbeiter der Jugendwohlfahrt (vgl. Putzhuber, 2007). Die letzte ExpertInnen-Befragung wurde im Juli 2007 durchgeführt und lieferte u.a. folgende Ergebnisse:

- Das Ausmaß der Beteiligung der Kinder und Jugendlichen sowie der leiblichen Eltern an Entscheidungs- und Aufnahmeprozessen wird mittelmäßig eingeschätzt, wobei die Beteiligung der Kinder niedriger eingeschätzt wird als die Beteiligung von Eltern.
- Für die ExpertInnen ist es daher überwiegend sinnvoll, „sofort eine Person [zu benennen], die dafür verantwortlich ist, das Kind und seine Herkunftsfamilie während des Entscheidungsfindungsprozesses und wenn möglich auch während des gesamten Fremdunterbringungsprozesses zu unterstützen.“ (Putzhuber, 2007, o.S.)
- Die Frage, wie oft es realistischerweise möglich sei, neben der primär gewählten Form einer Fremdunterbringung Alternativen zur Auswahl zu haben, wurde von ca. 56 % (n=59) der Befragten mit „eher selten“ und 25 % (n=26) mit „selten“ beantwortet. Insgesamt 81 % der Befragten sehen hier also einen sehr beschränkten Spielraum.
- Auf die Frage, ob die Entwicklung eines individuellen Betreuungsplanes im Rahmen des Entscheidungsprozesses für nötig gehalten wird, antworteten 66% der ExpertInnen mit „Ja, unbedingt“.
- In Bezug auf die Aktualisierung des Betreuungsplanes gab ca. die Hälfte (46%) der Befragten an, dass eine halbjährliche Erneuerung für nötig erachtet wird. 18% plädieren für einen vierteljährlichen, 19% für einen jährlichen Bericht (vgl. Putzhuber, 2007, o.S.)

Die zweite Studie, die hier vorgestellt werden soll, wurde von der Organisation EXTREMEFUN.CH im Jahr 2007 durchgeführt. Dazu wurden Heime, Internate und Wohnschulen in der Schweiz in Bezug auf ihre Leistungen und Angebote befragt. Folgende Ergebnisse konnte daraus gewonnen werden:

- Insgesamt befinden sich in den befragten Heimen 81,2% Jungen und 18,8% Mädchen.
- Der durchschnittliche Heimaufenthalt eines Kindes dauert ungefähr 3 Jahre.
- Von den Kindern und Jugendlichen am Ende ihres Aufenthaltes
 - ...gehen 50% zurück in die Familie,
 - ...werden 20% als volljährig in die Selbständigkeit entlassen,
 - ...werden 22% in andere Heime verlegt.
- Die Nachfrage nach Plätzen in den Heimen hat zugenommen.
- Die schulischen Leistungen der Kinder und Jugendlichen sind in den letzten Jahren gesunken (vgl. Frick, 2007, o.S.)

Wenn man nun die Ergebnisse der Organisation EXTREMEFUN.CH mit denen der vorliegenden Untersuchung vergleicht sieht man, dass es in Bezug auf die Lebensgestaltung und auch auf die Geschlechterverteilung nach dem Heimaufenthalt Unterschiede gibt. In der Schweiz geht der Großteil der Kinder und Jugendliche in ihre Herkunftsfamilie zurück, wohingegen bei der Untersuchung in Salzburg und Oberösterreich bei den befragten

Einrichtungen ein Ergebnis war, dass die Mehrheit der betreuten Kinder und Jugendlichen als Volljährige in die Selbstständigkeit entlassen werden.

Anhand der Literaturrecherchen, der eigenen Erhebung und beim Vergleich mit anderen Studien kann zusammenfassend festgestellt werden, dass seit Beginn der 70er Jahre im Bereich der Heimerziehung bzw. der stationären Unterbringung von Kindern und Jugendlichen sich vieles positiv entwickelt hat.

Literaturverzeichnis

- Freigang, W. (2003). Wirkt Heimerziehung? Heimerziehung im Spiegel empirischer Studien. In N. Struck, M. Galuske & W. Thole (Hrsg.), *Reform der Heimerziehung. Eine Bilanz* (S.37-52). Opladen: Leske + Budrich.
- Freigang, W. & Wolf, K. (2002). *Heimerziehungsprofile. Sozialpädagogische Porträts*. Weinheim: Beltz.
- Frick, T. (2007).
http://www.extremefun.ch/main.html?src=%2F4904%2Findex.html%3F*session*id*key*%3D*session*id*val_* [18.6.2008].
- Gerspach, M. (1998). *Wohin mit den Störern. Zur Sozialpädagogik der Verhaltensauffälligen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Günder, R. (2007). *Praxis und Methoden der Heimerziehung. Entwicklungen, Veränderungen und Perspektiven der stationären Erziehungshilfe*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Janze, N. & Pothmann, J. (2003). Modernisierung der Heimerziehung. Mythos oder Realität? Entwicklung in der Heimerziehung im Spiegel statistischer Befunde. In N. Struck, M. Galuske & W. Thole (Hrsg.), *Reform der Heimerziehung. Eine Bilanz* (S.101-121). Opladen: Leske + Budrich.
- Klicpera, C. & Klicpera-Gasteiger, B. (2007). *Psychische Störungen im Kindes- und Jugendalter*. Wien: Facultas.
- Kupffer, H. (1994). Das Jahrhundert des Kindes geht zu Ende. In H. Kupffer & K.-R. Martin (Hrsg.), *Einführung in Theorie und Praxis der Heimerziehung*. Wiesbaden: Quelle & Meyer.
- Lauermann, K. (2001). Reformbestrebungen der Heimerziehung in Österreich seit 1945: Eine historische Rückblende. In G. Knapp & J. Scheipl (Hrsg.), *Jugendwohlfahrt in Bewegung. Reformansätze in Österreich*. (S. 120-133). Klagenfurt: Hermagoras/Mohorjeva.
- Mannschatz, E. (2007). *Heimerziehung. Zum Problemhintergrund einer umstrittenen Betreuungsform*. Berlin: Nora.
- Myschker, N. (2005). *Verhaltensstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Erscheinungsformen – Ursachen – Hilfreiche Maßnahmen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Putzhuber, H. (2007). juQuest. Trends zur Jugendwohlfahrt [WWW-Dokument]. Verfügbar unter: <http://www.ju-quest.at/> [Datum des Zugriffs: 18.6.2008].
- Putzhuber, H. (2007). juQuest. Trends zur Jugendwohlfahrt. Ergebnisse der 6.ExpertInnenbefragung durchgeführt im Juli 2007 [WWW-Dokument]. Verfügbar unter: http://www.ju-quest.at/downloads/Bericht_zur_ExpertInnenbefragung_2007-07.pdf [Datum des Zugriffs: 18.6.2008].
- Reiter, J. (2007). *Fremdunterbringung von Kindern und Jugendlichen in Oberösterreich*. Linz: Johannes Kepler Universität.

SOCIAL SUPPORT MERKMALE IN TEAMBESPRECHUNGEN

Viktoria Zach¹

In der Studie geht es um folgende Frage: Inwieweit führt Social Support zu effektiver Bewältigung von Arbeitsbelastungen in Einrichtungen für erwachsene Menschen mit besonderen Bedürfnissen? Theoretische Basis zur Beantwortung der Frage bilden, das Netzwerkkonzept, der Social Support Ansatz und Arbeitsbelastungen in der Zusammenarbeit mit mehrfach schwerstbehinderten Menschen. Um ein Verständnis für eine derart anspruchsvolle Arbeit zu erlangen, werden die Begrifflichkeiten wie Behinderung, Schädigung und Benachteiligung, sowie die mehrfache Schwerstbehinderung näher erläutert. Des Weiteren gibt es eine theoretische Auseinandersetzung mit psychischen Belastungen am Arbeitsplatz und Belastungen, die durch selbstverletzendes Verhalten von behinderten Menschen gezeigt werden. Um die Fragestellung empirisch - praktisch zu beantworten, werden Teambesprechungen von Mitarbeitern in Fördergruppen der Lebenshilfe Oberösterreich beobachtet. Anhand dieser Teamsitzungen wird die Kommunikation der Mitarbeiter dahingehend analysiert, ob und in welchem Ausmaß soziale Unterstützungsleistungen gezeigt werden. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass Social Support Merkmale zwischen den Kollegen umgesetzt werden.

1. Bewältigung von Arbeitsanforderungen

Wer kennt es nicht? Stress, Überforderung und Belastungen in der Arbeit. In wohl jedem Berufsfeld sind die Mitarbeiter mit verschiedenen Aspekten von belastenden Situationen, Gegebenheiten oder Ereignissen konfrontiert. In einer Zeit, in der die Anforderungen an Dienstnehmer immer mehr steigen und Arbeitsbedingungen immer schwieriger werden, ist es von großer Bedeutung, dass Mitarbeiter lernen, adäquat und professionell mit Belastungen umzugehen und wirksame Bewältigungsstrategien zu entwickeln. Im Rahmen dieser Arbeit erfolgt eine Auseinandersetzung mit Belastungen, die sich in Zusammenarbeit mit behinderten Menschen und aufgrund der vielseitigen Anforderungen, ergeben. Dabei werden nicht nur Belastungen thematisiert, sondern es wird vor allem auch auf Bewältigungsmöglichkeiten und die dafür vorhandenen unterstützenden Netzwerke, um eine wirksame und effiziente Praxisbewältigung zu gewährleisten, näher eingegangen. Die zu Grunde liegende Fragestellung lautet daher folgendermaßen:

Führt Social Support unter Kollegen zu effektiver Bewältigung von Arbeitsbelastungen in Einrichtungen für erwachsene Menschen mit besonderen Bedürfnissen?

Soziale Unterstützung durch das Team bzw. das Arbeitskollegium sollen für den nötigen Rückhalt, Rat und Hilfe bei Problemen oder Belastungen sorgen. Besonders in diesem Arbeitsfeld und in ständiger Interaktion mit anderen Menschen und vor allem auch mit Menschen, die besondere Betreuung und Pflege benötigen, kann jede Situation belastend werden. Wie wichtig diese Psychohygiene bei Mitarbeitern in sozialen Berufen ist, zeigt der Bedarf an regelmäßigen Teambesprechungen und Supervisionen².

¹ Dieser Beitrag ist eine zusammengefasste und adaptierte Version der Bachelorarbeit am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Salzburg, SS 2008.

² In dieser Arbeit wird auf die Angabe beider Geschlechter verzichtet und nur die männliche Form verwendet. Wörtliche Zitate wurden in der gesamten Arbeit im Sinne der neuen Rechtschreibung umgeändert.

2. Soziale Netzwerke, soziale Unterstützung und berufliche Belastungen in der Heilpädagogik

Belastungen und Probleme, welcher Art auch immer, ob privat oder im Beruf, Lösungen und Bewältigungsmöglichkeiten erscheinen gemeinsam, im Austausch mit engen Freunden, der Familie, Arbeitskollegen, etc. oft weniger schwerwiegend bzw. werden schneller Lösungen gefunden als im Alleingang. Voraussetzung dieser Hilfe und Unterstützung ist das Bestehen eines sozialen Netzwerkes, in dem Hilfe und Unterstützung geleistet wird und den Betroffenen in schwierigen Situationen und Lebenslagen eine Begleitung angeboten wird. Dazu werden im Folgenden die Begriffe des sozialen Netzwerks und der sozialen Unterstützung näher beleuchtet.

2.1. Soziale Netzwerke

Um den Begriff des sozialen Netzwerkes in seiner Komplexität zu begreifen wird zuerst auf die Entstehung und seine Bedeutung eingegangen. Sodann wird eine Begriffsdifferenzierung vorgenommen. Die Vielseitigkeit und Bedeutung für die verschiedenen Disziplinen von sozialen Netzwerken kommt in folgendem Zitat von Röhrle (1994, S. 1) sehr gut zum Ausdruck:

Soziale Netzwerke haben in den Sozialwissenschaften seit einigen Jahren Hochkonjunktur: Soziologie, Anthropologie, Kommunikationswissenschaften, Politologie, Sozialmedizin und nicht zuletzt auch die Psychologie befassen sich in unzähligen Arbeiten mit dem, was man zunächst als das *Gesamt an sozialen Beziehungen zwischen einer definierten Menge von Personen, Rollen oder Organisationen* zu bezeichnen hat.

Geprägt wurde dieser Begriff 1954 von Barnes, einem britischen Sozialanthropologen, der in einer Arbeit über die sozialen Strukturen einer norwegischen Gemeinde schrieb. Veranschaulicht durch das Beispiel von unregelmäßig geknüpften Fischernetzen, beschrieb er soziale Netzwerke als eine bestimmte Anzahl von Verbindungen (dem Garn) und Verknüpfungen zwischen einer bestimmten Anzahl von Personen oder Gruppen (den Knotenpunkten) (vgl. Nestmann, 1989, S. 107; Keul, 1993, S. 45).

Ein breites Interesse erlebte der Begriff des sozialen Netzwerkes vor allem im Zuge der Unterstützungsforschung. Laut Veil (1987c; zitiert nach Laireiter, 1993, S. 15) begann die Netzwerk- und Unterstützungsforschung mit relativ undifferenzierten und globalen Begriffen, was zu inkonsistenten Ergebnissen und zu einer konzeptuellen und methodischen Begriffsdifferenzierung führte. Aufgrund der unterschiedlichen und vielseitigen Begriffe, Konstrukte und Methoden ist es schwer, Ergebnisse miteinander zu vergleichen und generalisierende Aussagen zu treffen.

Einigkeit in der Forschung herrscht bisher über die Einteilung des Begriffsfeldes der Netzwerk- und Unterstützungsforschung in drei Ebenen, die der sozialen Integration, des sozialen Netzwerks und der sozialen Unterstützung.

Insbesondere die Ebene der sozialen Unterstützung ist hinsichtlich weiterer Begrifflichkeiten (Unterstützungsressourcen, wahrgenommene Unterstützung, erhaltene Unterstützung, Befriedigung von Unterstützungsbedürfnissen, unterstützendes Klima) ausgebaut worden. Die beiden anderen Begriffe hingegen sind noch nicht in diesem Ausmaß differenziert worden (vgl. Laireiter, 1993, S. 15f).

Um eine effiziente Forschung zu gewährleisten, sind laut Laireiter (1993, S. 17) begriffliche Präzisierungen auf den folgenden vier Ebenen von Notwendigkeit. Auf der ersten Ebene ist die Bedeutung des Begriffes „Soziales Netzwerk“ festzulegen. Übereinstimmung besteht dahingehend, dass darunter „Systeme interpersonaler Beziehungen“ zu verstehen sind. Auf der nächsten Ebene ist festzulegen, ob das Referenzobjekt ein Einzelindividuum oder eine soziale Gruppe ist. Netzwerke von Einzelindividuen werden als egozentrierte oder personale Netzwerke bezeichnet. Besonders wichtig ist die Nennung eines Referenzobjektes bei unklaren Begriffen, wie z.B. der des „Nachbarschaftsnetzwerkes“. Damit könnten einerseits die Beziehungen eines einzelnen Individuums zu seiner Nachbarschaft und andererseits auch die Beziehungen von Menschen, die in einer bestimmten, regional definierten Wohngegend leben, gemeint sein.

Die dritte Ebene zeichnet sich dadurch aus, dass eine Präzisierung in Bezug auf Art und Umfang der Beziehungen in einem bestimmten Netzwerk stattfinden muss. Als Beispiele für Präzisierungen auf dieser Ebene sind Freundschaftsbeziehungen, Bekanntschaft, Kontaktfrequenz, etc. zu nennen.

Auf der vierten Ebene sollte Einigkeit darüber herrschen, welches die psychologisch relevanten Merkmale sind, um Netzwerke adäquat beschreiben zu können. Dazu zählen vor allem strukturelle (z.B. Größe des Netzwerks), interaktionale (z.B. Kontaktfrequenz), funktionale (z.B. Unterstützung) und evaluative (z.B. Zufriedenheit) Merkmale. In dieser Arbeit wird vor allem der funktionelle Aspekt von sozialen Netzwerken betont, da es um soziale Unterstützung von und durch Kollegen geht, die bei der Bewältigung von beruflichen Belastungen helfen sollen.

2.2. Soziale Unterstützung – Social Support

Laut Linneweh (2002, S. 197) kann „der Mensch als „animal social“ [...] ohne soziale Kontakte, ohne die Hilfe und Unterstützung anderer nicht überleben. Die Bedürfnisse nach Zugehörigkeit, Nähe, Geborgenheit und gegenseitigem Vertrauen sind zentraler Bestandteil der menschlichen Natur“. Voraussetzung für soziale Unterstützung ist ein vorhandenes soziales Netzwerk, das auch bereit ist, seinen Mitgliedern Ressourcen und Unterstützung bereitzustellen. Das Vorhandensein eines Netzwerkes sagt jedoch noch nichts darüber aus, wie hilfreich es für den Betroffenen in belastenden Situationen und schwierigen Lebensphasen ist. Das Konzept der sozialen Unterstützung und die englische Übersetzung Social Support werden in diesem Beitrag synonym verwendet und sind folglich gleichzusetzen. Wie auch das Netzwerkkonzept, mit dem das Unterstützungskonzept eng verbunden ist, gibt es auch in diesem Forschungsgebiet unterschiedliche Definitionen, unterschiedliche bzw. mangelhafte Operationalisierungen und zum Teil auch Begriffsüberschneidungen, was in diesem Zusammenhang auch viele methodische Schwierigkeiten hervorrufen kann.

2.2.1. Definition sozialer Unterstützung

Spätestens seit Mitte der 80er Jahre gilt es in der Forschung als verbindlich, dass das Unterstützungskonstrukt aus verschiedenen Einzelkomponenten besteht. So kann man Unterstützung als Personenmerkmal auffassen, wenn man sie als Überzeugung, geliebt, geachtet oder eingebunden zu sein, definiert. Unterstützung ist jedoch auch ein Merkmal der Umwelt, das all jene Personen beschreibt, die einem Individuum im Alltag und bei Problemen unterstützend zur Verfügung stehen. Weiters beschreibt „Unterstützung“ aber auch soziale Interaktionen im Sinne sozialer Austauschprozesse. Schlussendlich repräsentiert

der Begriff auch noch ein komplexes Passungsgefüge von Bedürfnissen und Bedürfnisbefriedigung (vgl. Veiel, 1989b, zitiert nach Laireiter, 1993, S. 9).

Um eine genauere Vorstellung des Konstrukts der sozialen Unterstützung zu erlangen, wird im Folgenden exemplarisch die Definition von Thoits (1982, S. 147, zitiert nach Schmidt, 2001, S. 27) angeführt: „Social support will be defined (...) as the degree to which a person's basic social needs are gratified through interaction with others. Basic social needs include affection, esteem or approval, belonging, identity, and security”.

2.2.2. Präzisierung des Unterstützungsbegriffs

Hinsichtlich der Präzisierung des Unterstützungsbegriffs werden laut Laireiter (vgl. 1993, S. 25ff) vier Ebenen unterschieden. Die erste Ebene betrifft die Unterstützungsmodalitäten, also intensive Taxonomien, die zweite Ebene bezieht sich auf den Bezugsbereich der sozialen Unterstützung, die dritte Ebene behandelt Quellen der Unterstützung, und die vierte Ebene setzt sich mit Unterstützungskonstrukten (extensionale Taxonomien) auseinander.

Aufgrund der Komplexität und Vielschichtigkeit des Konstrukts der sozialen Unterstützung wurden von einer Reihe verschiedener Autoren (vgl. Schmidt, 2001, S. 29) unterschiedliche Einteilungsmöglichkeiten und Taxonomien erstellt, um den Begriff möglichst genau zu präzisieren und adäquat abbilden zu können. Diese unterschiedlichen Taxonomien stellen die erste Ebene der Präzisierung dar. Zu erwähnen ist, dass die meisten Autoren relativ ähnliche Phänomene, die im Detail jedoch auch unterschiedliche Aspekte betonen, unter den Unterstützungsbegriff zusammenfassen. Weiters lassen sich die Ansätze anhand der variierenden Anzahl an Unterstützungsleistungen unterscheiden.

Auf zweiter Ebene ist es erforderlich, zwischen allgemeiner bzw. alltagsbezogener und belastungs- bzw. krisenbezogener Unterstützung zu unterscheiden. Allgemeine und alltagsbezogene Unterstützung bezieht sich demnach auf ständig vorhandene Unterstützung bei der alltäglichen Lebensbewältigung durch Familie, Freunde und Arbeitskollegen. Im Unterschied dazu findet die belastungs- und krisenbezogene Unterstützung nur dann statt, wenn spezielle Belastungen oder Krisen, wie etwa Arbeitslosigkeit, Verlust einer nahe stehenden Person, Krankheit, Scheidung, etc. zu bewältigen sind.

Die Quelle der Unterstützung wird auf der dritten Ebene genauer analysiert. Damit sind Personen gemeint, die die Rolle des Unterstützers einnehmen, wie beispielsweise ein guter Freund, der/die Partner/in oder auch ein Arbeitskollege. Da diese Variable in den bisherigen Forschungen jedoch noch wenig Systematik erfahren hat, ist das Wissen über die wichtigsten Unterstützer-Rollen noch relativ gering. Studien von Laireiter und Baumann (1992, zitiert nach Laireiter, 1993, S. 28) haben allerdings gezeigt, dass vor allem die nahestehendsten Personen von zentraler Bedeutung sind (z.B. Partner, Verwandte, enge Freunde).

Ebene vier geht auf die Unterstützungskonstrukte, die extensionalen Taxonomien ein. Dabei wird davon ausgegangen, dass der Unterstützungsbegriff auf verschiedene Phänomene angewendet worden ist. Hinsichtlich der extensionalen Taxonomien wird zwischen folgenden Punkten unterschieden:

- Die Verfügbarkeit von einem Unterstützungsnetzwerk (Unterstützungsressourcen),
- die unterstützende Qualität sozialer Beziehung (unterstützendes Klima),
- die in sozialer Interaktion vermittelte Unterstützung (erhaltene Unterstützung, Unterstützungsverhalten),
- das Wissen darüber, unterstützt zu sein (wahrgenommene Unterstützung) und
- die Befriedigung sozialer Bedürfnisse und von Unterstützungsbedürfnissen.

Erwähnenswert ist hierbei, dass mit Ausnahme des Aspekts des „unterstützenden Klimas“ alle anderen Begriffe zu eigenständigen Konstrukten, einschließlich Methoden, weiterentwickelt wurden (vgl. Laireiter, 1993, S. 28).

2.2.3. Für KOPING relevante Formen sozialer Unterstützung

Wie schon in der Einleitung von Social Support erwähnt, bewältigen Menschen ihre Probleme oder Schwierigkeiten meist nicht im Alleingang, sondern mit Hilfe von sozialer Unterstützung von ihrem ganz spezifischen Netzwerk. KOPING, eine Form der **kommunikativen Praxisbewältigung in Gruppen**, stellt eine Möglichkeit dar, durch Social Support berufliche Belastungen im kommunikativen Austausch mit einer Kleingruppe besser zu bewältigen. Da Teambesprechungen ähnliche Funktionen und Charakteristiken wie die des KOPINGs aufweisen, stellt sich nun die Frage, welche Formen sozialer Unterstützung für dieses ganz spezielle Setting von Bedeutung sind und welche in dieser Situation wohl eher nicht zum Einsatz kommen? Im Folgenden werden die laut Schmidt (2001, S. 31) vier relevanten Formen für KOPING näher beschrieben, da sie als Ausgangspunkt für die Erstellung des Instruments dienen:

- *Emotional support:* Hierbei geht es um die Stabilisierung einer positiven emotionalen Befindlichkeit durch das Netzwerk. Der Partner bzw. die Gruppe signalisiert dabei ein Gefühl des psychologischen Aufgehobenseins, vermittelt Gefühle des Umsorgtseins und der Anteilnahme, tröstet bei Misserfolgen, macht Mut und zeigt Verständnis.
- *Network support:* Die Unterstützung erfolgt aufgrund des Eingebundenseins und für einander Verantwortlichseins innerhalb einer Gemeinschaft und der Wirkung der Gruppennormen und –ziele auf das Verhalten des Individuums. Der Partner bzw. die Gruppe motiviert zu Aktivitäten, verpflichtet direkt oder indirekt z.B. zur Durchführung besprochener Vorhaben oder zu Engagement für die Gruppe. Außerdem werden Verhaltensweisen, die den gemeinsamen Zielen und Normen entsprechen honoriert und anerkannt.
- *Informational support:* Hierbei wird theoretisches und Erfahrungswissen zur Verfügung gestellt. Das Netzwerk fungiert als „Superhirn“. Bei dieser Form werden Ideen, Zusatzinformationen, Ideen und Erklärungen von dem Partner bzw. der Gruppe geliefert.
- *Tangible support:* Bei dieser Form werden konkrete, praktische bzw. materielle Hilfen bei der Bewältigung von Aufgaben und Vorhaben geleistet. Der Partner oder die Gruppe stellen z.B. Gegenstände oder Einrichtungen zur Verfügung oder helfen bei der Herstellung von Materialien und Medien. Weiters kann sich tangible support durch die Erledigung von speziellen Aufgaben äußern.

Nähere Differenzierungen der einzelnen Formen, Operationalisierungen in den konkreten Items für die Beobachtung, werden im Abschnitt 3.2. angeführt und dienen der Veranschaulichung des Instruments. Nach Abhandlung der Konzepte soziale Unterstützung und Social Support folgt eine theoretische Auseinandersetzung mit psychischen Arbeitsbelastungen in Zusammenarbeit mit mehrfach schwerstbehinderten Menschen.

2.3. Besondere Arbeitsbelastungen und ihr Stellenwert für professionelle Betreuer von Menschen mit mehrfachen Behinderungen

Poppelreuter und Mierke (2005, S. 5) betonen die Tatsache, dass heutzutage im Bezug auf Arbeitsbelastungen, psychische Faktoren im Zentrum der Aufmerksamkeit stehen, während sich früher der Arbeitsschutz vorwiegend um Themen, wie z.B. Lärmschutz, Belastungen durch Chemikalien oder einseitige körperliche Beanspruchung kümmerte. Im Gegensatz dazu bilden heute vor allem Strömungen im zwischenmenschlichen Bereich den Schwerpunkt. Umfragen belegen immer wieder, dass psychische Belastungen im Arbeitsleben in den letzten Jahren zugenommen haben, während bei körperlichen Belastungen eher eine rückläufige Tendenz festzustellen ist. Da die Tendenz hinsichtlich psychischer Belastungen im Berufsleben also generell gestiegen ist, kann man sich wohl sehr gut vorstellen, wie es um die psychischen Belastungen von Menschen in sozialen und helfenden Berufen, wie z.B. in heilpädagogischen Arbeitsfeldern steht. Berufe im sozialen Bereich und den spezifisch angesprochenen sind gekennzeichnet durch einen intensiven sozialen Kontakt zu anderen Menschen, sei es durch die Klienten selbst, aber auch durch deren Eltern, Familienangehörige, etc. Ein Behindertenpädagoge arbeitet z.B. nicht nur mit „seinen“ Klienten in einer Fördergruppe zusammen, sondern mit dem gesamten Team, mit den Eltern und oftmals auch mit Therapeuten, Ärzten, Supervisoren, etc. Die gesamte Arbeitstätigkeit spielt sich also im sozialen Kontext und in ständiger Interaktion mit anderen Menschen ab. Besonders solche Berufe, die durch einen ständigen sozialen Kontakt geprägt sind, können zu psychischen Belastungen führen (vgl. Poppelreuter & Mierke, 2005, S. 93). Um einen ersten Eindruck zu bekommen, mit welchen Belastungen Mitarbeiter in Einrichtungen für behinderte Menschen konfrontiert sind, wird zuerst ein kurzer Überblick über den Begriff der Behinderung gegeben und weiterhin damit verbundene Aspekte dargestellt.

2.3.1. (Mehrfache) Behinderung und Benachteiligung

Der Begriff „Behinderung“ ist ein relativ junger Terminus, der erst zu Beginn des 20. Jahrhunderts in den jetzigen Gegenstandsbereich der Sonder- und Heilpädagogik eingeführt wurde. In seiner Definition von Behinderung führt der Deutsche Bildungsrat (1973, S. 32, zitiert nach Hensle & Vernooij, 2002, S. 9f) Aspekte an, wie die Beeinträchtigungen auf verschiedenen Ebenen, die mit einer Erschwerung an der Teilnahme am Leben der Gesellschaft einhergeht. Betont wird dabei auch die besondere pädagogische Förderung die diese Menschen in den unterschiedlichsten Bereichen benötigen. Erwähnenswert ist hierbei, dass der Fokus nicht auf die einzelnen Bereichen von Behinderung gerichtet ist, sondern betont, dass Behinderung nicht bloß aufgrund einer Funktionsbeeinträchtigung eine Behinderung ist, sondern erst durch Erschwerung der gesellschaftlichen Partizipation zur Behinderung wird. Das Phänomen der Behinderung entsteht also erst aufgrund des Zusammenwirkens von Merkmalen des behinderten Menschen und Merkmalen der Gesellschaft und Umwelt (vgl. Hensle & Vernooij, 2002, S. 11).

Bei einer Behinderung handelt es sich häufig nicht nur um eine isolierte Beeinträchtigung, sondern um eine Kombination mehrerer Formen. Dies wird als Mehrfachbehinderung oder auch Schwerstbehinderung bezeichnet. In der Regel versteht man darunter eine Mehrfachbehinderung, die aus einer Verbindung von zwei oder mehreren Behinderungen (z.B. geistige Behinderung und Körperbehinderung) besteht, wobei der Ausprägungsgrad der einzelnen Behinderungen immer gravierend ist. Schwerbehinderte Menschen sind sowohl in ihren motorischen als auch in ihren geistig-seelischen Fähigkeiten massiv beeinträchtigt und

benötigen bei den überwiegenden Handlungen in ihrem Alltag, wie z.B. Essen und Trinken, Anziehen, körperliche Hygiene, etc. Hilfe und Unterstützung von anderen Personen. Weiters reagieren sie häufig nicht erwartungsgemäß auf Lern- oder Kontaktangebote, da sie sich nicht durch aktive Sprache, sondern vielmehr durch Laute oder somatische Erscheinungen „verständigen“. Daher ist es im Zusammenleben oder in der Zusammenarbeit mit schwerstbehinderten Menschen von besonders großer Bedeutung, dass ihre Bezugs- bzw. Betreuungspersonen die nötige Sensibilität und Aufmerksamkeit aufbringen, um auf die betreffenden Personen entsprechend einzugehen und ihre Bedürfnisse und Wünsche befriedigen zu können (vgl. Fornefeld, 2002, S. 70f).

Die Arbeit mit mehrfach behinderten Menschen baut auf diesen Bedingungen und Voraussetzungen auf, sodass im Bezug auf eine Zusammenarbeit neben Fortschritten und Erfüllung auch Belastungen durch solch anspruchsvolle Tätigkeiten entstehen können, die tägliche Arbeit der Mitarbeiter negativ beeinträchtigt und somit auch mögliche Konsequenzen für die zu betreuenden Personen darstellen. Die soziale Unterstützung innerhalb des Teams stellt daher eine Chance zur Bewältigung täglicher Anforderungen dar, indem z.B. unterschiedliche Formen von social support von den Mitarbeitern geleistet werden. Die im nächsten Abschnitt dargestellten Belastungen in der Arbeit sollten auch immer vor dem Hintergrund dieser Klientelbeschreibung gesehen werden.

2.3.2. Psychische Belastungen am Arbeitsplatz

Unter psychischen Belastungen sind Einflussfaktoren zu verstehen, die auf den Mitarbeiter zukommen und auf seine Psyche einwirken. Folglich kann jede Tätigkeit – auch körperliche – unter bestimmten Umständen als psychisch belastend empfunden werden. Entgegen der oberflächlichen Vorstellung können, müssen psychische Belastungen aber nicht zwangsläufig schädlich sein. Im Gegenteil, sie können sogar aktivierenden und herausfordernden Charakter annehmen, was wiederum eher gesundheitsförderlich ist (vgl. Poppelreuter & Mierke, 2005, S. 33). Herausfordernde und beanspruchende Situationen sind im Leben allgemein, sowie auch im Berufsleben eines Menschen immer wiederkehrende Ereignisse, die mehr oder weniger belastend empfunden werden und unterschiedlich gut bzw. schlecht bewältigt werden können. Speziell in der Arbeit mit schwerstbehinderten Menschen, die wie im vorigen Kapitel beschrieben, besonderer Versorgung, Betreuung, Förderung und Pflege bedürfen, ist der Arbeitsalltag von professionellen Helfern durch sehr hohe Anforderungen gekennzeichnet und kann somit zu unterschiedlichen Belastungen, Stress und Überforderungen führen.

Unter Belastungen sind objektive, von außen auf den Menschen einwirkende Faktoren zu verstehen, wie z.B. Hitze, Lärm oder Informationsvielfalt. Unter Beanspruchungen versteht man hingegen subjektive Folgen aufgrund derartiger Belastungen auf den Menschen, was sich z.B. in Stressreaktionen und Überforderungen zeigt (vgl. Poppelreuter und Mierke, 2005, S. 15). Laut Poppelreuter und Mierke (2005, S. 16f) können von außen auf den Menschen einwirkende Belastungen, aus denen sich möglicherweise psychische Beanspruchungen ergeben können, in folgenden Aspekten ihren Ursprung haben:

- Den Anforderungen der Arbeitsaufgabe (Verantwortung, Gefahren, Schwere und Dauer der Tätigkeit – z. B. die Verantwortung eines Mitarbeiters, wenn er mit mangelnder personeller Unterstützung oder sogar alleine mit mehreren behinderten Klienten einen Ausflug macht),
- den Arbeitsmitteln und der Arbeitsumwelt (Lärm, Beleuchtung, Klima, ergonomische Gestaltung, Platzmangel z. B. bei den Sanitäranlagen und -räumlichkeiten in einer

Fördergruppe mit mehreren Klienten, die bei ihrer täglichen Hygiene Unterstützung und Hilfestellung benötigen),

- sozialen und Organisationsfaktoren (Führung, Konflikte, Betriebsklima, oft wechselndes Personal, etc.) und
- gesellschaftliche Faktoren (Normen, Werte, Arbeitsmarkt, etc.)

Erwähnenswert ist hierbei, dass derartige Faktoren nicht zwingend als schädliche Belastungen empfunden werden müssen. Es kommt vor allem auf die Ausprägung, die Intensität und die Dauer der einzelnen Faktoren an und auf die individuellen Bedingungen und Einschätzungen eines Mitarbeiters, ob und inwieweit obige Aspekte für ihn zur Belastung werden. Dazu führen Poppelreuter und Mierke (2005, S. 17) an: „Gleiche Anforderungen werden von dem einen Mitarbeiter als aktivierend und leistungsanregend empfunden, während ein anderer mit Überforderung und negativen Empfindungen reagiert“.

Aus welchen Belastungen Beanspruchungen entstehen, variiert von Person zu Person. Die Unterscheidung dieser zwei Begriffe ermöglicht daher eine differenzierte Betrachtungsweise. In Abbildung 1 wird der unterschiedliche Verlauf einer bestimmten Belastung, wie z.B. Zeitdruck symbolisch dargestellt.

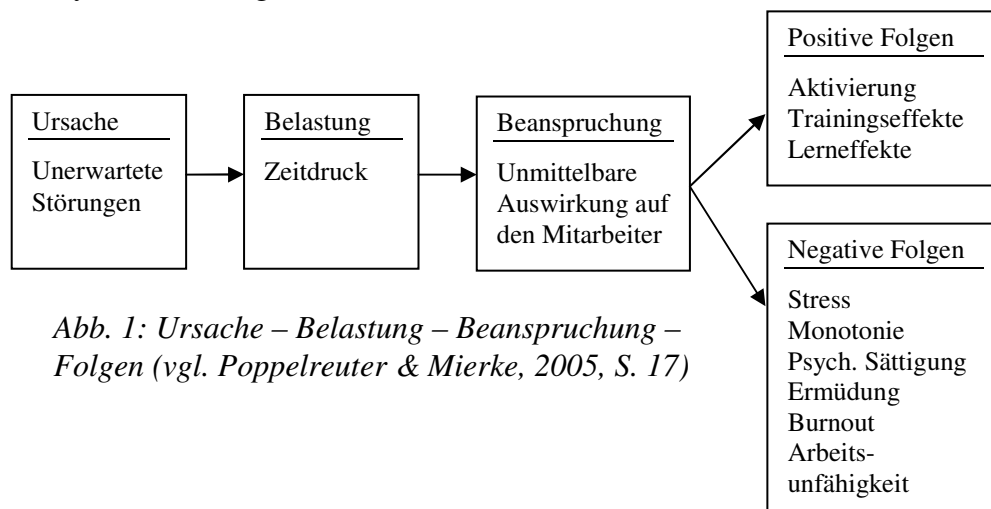


Abb. 1: Ursache – Belastung – Beanspruchung – Folgen (vgl. Poppelreuter & Mierke, 2005, S. 17)

Demnach können also prinzipiell alle Anforderungen, auch körperliche Tätigkeiten, als beanspruchend erlebt werden. Aus Belastungen werden Beanspruchungen für den Menschen. Neben den bereits angeführten Belastungen stellt selbstverletzendes Verhalten von Menschen mit Behinderungen eine zusätzliche Belastung für das Personal dar. Laut Helm (2007, S. 38) kann davon ausgegangen werden, dass mit zunehmendem Schweregrad der Behinderung Menschen vermehrt selbstschädigendes Verhalten zeigen.

2.4. Fragestellung für die empirisch - praktische Analyse

Ausgehend von der Hauptfragestellung dieser Arbeit „Führt Social Support unter Kollegen zu effektiver Bewältigung von Arbeitsbelastungen in Einrichtungen für erwachsene Menschen mit besonderen Bedürfnissen?“ richtet die Fragestellung der empirisch/praktischen Analyse ihren Fokus auf Unterstützungsleistungen innerhalb des Teams der beiden Fördergruppen einer Tagesheimstätte der Lebenshilfe Österreich. Sie lautet folgendermaßen: In welchem Ausmaß findet Social Support in den wöchentlichen Teambesprechungen der Fördergruppen

der Lebenshilfe statt und welche Schwerpunkte in der sozialen Unterstützung lassen sich dabei erkennen? Diese Fragestellung stellt einen Versuch dar, die Kommunikation im Team hinsichtlich von Aspekten von sozialer Unterstützung zu erfassen und zu analysieren. Die Aufmerksamkeit wird vor allem darauf gerichtet, welche Formen von Social Support am häufigsten von den Mitarbeitern gezeigt werden, wie sie dies äußern und in welchen Situationen oder Zusammenhängen dies stattfindet.

3. Empirisch – praktische Analyse

3.1. Untersuchungspersonen

Die Stichprobe setzt sich aus den Mitarbeitern der beiden Fördergruppen einer Tagesheimstätte der Lebenshilfe zusammen. Aufgrund der räumlichen Nähe der beiden Gruppenräume und die gemeinsame Verwendung der Sanitäranlagen wird in einem gewissen Maße zusammengearbeitet. Weiters zeigt sich die Zusammenarbeit in der Weise, dass auch die wöchentlichen Teambesprechungen gemeinsam in einem Gruppenraum, stattfinden. Die nachfolgende Tabelle 1 präsentiert die demographischen Daten der Mitarbeiter im Überblick:

Beschäftigung	Geschlecht	Alter in Jahren	Berufsbilder	Berufserfahrung in diesem Berufsfeld	Berufserfahrung in dieser Einrichtung
Fördergruppe 1					
Teilzeitkraft	Weiblich	33	Diplomierte Sozialpädagogin	12 Jahre	9 Jahre
Vollzeit	Männlich	22	Drechsler	3, 5 Monate	2,5 Monate
Fördergruppe 2					
Teilzeitkraft	Weiblich	38	Behindertenfachbetreuerin	9 Jahre	5 Jahre
Teilzeitkraft	Weiblich	43	Heilpädagogische Fachbetreuerin	12 Jahre	2 Jahre
Vollzeit	Männlich	32	Diplomierter Behindertenpädagoge	11 Jahre	10 Jahre
Für beide Gruppen abwechselnd verfügbar					
„Springkraft“	Weiblich	22	Kindergärtnerin	5 Monate	5 Monate
Zivildienster					
Anzahl der Mitarbeiter beider Fördergruppen: 7 Personen					

Tabelle 1: Überblick über die demographischen Daten der Mitarbeiter

Das Team der Fördergruppe 1 setzt sich bei 6 Klienten aus 1 Teilzeitkraft und 1 Vollzeitkraft zusammen. Die Fördergruppe 2 besteht bei 5 Klienten aus 2 Teilzeitkräften und 1 Vollzeitkraft. Beiden Gruppen stehen gemeinsam ein Zivildienster und ein „Springer“ zur Verfügung, die je nach Bedarf beide Gruppen abwechselnd unterstützen. Zu erwähnen ist, dass aufgrund eines vermehrten Personalwechsels in der Fördergruppe 1 eine Teilzeittätigkeit, im Ausmaß von 14 Stunden derzeit nicht belegt ist und vermutlich die nächsten Wochen von der allgemeinen „Springkraft“ der Tagesheimstätte 1 mitbesorgt wird. Das Alter der Mitarbeiter der Fördergruppen liegt in einem relativ weiten Rahmen, nämlich von 22 bis 43 Jahren. Die Berufsbilder der Stammmitarbeiter reichen von dem Heilpädagogischen Fachbetreuer, dem Behindertenfachbetreuer über den Sozialpädagogen und dem diplomierten

Behindertenpädagogen. Die Berufserfahrung des Stammpersonals in diesem Berufsfeld liegt generell im Bereich zwischen 9 und 12 Jahren, wobei die Mehrheit schon sehr lange in der Fördergruppe tätig ist (5 bis 10 Jahre) (vgl. Tabelle 1). Einmal in der Woche findet eine Teambesprechung statt und einmal im Monat findet ein großes Organisationsteam mit den gesamten Mitarbeitern der Tagesheimstätte 1 statt, bei dem auch die Leiterin anwesend ist. Aufgrund der schwierigeren Arbeitsbedingungen besteht für die Mitarbeiter der Fördergruppen auch die Möglichkeit, monatlich eine Supervision in Anspruch zu nehmen. In beiden Gruppen sind die Klienten geistig, sowie mehrfach schwerstbehindert. Dementsprechend sind die Gruppen hinsichtlich der Klienten und ihrer Bedürfnisse sehr heterogen, was hohe Anforderungen und Kompetenzen an das Personal stellt. Der Tagesablauf in den Gruppen ist zwar stark strukturiert und routiniert, was für behinderte Menschen besonders wichtig ist, die Verhaltensweisen und Reaktionen der Klienten können jedoch von Tag zu Tag sehr unterschiedlich sein und variieren, was ein hohes Maß an Flexibilität und Einfühlungsvermögen von den Mitarbeitern fordert.

3.2. Untersuchungsdurchführung

Für die Analyse der Kommunikation in den wöchentlichen Teambesprechungen hinsichtlich Unterstützungsleistungen zwischen den Arbeitskollegen wird das Verfahren der systematischen Verhaltensbeobachtung verwendet. Das Verfahren kann als eine nicht teilnehmende, offene Beobachtung kategorisiert werden. Des Weiteren ist sie standardisiert und basiert auf Ereignisstichproben (vgl. Bortz & Döring, 2002). Zur Beobachtung der Gruppenteambesprechungen wurden 3 Termine vereinbart. Für die Teambesprechungen stehen wöchentlich jeweils 1,5 Stunden nach der gemeinsamen Arbeitszeit mit den Klienten zur Verfügung. In Abhängigkeit vom Besprechungsbedarf variiert dies, inwieweit die gesamte Zeit für die Besprechung aufgewandt wird.

Hinsichtlich der Durchführung der Beobachtung ist an erster Stelle zu erwähnen, dass nicht an jedem der drei vereinbarten Beobachtungstermine die gleiche Anzahl von Mitarbeitern bei den Teambesprechungen anwesend waren, was aufgrund der von der Tagesheimstätte durchgeführten Ferienaufenthalte, der Urlaubszeit und der abwechselnden Teilnahme der Teilzeitkräfte an den Teamsitzungen zu begründen ist. Aufgrund dessen waren bei der ersten Beobachtung der Teambesprechung nur zwei Personen anwesend. Beim zweiten Beobachtungstermin waren vier Personen anwesend, was sich natürlich hinsichtlich der Ergebnisse, also der Häufigkeit der entsprechenden Verhaltensweisen zeigt. Weiters wurden im Vergleich zum ersten Termin, bei dem die Besprechung nur 1 Stunde dauerte, beim zweiten Termin die vollen 1,5 Stunden verwendet. Bei der dritten zu beobachtenden Teamsitzung waren wieder vier Mitarbeiter anwesend und es wurde auch die volle Zeit in Anspruch genommen. Alle drei Teamsitzungen fanden in dem Gruppenraum der Fördergruppe 2 statt. Die Beobachtung wurde von einem gesonderten Platz, außerhalb der vor dem Tisch versammelten Mitarbeiter durchgeführt.

3.3. Instrument, Manual

Anhand der oben dargestellten Kategorien von sozialer Unterstützung wurde ein geeigneter Beobachtungsplan entwickelt. Ausgangspunkt für den Beobachtungsbogen waren also die Formen emotional support, network support, informational support und tangible support, denn wie in einer KOPING-Gruppe stellt auch das eng zusammenarbeitende Team von Arbeitskollegen ein dichtes, soziales Netzwerk dar, das seinen Mitgliedern soziale

Unterstützung, entsprechend der oben genannten Formen, zukommen lässt. Die Erstellung des Beobachtungsinstrumentes erfolgte in diesem Fall deduktiv, da ausgehend von den theoretischen Annahmen von Schmidt (2001, S. 31) zu den für KOPING relevanten Formen sozialer Unterstützung, einschließlich ihrer Begriffsklärungen bzw. Definition und Beispielinhalten einer jeden Form, die entsprechenden Beobachtungskategorien erstellt wurden (vgl. Kapitel 2.2.3.). Jede der vier Formen von social support wurde in für die jeweilige Form passende Unterkategorien unterteilt und zu jeder Unterkategorie einige beispielhafte Items, also konkrete Operationalisierungen der jeweiligen Unterpunkte entwickelt. Erwähnenswert ist hierbei, dass die Unterkategorien und auch die exemplarischen Items auf die konkrete Arbeitssituation in den beiden Fördergruppen fokussieren. Die letzte Spalte des Instruments dient dem Mitprotokollieren der Häufigkeit des Vorkommens des entsprechenden Verhaltens. Die nachfolgende Tabelle 2 zeigt das Instrument in adaptierter Form um eine Vorstellung von den Kategorien bzw. den Items zu bekommen:

Formen d. SS	Kategorien	Items
Emotional Support	1. Schilderungen des Problems nachvollziehen	„Ich verstehe wie du das meinst“ „Ich weiß genau, was das Problem für dich ist!“ „Ich glaube dir, dass das schwierig für dich ist“
	2. Verbalisieren	„Mich hat diese Situation auch sehr betroffen gemacht“ „Mich hätte das auch belastet“ „Ich konnte verstehen, wie du reagiert hast“
	3. Empathie zum Ausdruck bringen	„Ich habe versucht, mir vorzustellen, was du in dieser Situation gefühlt hast“ „Ich kann nachempfinden, dass dich das traurig macht u. belastet“
	4. Trost bei Misserfolgen	„Mach dir keine Vorwürfe, ich hätte auch so gehandelt“ „Dass das Elterngespräch nicht erfolgreich war, war nicht deine Schuld“ „Das nächste Mal funktioniert es sicher besser, das wird schon“
	5. Aktives/aufmerksames Zuhören	„Mmh“, „Aha“, „Ich verstehe,...“ „Ach so, so meinst du das...“
Network Support	1. Motivation für die persönliche Planung	„Wir haben doch besprochen, eine persönl. Planung für Klient Y zu erstellen“ „Versuch noch die Planung für XY vorzubereiten u. zu erledigen“ „Diese Planung wird hilfreich sein für die tägliche Arbeit“
	2. Motivation für die Realisierung	„Du wirst das schon in der Praxis umsetzen“ „Versuch das auszuprobieren, es ist ein guter Ansatz“ „Erst wenn du es probiert hast, siehst du Erfolge“
	3. M für Fortbildungen/Kurse/Seminare	„Nutz doch die Chance für diese Fortbildung/Kurse/Seminare“ „Der Kurs stellt eine Option dar, über dieses Thema mehr zu erfahren u. zu lernen“
	4. M für die Nutzung von Supervision	„Du wirst sehen, du wirst von der Supervision für die Arbeit profitieren“ „Es wird dir auch persönl. gut tun, darüber zu sprechen“
	5. Besprochene Veränderungen umsetzen	„Wir/Du solltest die geplanten Veränderungen in der Praxis erproben und durchführen“ „Es ist wichtig, dass wir Veränderungen auch umsetzen“
	6. Engagement für das Team	„Ich habe mir zu Hause noch überlegt, wie wir das umsetzen könnten“
	7. Lob/Anerkennung	„Das ist dir gut gelungen“ „Das hast du gut in die Tat umgesetzt“
Informational Support	1. Ideen/Anregungen liefern	„Vielleicht könntest du ... probieren, um Klient X zu fördern“ „Versuch es einmal mit dieser Methode“
	2. Erklärungen/Informationen	„In solchen Situationen hilft mir/verhalte ich mich so/mache ich...“
	3. Hinweise auf Schwierigkeiten u. Probleme	„Klient Y reagiert in solchen Situationen eher negativ u. aggressiv, versuche ruhig zu bleiben“ „Vielleicht überforderst du Klient X...“
	4. Feedback	„Dein Verhalten war in dieser Situation angemessen“ „Das würde ich nächstes Mal anders machen“ „Du hast richtig gehandelt“
	5. Reflexion anregen, unterstützen	„Wie würdest du im Nachhinein Handeln?“ „Was hast du dabei gefühlt?“
Tangible Support	1. Gegenstände u. Hilfsmittel zur Verfügung stellen	„Ich kann dir die Literatur dazu leihen, damit du dich in die Materie einlesen kannst, vielleicht hilft dir das in der Praxis“ „Ich könnte XY mitnehmen“
	2. Konkrete Hilfestellung anbieten	„Ich könnte dir das nächste Mal helfen Klient X zu baden/aus dem Rollstuhl zu heben/umzuziehen/auf das Therapierad zu setzen/zu lagern“ „Wenn du möchtest, dokumentiere ich beim nächsten Elterngespräch alles mir“

Tabelle 2: Adaptiertes Instrument

3.4. Darstellung der Ergebnisse

Zu allererst ist an dieser Stelle hervorzuheben, dass es sich bei dieser Untersuchung um eine Vorstudie handelt, die im context of discovery, durchgeführt wurde. Dementsprechend müssen auch die gefundenen Daten und Erkenntnisse unter diesem Blickwinkel betrachtet werden. Die Ergebnisse der drei Beobachtungen zeigen einen Trend in Richtung informational support (IS) und emotional support (ES). Wie bereits in Kapitel 3.1. erwähnt, ist hinsichtlich der Interpretation und des Vergleichs der drei Beobachtungen zu beachten, dass beim ersten Termin nur 2 Personen die Teambesprechung führten, dafür nur 1 Stunde verwendeten und somit das Ausmaß an Vorkommen des interessierenden Verhaltens entsprechend geringer ist, als bei den beiden weiteren Beobachtungen, bei denen jeweils 4 Personen anwesend waren und die Besprechung 1 Stunde und 30 Minuten dauerte. Nichts desto trotz ist die Tendenz ähnlich wie bei den anderen beiden Beobachtungen: am häufigsten wurden von den Kollegen Formen des informational support (IS) und als nächst häufige Kategorie wurden Formen von emotional support (ES) gezeigt. Formen von network support (NS) wurden in weitaus geringerem Maße gezeigt und Arten von tangible support (TS) kamen nur minimal zum Einsatz. Die erhobenen Daten sind entsprechend der vier Kategorien und der drei Beobachtungszeitpunkte in absoluten und relativen Häufigkeiten in Tabelle 3 dargestellt und sind Ausgangsbasis für die grafischen Darstellungen in Abbildung 2 und Abbildung 3.

	1. Beobachtung		2. Beobachtung		3. Beobachtung	
	Absolut	Relativ	Absolut	Relativ	Absolut	Relativ
ES	61	40,4	124	38,6	89	35
NS	12	7,9	21	6,5	7	2,8
IS	75	49,7	173	53,9	158	62,2
TS	3	2	3	0,9	0	0
Total	151	100	321	100	254	100

Tabelle 3: Angaben zu den absoluten und relativen Häufigkeiten in Prozent zu den drei Beobachtungen

In Abbildung 2 sind die Ergebnisse der Beobachtungen grafisch dargestellt. Sie dienen einem ersten Überblick über die absoluten Häufigkeiten der gezeigten Formen des Social Supports während den Teamsitzungen.

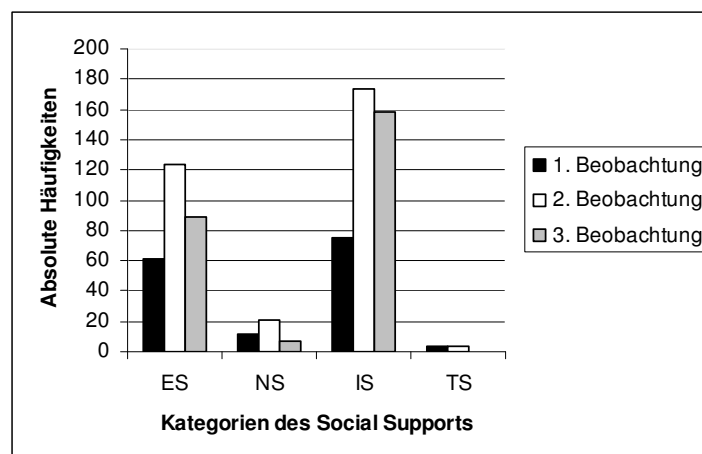


Abb. 2: Darstellung der Ergebnisse in absoluten Häufigkeiten

In Abbildung 3 sind die Ergebnisse in relativen Häufigkeiten dargestellt, was dazu dient, eine bessere Vorstellung über die Verteilung der Werte zu gewährleisten.

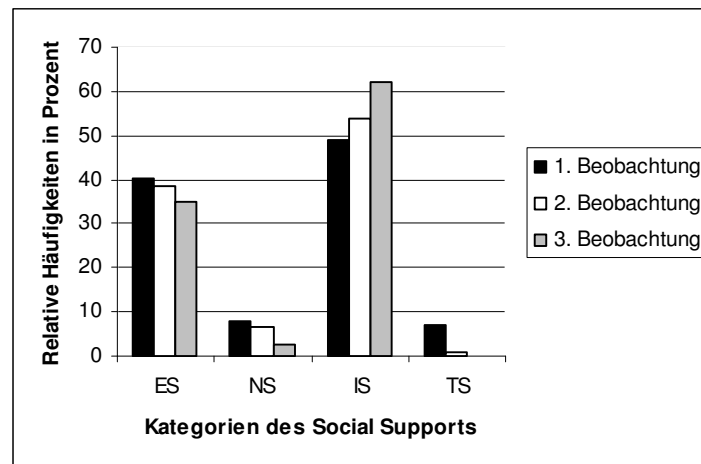


Abb. 3: Darstellung der Ergebnisse in relativen Häufigkeiten

Die Balken in den Abbildungen 2 und 3 zeigen deutlich die Vorreiterrolle des Verhaltens hinsichtlich informational und emotional support, wobei informational support das häufigste gezeigte Verhalten ist (49,7; 53,9 und 62,6 Prozent). Diese hohe Anzahl von Aussagen, die informational support darstellen, kann vor allem auf die Unterkategorien „Ideen/Anregungen liefern“, „Erklärungen/Informationen“ und „Hinweise auf Schwierigkeiten und Probleme“ zurückgeführt werden. Verhaltensweisen entsprechend den Unterpunkten „Feedback“ und „Reflexion anregen und unterstützen“ kam nur minimal vor (vgl. Tabelle 3, S. 13). Die hohen Werte der Kategorie emotional support (40,4; 38,6 und 35 Prozent) sind insbesondere auf die Unterkategorie „Aktives/aufmerksames Zuhören“ zurückzuführen. Des Weiteren wurden häufig auch Aussagen entsprechend dem Aspekt der „Schilderung des Problems nachvollziehen“ getätigt und auch der Bereich des „Verbalisierens“ wurde von einigen Mitarbeitern verwendet. Empathie wurde nur sehr wenig zum Ausdruck gebracht und „Trost bei Misserfolgen“ war während der drei Beobachtungen nie Thema und wurde folglich auch nicht gezeigt. Im Vergleich zu den dominierenden Kategorien informational und emotional support wurden Verhaltensweisen entsprechend des network support nur in sehr geringem Ausmaß (7,9; 6,5 und 2,8 Prozent) gezeigt, wobei hierbei zu erwähnen ist, dass diese Formen bei der 1. Beobachtung am häufigsten vorkamen (7,9 Prozent). Dabei liegt der Fokus auf den Unterkategorien „Motivation für die Realisierung“ und „Besprochene Veränderungen umsetzen“. Verhaltensweisen wie „Motivation für die persönliche Planung“, „Engagement für das Team“ und „Lob/Anerkennung“ wurden selten gezeigt. Aussagen zur Motivation zur Nutzung von Fortbildungen und/oder Supervision kamen nie vor. Am wenigsten gezeigt wurden Formen des tangible support. Lediglich bei der ersten und zweiten Beobachtung (2 und 0,9 Prozent) wurden „Gegenstände und Hilfsmittel zur Verfügung zu stellen“ und konkrete Hilfestellung angeboten, während beim dritten Termin keinerlei Aussagen dazu getätigt wurden (vgl. Tabelle 3, S. 13). Im Folgenden werden nun die Ergebnisse einer kritischen Diskussion sowie die Vorgangsweise hinsichtlich der gesamten Arbeit einer kritischen Reflexion unterzogen.

3.5. Diskussion der Ergebnisse und kritische Reflexion der Vorgangsweise

Im Bezug auf die Ergebnisse dieser drei Beobachtungen ist zu allererst festzuhalten, dass das gezeigte Verhalten der Mitarbeiter keineswegs auf andere Formen von Teambesprechungen bzw. auf andere Berufsgruppen generalisierbar ist. Weiters kann eine dreimalige Beobachtung zu keinen generellen und verallgemeinernden Erkenntnissen über die Kommunikation von Teambesprechungen hinsichtlich gezeigter sozialer Unterstützung kommen, denn wie bereits in Kapitel 3.4. erwähnt wurde, handelt es sich bei dieser Arbeit um eine Untersuchung mit dem Charakter einer Vorstudie. Dennoch wurden einige Formen der verschiedenen Aspekte von Social Support in der Kommunikation zwischen den Teamkollegen gezeigt und zum Ausdruck gebracht. Da das Kategoriensystem deduktiv erstellt wurde und nicht induktiv anhand konkreter Beispiele aus der Praxis, wurden nicht alle Kategorien gezeigt bzw. stellten sich manche Kategorien als eher weniger relevant für die Praxis heraus. Es zeigt sich weiters, dass vor allem ein Austausch auf Basis gegenseitiger Informationen bzw. Erklärungen der Geschehnisse in den Gruppen bzw. über das Verhalten und/oder Probleme der Klienten und/oder mit den Klienten und ein gegenseitiges Anregen und Ideen Sammeln stattfand. Auch gaben die Kollegen auf mögliche Schwierigkeiten im Alltag acht und wiesen sich gegenseitig auf etwaige Probleme hin. Ein weiterer wichtiger und vorherrschender Punkt war das aktive/aufmerksame Zuhören untereinander. Ergänzend dazu wurde auch häufig vermittelt, dass Schilderungen von Sachverhalten oder Problemen nachvollzogen werden können. Andere Aspekte der an den theoretischen Überlegungen von Schmidt (2001) angelehnten und adaptierten vier für KOPING relevanten Formen von Social Support, wie beispielsweise „Trost bei Misserfolgen, Engagement für das Team, Motivation für spezielle Vorhaben wie Fortbildung, Supervision, Lob und Anerkennung, Feedback und Anregung und Unterstützung von Reflexion“ etc. wurden selten bis gar nicht gezeigt. Aufgrund dieser Erkenntnisse ist es empfehlenswert das Kategoriensystem zuerst induktiv zu erstellen, dann in der Praxis hinsichtlich seiner Angemessenheit zu erproben und auf Basis dieser praktischen Erfahrungen und unter Einbeziehung der entsprechenden Theorien eine Überarbeitung bzw. Fertigstellung durchzuführen. Demnach wäre für die Zukunft die Herangehensweise im Bezug auf die Erstellung des Instruments zu ändern. Weiters ist natürlich kritisch anzumerken, dass bei den drei Beobachtungen nicht immer die gleichen Bedingungen herrschten, wie im Kapitel 3.1. bereits erwähnt wurde. Aufgrund der schwierigen und komplexen Personalsituation bzw. des Personalwechsels in den Fördergruppen und der Urlaubs- bzw. Ferienaufenthaltszeit waren die Bedingungen für die Durchführung der Beobachtungen etwas erschwert. Da der Rahmen für die Bearbeitung dieser Arbeit jedoch relativ kurz war, um eine längerfristige Planung mit der Institution vorzunehmen, war für Terminverschiebungen und Verzögerungen nicht mehr viel Zeit. Natürlich können auch trotz sorgfältiger Planung, besonders in der Praxis derartiger Einrichtungen, Änderungen und Verschiebungen bzw. unvorhergesehene Ereignisse eintreten. Nichts desto trotz waren außer der geringen Anzahl an Mitarbeitern und der verkürzten Zeit beim ersten Termin, die Bedingungen unter denen die Beobachtungen durchgeführt wurden, gleich: Die Teambesprechungen wurden bei allen drei Terminen im gleichen Raum abgehalten, gleiche etwas vom Tisch entfernte Beobachterposition und die Kollegen führten ihre Teambesprechung offensichtlich „wie immer“ durch. Natürlich ist es nicht völlig auszuschließen, dass die Anwesenheit eines Beobachters und das Wissen der Mitarbeiter beobachtet zu werden, einen Einfluss auf ihr Verhalten hatte. Des Weiteren ist kritisch anzuführen, dass die Beobachtung alleine durchgeführt und daher keine Beobachterübereinstimmung mit anderen Beobachtern über die Eindeutigkeit der Kategorien vorliegt. Sieht man von diesen Dingen ab, kann davon ausgegangen werden, dass soziale Unterstützung in gewissen Formen innerhalb des Teams vorkommt, jedoch nicht in diesem

Ausmaß wie ursprünglich erwartet, gezeigt wurde. Erwähnenswert ist hierbei allerdings die Tatsache, dass während dieser drei Beobachtungstermine keine akuten oder massiven Probleme oder Arbeitsbelastungen vorlagen. Die Themen der Teamsitzungen waren alltägliche Dinge, wie Verhaltensweisen der Klienten, neue Personalsituationen, Gestaltung der nächsten Ferienaufenthalte, Urlaubsregelungen, Organisatorisches, etc. Aufgrund dessen kann man keine Aussagen darüber treffen, wie intensiv Social Support unter den Mitarbeiter zum Tragen kommt, wenn tatsächlich massive Belastungen oder Probleme auftreten oder vorhanden sind. Des Weiteren können mögliche soziale Unterstützungsleistungen der Kollegen auch während der Arbeitszeit oder auch bei Supervisionen gezeigt werden, nicht nur im Rahmen der wöchentlichen Teambesprechung.

Literaturverzeichnis

- Bortz, J. & Döring, N. (2002). *Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler* (3. Aufl.). Berlin: Springer.
- Fornfeld, B. (2002). *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik* (2. Aufl.). München: Ernst Reinhardt.
- Helm, C. (2007) Selbstverletzendes Verhalten bei Menschen mit geistiger Behinderung und der Umgang durch professionelle Bezugspersonen. *Heilpädagogik online. Die Fachzeitschrift im Internet*, (6)1, 35-66. [Datum des Zugriffs: 17.03.08]
- Hensle, U. & Vernooij, M. A. (2002). *Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen I. Psychologische, pädagogische und medizinische Aspekte* (7. Aufl.). Wiebelsheim: Quelle & Meyer.
- Keul, A. G. (1993). Soziales Netzwerk – System ohne Theorie. In A. Laireiter (Hrsg.), *Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung. Konzepte, Methoden und Befunde* (S. 45-54). Bern: Huber.
- Laireiter, A. (1993). Begriffe und Methoden der Netzwerk- und Unterstützungsforschung. In A. Laireiter (Hrsg.), *Soziales Netzwerk und soziale Unterstützung. Konzepte, Methoden und Befunde* (S. 15-44). Bern: Huber.
- Linneweh, K. (2002). *Stresskompetenz. Der erfolgreiche Umgang mit Belastungssituationen in Beruf und Alltag*. Weinheim: Beltz.
- Nestmann, F. (1989). Förderung sozialer Netzwerke – eine Perspektive pädagogischer Handlungskompetenz. *Neue Praxis. Zeitschrift für Sozialarbeit, Sozialpädagogik und Sozialpolitik*, (19)2, 107-123.
- Poppelreuter, S. & Mierke, K. (2005). *Psychische Belastungen am Arbeitsplatz. Ursachen – Auswirkungen – Handlungsmöglichkeiten* (2. Aufl.). Berlin: Erich Schmidt Verlag GmbH & Co.
- Schmidt, E. V. (2001). *Mit Social Support vom Wissen zum Handeln. Die Wirkung „Kommunikativer Praxisbewältigung in Gruppen“ (KOPING) auf den Lernprozess von Erwachsenenbildern*. Aachen: Shaker.

NETZWERK- UND INDIVIDUALVERFAHREN: EINE UNTERSTÜTZUNG ZUR ANFORDERUNGSBEWÄLTIGUNG VON LEHRERINNEN UND LEHRERN¹

Corina Schuller

Lehrer und Lehrerinnen haben im Schulalltag eine Vielzahl von Anforderungen zu bewältigen. So können Probleme mit Schüler und Schülerinnen, fachliche Anforderungen sowie Differenzen mit den Kollegen und Kolleginnen zu Stressfaktoren werden. Um mit diesen und anderen Anforderungen besser umgehen zu können, gibt es die Möglichkeit, an einem Netzwerk- oder Individualverfahren teilzunehmen. Auf die Anwendung beider Verfahren, worauf der Fokus gelegt wird, aus welchen Gründen sich eine Person für ein Netzwerk- oder Individualverfahren entscheidet und auf mögliche Probleme, welche die effektive Zusammenarbeit erschweren können, wird detailliert eingegangen. Eine empirisch-praktische Untersuchung mittels Interview, gibt Aufschluss darüber, wie Lehrpersonen diese Verfahren beschreiben, worin sie Vor- und Nachteile sehen und ob sie selber, wenn es ihnen angeboten werden würde, daran teilnehmen würden. Die Ergebnisse der Interviews werden differenziert in einem Kategoriensystem aufgelistet und in einem Diagramm veranschaulicht.

1. Anforderungen von Lehrern und Lehrerinnen im Schulalltag

Die Diskussion und die Meinung über Anforderungsarten und Stressfaktoren und deren Auswirkungen auf die Gesundheit gehen bei kaum einem anderen Beruf so weit auseinander. Es gibt eine Vielzahl von Definitionen hinsichtlich der Anforderungen im Schulalltag. In dieser Arbeit werden in erster Linie die psychischen Anforderungen und Störungen sowie bestimmte Stressfaktoren hervorgehoben.

Nach empirischen Untersuchungsergebnissen (vgl. Rudow, 1994) lässt sich feststellen, dass psychische Störungen und Befindensbeeinträchtigungen bei Lehrpersonen am häufigsten auftreten. Diese Anforderungen können Krankenstand oder auch die vorzeitige Pensionierung zur Folge haben. Weiters können dadurch, wenn sie anhaltend sind, psychosomatische Erkrankungen hervorgerufen werden. Stress kann ebenso dazu beitragen, das Befinden von Lehrern und Lehrerinnen zu beeinträchtigen. Dieser lässt sich in drei verschiedene Arten unterteilen:

- Alltagsstress:
Überforderungen, Verluste, Niederlagen, quälende Ereignisse, Eile-Hetze, Meinungsverschiedenheiten
- Belastende Gefühle:
seelische Spannungen, Ängste, Wut, Furcht, Ärger, Unsicherheit, Verzweiflung, Traurigkeit, Resignation
- Schwerer Lebensstress

Tod von Angehörigen, Trennung vom Lebenspartner, eigene schwere chronische Erkrankungen oder von Angehörigen (Tausch, 1993, S. 16f).

Stress und seelische Belastungen haben nahezu die gleiche Bedeutung, denn sie treten dann auf, wenn etwas als einschränkend oder schädigend für die eigene Person und das eigene Wohlbefinden empfunden wird (ebenda, 1993). Bei einer Lehrperson entwickelt sich ein

¹ Dieser Beitrag ist eine zusammengefasste Version der Bachelorarbeit (Praxis-PS: Das KOPING Verfahren: ein bewährtes Konzept der Weiterbildung, SS 2008, Dr. Angela Gastager)

individuelles Belastungserleben durch psychische Belastungen, welches sich aus den Anforderungsreaktionen (kurzfristig auftretende psychophysische Phänomene) und Anforderungsfolgen (chronisch bedingte psychophysische Phänomene) zusammensetzt (Rudow, 1994).

1.1 Positive Anforderungsreaktionen und –folgen

Wird die psychophysische Regulation verbessert, so wird von positiven Anforderungsreaktionen und –folgen gesprochen. Bei positiven Anforderungsreaktionen sollen vor allem die Aktivitäten und das Wohlbefinden, wie positive Stimmung, Freude, Zufriedenheit, Ruhe und Gelassenheit, hervorgehoben werden. Erhöhtes Wohlbefinden steigert die Intensität von Lernprozessen und wirkt sich positiv auf das Lösen von Problemen aus. Mit positiven Anforderungsfolgen sind letztlich die Ergebnisse der Aktivitäten zu bezeichnen. Die erworbenen Handlungsstrategien oder Handlungsmuster führen zu einer emotionalen Stabilität, welche sich wiederum positiv auf die Arbeitszufriedenheit auswirkt. Diese emotionale Stabilität ist Bedingung für die pädagogische Handlungskompetenz und trägt zur psychischen und psychosomatischen Gesundheit der Lehrperson bei. Durch diese Handlungskompetenzen und die Gesundheit des Lehrers bzw. der Lehrerin wird auch die Persönlichkeitsentwicklung beeinflusst (vgl. Rudow, 1994, S. 45ff).

1.2 Negative Anforderungsreaktionen und –folgen

Negative Anforderungsreaktionen treten in Folge von Über- oder Unterforderung auf. Dazu zählen psychische Ermüdung, Monotonie, psychische Sättigung und Stress. Wird die psychische Leistungsfähigkeit über eine gewisse Zeit beeinträchtigt, so tritt in Folge psychische Ermüdung auf. Darunter werden Leistungsminderungen, Erschöpfungszustände, Destabilisierung, psychische Anspannung und Müdigkeitsgefühle verstanden. Letzteres kann auch als Monotonie gedeutet werden, die als Überforderung durch Unterforderung bezeichnet wird. Symptome dafür sind u.a. Schläfrigkeit, Leistungsabnahme, Verminderung der Reaktionsfähigkeit sowie Herz-Kreislauf Beschwerden. Um Monotonie bekämpfen zu können reicht oft schon ein Tätigkeitswechsel aus. Als psychische Sättigung wird ein Gefühl bezeichnet, nicht weiter zu kommen bzw. in einer Situation festgefahren zu sein. Ärgerlichkeit und Unlust können bei der psychischen Sättigung auch entstehen, wenn die Tätigkeit als abwechslungsreich empfunden wird. Stress wird als Gefährdung oder Bedrohung hervorgerufen und wird mit negativen Gefühlen verbunden. Wird dieser Stress nicht bewältigt, so kann sich daraus chronischer Stress entwickeln, der dann zu chronischer Angst, Übermüdung bis hin zu Burnout führen kann. Die negativen Anforderungsfolgen können die pädagogische Handlungskompetenz einschränken und somit zu Störungen der psychischen und psychosomatischen Gesundheit führen (vgl. Rudow, 1994, S. 48-51).

Es ist jedoch zu erwähnen, dass diese Anforderungsfaktoren nicht nur als negativ anzusehen sind. Diese Phänomene können auch positive Aspekte aufweisen, wie zum Beispiel an den positiven Anforderungsreaktionen und –folgen erkennbar ist. Es werden in der Tätigkeit als Lehrperson auch Gefühle wie Freude, Zufriedenheit und Wohlbefinden angeführt (vgl. Rudow, 1994, S. 51).

2. Netzwerkverfahren

Nach Schmidt (2001) wird ein soziales Netzwerk als eine Struktur beschrieben, in der verschiedene Menschen miteinander verbunden und verknüpft sind. Es dient nicht nur zur

sozialen Unterstützung, sondern soll auch als Auffangnetz in einem Notfall agieren. Gruppengespräche sollen helfen, Stresssituationen und Belastungen im Schulalltag besser bewältigen zu können, indem Individuen sozialen und emotionalen Austausch durch Gleichgesinnte erfahren. Unter emotionale Unterstützung wird eine positive emotionale Befindlichkeit durch die Gruppe verstanden (Schmidt, 2001). Das Copingkonzept (engl. bewältigen) fließt in das hier genannte Netzwerkverfahren stark mit ein. Darunter werden „alle Anstrengungen, Verhaltensweisen und Gedanken bezeichnet, die ein Individuum verwendet, um Stresssituationen zu bewältigen und zu kontrollieren“ (ebenda, S.20). Ein wichtiger Punkt in diesem Verfahren ist die soziale Unterstützung. Diese wird in drei Bezeichnungen unterteilt:

- Coping-Modus

Sich soziale Unterstützung zu suchen kann schon als Bewältigung angesehen werden. Die Bereitschaft, sich anderen Menschen zu offenbaren ist schon ein Schritt in die richtige Richtung.

- Coping-Ressource

Die Unterstützung, die man von anderen bekommt, das Entgegenkommen von Kollegen und Kolleginnen, die individuelle Hilfe, bezeichnet man hier als Ressource.

- Coping-Hilfe

Die Förderung und Verbesserung durch andere Personen bezeichnet man als Coping-Hilfe. Die Anteilnahme und auch die Hilfe zur Selbsthilfe können bei dem individuellen Bewältigungsprozess von Vorteil sein. Vorausgesetzt wird natürlich der Wille der jeweiligen Person, an seinem Handeln etwas zu ändern (vgl. Schmidt, 2001).

Das Netzwerkverfahren wird als ein Gruppengespräch definiert, das emotionale, krisenbezogene Unterstützung und Hilfe bei Belastungen im Schulalltag von Lehrern und Lehrerinnen geben soll.

2.1 Anwendung

Das Netzwerkverfahren kann auch als Supervision ohne Experten in einer gleichrangigen kollegialen Gruppe bezeichnet werden. Es soll sich eine Gesprächsgruppe bilden, in denen Kollegen und Kolleginnen über Probleme, gefühlsmäßige Belastungen und schwierigen Situationen miteinander sprechen und sich gegenseitig Hilfe und Unterstützung bei deren Bewältigung anbieten (vgl. Roterding-Steinberg in: Petermann, 1995, S. 53). Mutzeck (2005) verweist an eine Untersuchung von Köppel (1983), in der 92% der Lehrerinnen und Lehrer angaben, ihren Beruf als stark belastend zu empfinden. Diese Belastungen können zu psychischen aber auch zu physischen Beschwerden führen (z.B. Burnout-Syndrom). Durch regelmäßige Teilnahme an unterstützenden Gruppengesprächen können solche psychischen Belastungen des Schulalltags vermindert oder sogar vermieden werden. Gruppenberatungen bzw. –gespräche können in drei verschiedenen Arten hinsichtlich der Leitung eingeteilt werden:

Zum Ersten besteht die Möglichkeit, die Gruppe von einem außenstehenden Berater oder Beraterin leiten zu lassen. Es ist natürlich von Vorteil, wenn diese beratende Person mit dem Berufsfeld - in diesem Fall mit Lehrpersonen - vertraut ist. Durch die distanzierte Haltung des Beraters bzw. der Beraterin lassen sich mögliche „blinde Flecken“ leichter erkennen und reflektieren. Auch die Neutralität einer außenstehenden Person kann hier seine Vorzüge haben.

Die zweite Möglichkeit ist, dass eine ausgebildete und erfahrene Person einer Einrichtung, wie z.B. einer Schule oder auch eines Heimes, die Leitung des Netzwerkes übernimmt.

Als dritte und letzte Variante bezeichnet man die kollegiale Unterstützung. Hierbei wird die Leitung der Gruppe von Sitzung zu Sitzung unter den Teilnehmerinnen und Teilnehmern gewechselt. Sinnvoll wäre natürlich eine hohe fachliche Handlungskompetenz, die jedoch eine dementsprechende Fortbildung voraussetzt. Am Bewährtesten ist eine Mischform zwischen der ersten und dritten Form. Durch die Leitung und Unterstützung einer qualifizierten, außenstehenden Person soll sich mit der Zeit eine kollegiale Unterstützung entwickeln (vgl. Mutzeck, 2005, S.136ff).

2.2 Hauptaspekte

Der Fokus des Netzwerkverfahrens liegt hier eindeutig in der Unterstützung und Bewältigung der Belastungen im Schulalltag innerhalb einer kollegialen Gruppe. Die betreffenden Personen sollen in der Lage sein, auch in problematischen Situationen oder Verhaltensweisen, ihre Kompetenzen und Ressourcen zu nutzen. Es ist nicht vorwiegend ausschlaggebend, wie ein Problem entstanden ist, sondern wie dieses Problem gelöst wird bzw. damit umgegangen werden kann (vgl. Thiel in: Krause/Fittkau, Fuhr/Thiel, 2003, S. 135f). Wichtig ist die Unterstützung und das Wissen, nicht alleine und die einzige Person mit diesem Problem zu sein.

Ein weiterer Aspekt liegt in dem Bezugsbereich der Unterstützung. Das Netzwerkverfahren zählt zum einen zu einer allgemeinen oder alltagsbezogenen Unterstützung, die Hilfe bei der Planung und Veränderung von Unterricht bietet, und zum anderen zu einer belastungs- oder krisenbezogener Unterstützung, bei der auftretende Probleme mit Kollegen und Kolleginnen oder Schüler und Schülerinnen besprochen werden.

2.3 Mögliche Barrieren

Wenn es zu Problemen hinsichtlich der Unterstützung oder der Zusammenarbeit in der Gruppe kommt, so kann dies nach Schmidt (2001) individuelle als auch externe Gründe haben. Zu den individuellen Faktoren zählen fehlendes Engagement, mangelnde Kompetenz und geringe bzw. keine Bereitschaft, Hilfe zu suchen oder anzunehmen. Dadurch werden die Kooperation und die Durchführung des Netzwerkverfahrens negativ beeinflusst. Bei den individuellen Faktoren stellt sich die Frage, ob es sinnvoll ist, Personen mit solchen Ängsten, auch an einem Netzwerkverfahren verpflichtend teilnehmen zu lassen. Die Verpflichtung an der Teilnahme kann unter Umständen zu einer zusätzlichen Belastung führen. Externe Faktoren sind mangelnde Reziprozität (Gleichgewicht zwischen Geben und Nehmen unter den Personen), große Entfernung zwischen den Mitgliedern, eine feindliche oder gleichgültige Einstellung und Vorurteile. Hier sind vor allem die Reziprozität und die Entfernung zwischen den Mitgliedern ernst zu nehmen. Die Organisation von Kleingruppen oder auch Tandems wird somit erheblich erschwert (vgl. Schmidt, 2001).

2.4 Entscheidungsmotive

Es gibt verschiedene Gründe, warum sich eine Person für ein Netzwerkverfahren entscheidet. Warum bevorzugen manche Menschen lieber Gruppengespräche? Aus welchem Anlass entscheidet sich jemand, Hilfe in einem Netzwerk zu suchen? Ein erster möglicher Grund dafür, Hilfe bei anderen Menschen zu suchen, könnte die inadäquate Struktur der eigenen, schon vorhandenen Netzwerke zu sein. Dies bedeutet, dass die betroffene Person von ihrem eigenen Netzwerk (Arbeitskollegen oder Freunde) abgeschaltet worden ist oder nie in ein solches Netzwerk integriert war. Auch die Ressourcen dieses Netzwerkes könnten

unangemessen gewesen sein. Zu wissen, mit anderen verbunden und verknüpft zu sein, sowie die Zugehörigkeit in einer Gruppe, in der man verstanden wird, sind weitere Gründe für die Entscheidung zum Netzwerkverfahren. Die Sicherstellung von Gleichgesinnten, Führung, Informationen und Ratschläge zu bekommen, sind ebenso Vorteile dieses Verfahrens. Für viele ist es positiv, Erfahrungen zu machen, die sonst eher unwahrscheinlich wären (vgl. Murgatroyd 1994, S.181f).

3. Individualverfahren

Im Individualverfahren soll geholfen werden, ebenso wie im Netzwerkverfahren, Stresssituationen und die Anforderungen des Schulalltags zu bewältigen und eine positive emotionale Befindlichkeit herzustellen. Der Unterschied liegt jedoch darin, dass dies nicht in der Gruppe geschieht, sondern einzeln mit einer dazu ausgebildeten, beratenden Person. Dietrich (1983, zitiert nach Krause in Krause/Fittkau, Fuhr/Thiel, 2003, S. 22) definiert Beratung als „... jene Form einer interventiven und präventiven helfenden Beziehung, in der ein Berater mittels sprachlicher Kommunikation und auf der Grundlage anregender und stützender Methoden ...versucht, bei einem desorientierten, inadäquat belastenden oder entlasteten Klienten einen auf kognitiv-emotionale Einsicht fundierten aktiven Lernprozeß in Gang zu bringen, in dessen Verlauf seine Selbsthilfebereitschaft, seine Selbststeuerungsfähigkeit und seine Handlungskompetenz verbessert werden können.“ Der Klient bzw. die Klientin soll imstande sein, nicht nur mit den aktuellen Belastungen zu Recht zu kommen, sondern auch mit Zukünftigen. Eine Hilfe zur Selbsthilfe soll gegeben werden.

3.1 Anwendung

Bei einem Einzelgespräch sind die wesentlichen Faktoren ein Berater bzw. eine Beraterin, ein Klient bzw. eine Klientin sowie eine funktionierende Kommunikation und Interaktion zwischen den beiden Personen. Oberstes Gebot ist immer die Freiwilligkeit und natürlich auch das Stillschweigen des Beraters bzw. der Beraterin. Es ist davon auszugehen, dass eine ratsuchende Person über ihr Problem bzw. ihre Probleme selber am besten Bescheid weiß. Der Berater bzw. die Beraterin soll in diesem Fall als Stütze bzw. Hilfe zur Problembewältigung und Orientierung dienen. Er bzw. sie soll bei Entscheidungen helfen, Ressourcen zu aktivieren, Entwicklungen zu fördern und auch eventuelle Risiken bewusst zu machen. Beratung wird als Hilfe zur Selbsthilfe gesehen (Krause, 2003 in: Krause/Fittkau, Fuhr/Thiel, 2003, S. 23f). Es ist hier jedoch kurz zu erwähnen, dass Probleme bei der Definitionsabgrenzung zur Therapie bestehen. Eine Abgrenzung von Beratung und Therapie ist zwar möglich, da beide über spezifische Tätigkeiten verfügen, aber auch immer offen. Hauptaspekte sind, bei der Beratung wie auch bei der Therapie, immer die psychische Entwicklung des Klienten bzw. der Klientin. Beide agieren im strukturierten Gespräch, in der Freiwilligkeit und im Risiko einer offenen Verhandlung. Die Übergänge von Beratung zur Therapie sind sehr fließend und eine Überschneidung ist möglich (vgl. Krause, 2003 in: Krause/Fittkau, Fuhr/Thiel, 2003, S. 16f).

3.2 Hauptaspekte

Grundsätzlich sind die Hauptaspekte des Individualverfahrens gleichzusetzen mit denen des Netzwerkverfahrens, nur mit dem Unterschied, dass die Unterstützung nicht in der Gruppe, mit anderen Betroffenen, sondern alleine mit einer beratenden Person geschieht. Weiters kommen bei einem Einzelgespräch noch drei Aspekte hinzu:

- Informationsbedarf
- psychische Destabilisierung
- Prävention

Beim *Informationsbedarf* geht es darum, sich in bestimmten oder schwierigen Entscheidungsprozessen Hilfe zu suchen und Informationen einzuholen.

Liegt eine *psychische Destabilisierung* (inadäquate Belastung bzw. Entlastung) vor, so soll ein Berater bzw. eine Beraterin bei der Stabilisierung helfen und weitere Hilfe zur Selbsthilfe bieten.

Die *Prävention* soll helfen, Voraussetzungen zu schaffen, damit bestimmte Probleme nicht mehr auftreten bzw. um zu lernen, wie diese zu vermeiden sind (vgl. Krause, 2003 in: Krause/Fittkau, Fuhr/Thiel, 2003, S. 28).

Ein weiterer Aspekt ist, den Fokus auf den Lösungsprozess zu legen und nicht vordergründig auf die Entstehung des Problems. Wie kann man die vorhandenen Ressourcen und Kompetenzen bestmöglich nutzen? Wie kann die ratsuchende Person diese am besten aktivieren und auch einsetzen? Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Individualverfahren Einzelpersonen Hilfe und Unterstützung bei psychischen Belastungen bieten soll und somit eine dauerhafte Verhaltensänderung herbeigeführt wird (vgl. Bamberger, 1999).

3.3 Mögliche Barrieren

Wie beim Netzwerkverfahren können auch bei einem Einzelgespräch Probleme und Schwierigkeiten auftreten. Ob ein Individualverfahren erfolgreich verläuft, hängt von der beratenden sowie der ratsuchenden Person ab. Nach Bamberger (1999) zählt das „Klemmen-Symptom“ zu einem der schlimmsten Schwierigkeiten, die bei einem Einzelgespräch auftreten können. Tritt das „Klemmen-Symptom“ bei dem Berater bzw. die Beraterin auf, so zeigt sich dies in einem Übereifer. Der Berater bzw. die Beraterin fängt an, die Lösungssuche aus seinen bzw. ihren Augen zu sehen und überlegt, wie er bzw. sie die Situation ändern bzw. verbessern würde. Letztendlich will dann der Berater bzw. die Beraterin die Veränderung viel mehr als der Klient bzw. die Klientin selbst. Dieses Symptom kann auch umgekehrt auftreten, wenn zum Beispiel der Klient bzw. die Klientin sich zurücklehnt und sich wenig am Gespräch beteiligt und hofft, dass der Berater bzw. die Beraterin ohne seine bzw. ihre Hilfe zu einer Lösung kommt.

Es werden zwischen drei Typen von Klienten unterschieden: den Besucher, Kunden und Klagenden (vgl. Bamberger, 1999, S. 127f).

- Typ Besucher

Der Besucher nimmt sein Problem nicht wahr oder betrachtet dieses als das einer anderen Person. Er kommt unter Zwang zu einem Gespräch und ist bei der Lösung des Problems wenig engagiert.

- Typ Kunde

Dieser Ratsuchende anerkennt und weiß genau über sein bzw. ihr Problem Bescheid. Er bzw. sie ist bereit, aktiv an der Problembewältigung mitzuarbeiten und wünscht die Einbeziehung einer dafür ausgebildeten, beratenden Person.

- Klagender Typ

Der klagende Typ erkennt sein bzw. ihr Problem zwar an, zeigt jedoch kaum Bereitschaft, dieses auch zu lösen. Er bzw. sie sieht sich selber als unbeteiligten Zuschauer, der hilflos ist und sucht die Verantwortung für den derzeitigen Zustand bei anderen und geht davon aus, dass die Problemlösung nicht in seiner bzw. ihrer Hand liegt (vgl. Bamberger, S. 36ff).

Dies sind allerdings nur einige von vielen möglichen Problemen, die bei einem Einzelgespräch entstehen können und werden in der empirischen praktischen Analyse überprüft. Es sind jedoch nicht nur mögliche Barrieren zu erwähnen, sondern auch die Gründe, warum sich eine Person für ein Individualverfahren entscheidet.

3.4 Entscheidungsmotive

Die meisten Menschen, die ein Individualverfahren wählen, sind in irgendeiner Weise desorientiert. Sie sind belastet, leiden unter Konflikt- oder Frustrationsdruck und suchen nach Stabilität in ihrem Leben. Zudem sind sich die meisten über ihre Ziele und dem Weg zur Erreichung dieser Ziele, noch nicht im Klaren. Sie finden sich nicht mehr zurecht, ja haben sich sogar gewissermaßen verloren. Durch Einzelgespräche soll die Selbsthilfebereitschaft und die Handlungskompetenz des Klienten bzw. der Klientin gesteigert werden. Wie auch beim Netzwerkverfahren gibt es auch beim Individualverfahren eine Vielfalt von Motiven, warum gerade dieses Verfahren von Personen gewählt wird. Die am häufigsten genannten Gründe, ein Einzelgespräch in Anspruch zu nehmen, sollen im Folgenden angeführt werden (vgl. Dietrich, 1983).

- Desorientierung

Dietrich (1983) definiert Desorientierung als „... das Unterlassen bzw. den Mangel an Suchen, Fragen und Sichzurechtfinden, durch unzureichende Interpretationen der Wirklichkeit sowie durch blinde, impulsive, kurzschlüssige Reaktionen in Aufgaben- und Problemsituationen...“. Viele Ratsuchende haben zwar ein Ziel vor Augen, es besteht jedoch ein Informationsmangel, wie sie dieses Ziel erreichen bzw. ihre Lebensprobleme bewältigen können. Diese Probleme verlangen nach einer intelligenten Lösung für die Klienten. Auch Verzerrungen des eigenen Denkens, Übergeneralisierung und Übertreibung der Bedeutung bestimmter Ereignisse zählen zur Desorientierung. Im eigenen Leben die falsche Richtung eingeschlagen zu haben, auf falsche Ziele hinzusteuern und am Leben vorbei zu leben sind typische Merkmale der Desorientierung. Um dieses Gefühl der Ausweglosigkeit und des „Tunnelgefühls“ bewältigen zu können, ist therapeutische und beraterische Hilfe notwendig (vgl. Dietrich, 1983, S. 30ff).

- Inadäquate Belastung und Entlastung

Um ein Ziel zu erreichen, muss ein Weg eingeschlagen werden, bei dem man auf mögliche Barrieren stoßen kann. Belastungen und Überlastungen können zur seelischen Blockade und einem Teufelskreis von Versagen und erfolglosen Versuchen zur Behebung dieses Versagens führen. Stehen die eigenen Anforderungen und Aufgaben in einem unangemessenen Verhältnis zu den personalen Ressourcen, so spricht man von inadäquat. Zu den psychischen Störungen zählen u. a. Unlust, Verdrossenheit, Enttäuschung, Aggression und Resignation. Durch das Nichtfertigwerden mit den eigenen Anforderungen und den Misserfolgserlebnissen, reduziert sich das Selbstwertgefühl der betroffenen Personen erheblich und sie schaffen es meist nicht mehr aus eigener Kraft, sich aus dieser eingefahren Situation zu befreien (vgl. Dietrich, 1983, S. 34ff).

- Konflikte

Konflikte sind grundsätzlich etwas völlig normales und werden meist ohne professionelle Hilfe gelöst. Die normale Entwicklung der eigenen Persönlichkeit ist ohne Konflikte und deren Bewältigung kaum möglich. Durch die selbstständige Konfliktlösung und der Auseinandersetzung mit diesen, wird die eigene Persönlichkeitsreife positiv beeinflusst.

Wird diese Auseinandersetzung mit Konflikten gestört oder es besteht eine Unfähigkeit bzw. Unwilligkeit zur Konfliktaustragung und –lösung, so sollte eine Beratung in Anspruch genommen werden. Die Entscheidungsunfähigkeit und die Angst der Konsequenzen bei einer falschen Entscheidung sind für manche Menschen zu schwer und sie wissen deshalb nicht mehr, wie sie alleine zu Recht kommen sollen (vgl. Dietrich, 1983, S. 36ff).

- Akute Schwierigkeiten und Krisen

Befindet sich eine Person in einer Ausweglosigkeit, so kann dies die Form einer Krise annehmen. Unter Krise versteht man „akute Zustände eines erheblich reduzierten oder verloren gegangenen psychischen Gleichgewichts, in denen der Klient nicht mehr in der Lage ist, Ereignisse subjektiv sinnvoll zu bewältigen.“ (Dietrich, 1983). Personen, die in einer Krise stecken, können ihre Lebenssituationen mit eigenen Mitteln nicht mehr bewältigen. Weiters wird zwischen traumatischen und Lebensänderungskrisen oder zwischen entwicklungsbedingten und akzidentellen Krisen unterschieden. Doch unabhängig von welcher Art der Krise gesprochen wird, bringt jede das subjektive Gefühl der Verschärfung der Ausweglosigkeit mit sich aber auch die Chance für den Klienten bzw. der Klientin, sich damit auseinander zu setzen und sich dieser Lage bewusst zu werden (vgl. Dietrich, 1983, S. 39f).

4. Empirisch-praktische Analyse

4.1. Ziel der Untersuchung

Die empirisch-praktische Analyse soll anhand einer Voruntersuchung Aufschluss darüber geben, wie Lehrer und Lehrerinnen Anforderungen im Schulalltag definieren und wie sie das Netzwerk- und das Individualverfahren beschreiben. Ziel ist es, durch die gewonnenen Daten der Probanden Antworten auf die Fragen zu bekommen, welche Probleme bei diesen Verfahren entstehen können und vor allem, aus welchen Gründen sich eine Person dazu entschließt, ein Netzwerkverfahren bzw. ein Individualverfahren in Anspruch zu nehmen. Es wurden drei Untersuchungspersonen mittels Interview über die Anwendung der jeweiligen Verfahren, der Entscheidungsmotive sowie der Barrieren befragt.

4.2 Methodisches Vorgehen

Diese Untersuchung ist eine Vorerhebung und dient dazu, „... die Funktionsfähigkeit von Untersuchungsgeräten, die Eignung von Untersuchungsmaterial und den reibungslosen Untersuchungsablauf zu prüfen...“ (Bortz & Döring, 2006, S. 356). Eine Voruntersuchung oder eine Vorstudie ist vor allem dann wichtig, um Probleme oder Pannen bei der eigentlichen Untersuchung zu vermeiden. Diese gewonnenen Daten (hier mittels Interview) werden normalerweise nicht in die endgültige Untersuchung bzw. in den Datensatz aufgenommen (Bortz & Döring, 2006, S. 356).

4.2.1 Untersuchungspersonen

Als Untersuchungspersonen wurden zwei Lehrerinnen einer Handelsakademie des Bundeslandes Salzburg ausgewählt. Beide Probandinnen stellten sich freiwillig zur Verfügung und wurden weder von mir noch einer anderen Person ausgesucht. Es ist an dieser Stelle nochmals zu erwähnen, dass dies eine Vorerhebung ist und somit keinen repräsentativen Charakter hat.

Untersuchungsperson 1: weiblich, 51 Jahre alt, 26 Jahre Berufserfahrung, unterrichtet Betriebswirtschaftliche Übungen und Projektmanagement, Deutsch, Leibesübungen Mädchen und Persönlichkeitsbildung und soziale Kompetenz.

Untersuchungsperson 2: weiblich, 53 Jahre, 27 Jahre Berufserfahrung, unterrichtet Betriebswirtschaftliche Übungen und Projektmanagement, kaufmännische Fächer und Übungsfirma.

4.2.2 Interviewkonzeption

Die Probanden wurden anhand eines halbstandardisierten Interviews befragt. Bei dieser Form des Interviews hält sich der Interviewer bzw. die Interviewerin an einen Leitfaden, bei dem die Inhalte bzw. der Gesprächsablauf vorgeschrieben sind. Die Befragung fand persönlich statt, ein so genanntes „Face to Face“ Interview, bei dem jeweils nur eine Person interviewt wurde (Einzelinterview) (Bortz & Döring, 2006, S. 239).

4.2.3 Interviewleitfaden

Bei dem Erstellen eines Interviewleitfadens ist darauf zu achten, dass die Themenbereiche genau festgelegt werden und die verschiedenen Teilbereiche weder eine Unterforderung noch eine Überforderung bei der befragten Person hervorrufen. Auch die Motivation und die Aufmerksamkeit sollen mittels inhaltlicher Strukturierung aufrechterhalten werden. Durch Einleitungsfragen bzw. eines Fragensvorspannes, sollen eventuell anfängliche Hemmungen abgebaut und Interesse am Interview geweckt werden. Der Aufbau eines Interviewleitfadens ist maßgeblich für die Qualität und Quantität der zu erzielenden Ergebnisse verantwortlich (Bortz & Döring, 2006, S. 244). Der Interviewleitfaden, der in dieser Voruntersuchung angewandt wurde, weist folgende Strukturierung auf:

- Fragensvorspann
- Bereich 1: Netzwerkverfahren
- Bereich 2: Individualverfahren

Es wurden als Überleitung zu den jeweiligen Bereichen kurze einführende und erklärende Sätze hinzugefügt, ebenso eine Anmerkung, dass es hier lediglich um die Meinung der Probanden und nicht um eine Wissensabfrage geht. Zur Auswertung der gewonnenen Daten wurde ein Kategoriensystem erstellt.

4.3 Durchführung der Untersuchung

Wie schon erwähnt, wurden die Daten mittels Interview an drei Probanden gewonnen. Das erste Interview (männlich, 45 Jahre, 20 Jahre Berufserfahrung als AHS-Lehrer) sollte als Übung bei der Durchführung dienen und um einen sicheren Umgang mit den Untersuchungspersonen zu erhalten. Dieses Interview fließt nicht in den Datensatz mit ein, es wird jedoch bei der späteren Diskussion hinzugezogen. Die Interviews fanden beide am 3. Juni 2008 in der Handelsakademie in einer freien Stunde der Probandinnen statt. Untersuchungsperson 1 wurde von 08.34 – 08.55 Uhr (21 min) befragt und gleich darauf folgend, Untersuchungsperson 2, von 09.04 – 09.26 Uhr (22 min). Die Interviews wurden in entspannter und ruhiger Atmosphäre in einem kleinen Raum abgehalten. Es war sehr wichtig, ungestört zu sein und vor allem die Privatsphäre der Untersuchungspersonen zu gewährleisten. Beide Personen gaben an, das Interview als sehr interessant und lehrreich erlebt zu haben und sich dabei sehr wohl fühlten. Es gab in der Durchführung keine

unvorhergesehenen Vorkommnisse oder Probleme. Alles verlief wie geplant und es konnten genügend Daten gewonnen werden.

4.4 Ergebnisse

Im Folgenden werden die Interviewergebnisse anhand des Kategoriensystems offen gelegt und nachgehend interpretiert. Die vier Hauptkategorien (Anwendung I – Netzwerkverfahren, Anwendung II – Individualverfahren, Entscheidungsmotive und Barrieren) weisen die Bereiche auf, zu denen die Untersuchungspersonen spezifisch befragt worden sind. In den Unterkategorien wurden die theoretischen Annahmen angeführt und mit den verbalen Daten (Interviewdaten) verglichen. Um die Unterschiede zwischen den Bereichen besser zu veranschaulichen, wurden prozentuelle Werte angegeben (vgl. 4.4.1 und 4.4.2).

4.5. Interpretation der Ergebnisse

4.5.1 Auswertung Untersuchungsperson 1

- Anwendung I – Netzwerkverfahren

Untersuchungsperson 1 weist in diesem Bereich einen Wert von 17,4% (bezogen auf die Elemente total). Hier wurden die soziale Unterstützung, eine gleichrangige kollegiale Gruppe sowie die Hilfe und Unterstützung bei Belastungen angeführt. Nicht angeführt wurde die Bewältigung bei Problemen.

- Anwendung II – Individualverfahren

Hier zeigt sich ein Wert von 21,7%. Unter Individualverfahren versteht diese Probandin ein Gespräch mit einer ausgebildeten, beratenden Person, es wird Hilfe zur Selbsthilfe gegeben und Problembewältigung und Orientierung finden statt. Nicht genannt wurden, dass dies alleine (Einzeln) geschieht, eine funktionierende Kommunikation und Interaktion gegeben sein sollte, dieses Gespräch auf Freiwilligkeit basiert, Stillschweigen des Beraters bzw. der Beraterin, Entscheidungshilfen werden gegeben, Ressourcen werden aktiviert und Entwicklungen gefördert und eventuelle Risiken können bewusst gemacht werden.

- Entscheidungsmotive

Bei den Entscheidungsmotiven lässt sich der höchste Wert von 34,8% finden. Um sich zu einem dieser Verfahren zu entscheiden, könnten nach Untersuchungsperson 1 folgende Gründe zutreffen: die inadäquate Struktur eigener Netzwerke, die Zugehörigkeit, um Information und Ratschläge zu erhalten, Erfahrungen zu sammeln und um Belastungen zu minimieren. Desorientierung, Konflikte und akute Schwierigkeiten und Krisen wurden nicht genannt.

- Barrieren

Fehlendes Engagement, mangelnde Reziprozität, feindliche oder gleichgültige Einstellung und das „Klemmen-Symptom“ wurden als mögliche Barrieren, mit 26,1%, genannt. Keine Angaben fanden sich bei mangelnder Kompetenz, keine Bereitschaft Hilfe anzunehmen, räumliche Distanz, Vorurteile und keine Gesprächsbeteiligung.

4.4.1 Untersuchungsperson 1

Nr.	HK ²	Unterkategorien	verbale Daten	AH ³	PW ⁴
1	Anwendung I - Netzwerk- verfahren	AI NV_1: soziale Unterstützung	Umsetzung von Ideen	1	17,4%
		AI NV_2: emotionale Unterstützung		0	
		AI NV_3: gleichrangige kollegiale Gruppe	Gruppe aus Gleichgesinnten	1	
		AI NV_5: Hilfe u. Unterstützung bei Belastungen	Unterstützen, Belastungen minimieren,	2	
		AI NV_6: Bewältigung von Problemen		0	
2	Anwendung II - Individualverfahren	AI IV_1: Einzelnen		0	21,7%
		AI IV_2: ausgebildete, beratende Person	pädagogischer Berater, psychologische Hilfe, keine schulinterne Person	3	
		AI IV_3: Hilfe zur Selbsthilfe	Hilfe	1	
		AI IV_4: funktionierende Kommunikation u. Interaktion		0	
		AI IV_5: Freiwilligkeit		0	
		AI IV_6: Stillschweigen des Beraters		0	
		AI IV_7: Problembewältigung und Orientierung	psychische Probleme	1	
		AI IV_8: Entscheidungshilfe		0	
		AI IV_9: Ressourcen aktivieren u. Entwicklungen fördern		0	
		AI IV_11: Risiken bewusst machen		0	
3	Entscheidungsmotive	E_1: inadäquate Struktur eigener Netzwerke	Anstoß bekommen	1	34,8%
		E_2: Zugehörigkeit	Unterstützung, zusammenschließen	2	
		E_3: Information und Ratschläge	Hilfe, Unterstützung, Austausch von Ideen	3	
		E_4: Erfahrungen sammeln	fachliche Fragen	1	
		E_5: Desorientierung		0	
		E_6: Belastung	Belastungen minimieren	1	
		E_7: Konflikte		0	
		E_8: Akute Schwierigkeiten und Krisen		0	
4	Barrieren	B_1: fehlendes Engagement	kein weiterkommen	1	26,1%
		B_2: mangelnde Kompetenz		0	
		B_3: keine Bereitschaft Hilfe anzunehmen		0	
		B_4: mangelnde Reziprozität	Werte u. Einstellungen nicht ähnlich	1	
		B_5: räumliche Distanz		0	
		B_6: feindliche, gleichgültige Einstellung	Vertrauen, Sympathie, nicht verstanden fühlt	3	
		B_7: Vorurteile		0	
		B_8: Klemmen-Symptom	innere Hemmung	1	
		B_9: keine Gesprächsbeteiligung		0	
	Gesamt			23	100%

2 Hauptkategorie

3 absolute Häufigkeiten

4 Prozentwerte

4.4.2 Untersuchungsperson 2

Nr.	HK ⁵	Unterkategorien	verbale Daten	AH ⁶	PW ⁷
1	Anwendung I – Netzwerkverfahren	AI NV_1: soziale Unterstützung	es wird berichtet wie es einem geht	1	22,2%
		AI NV_2: emotionale Unterstützung			
		AI NV_3: gleichrangige kollegiale Gruppe	Gruppe von Lehrern	1	
		AI NV_4: Gesprächsgruppe	unterschiedliche Leute leiten die Gruppe, Rahmenbedingungen	2	
		AI NV_5: Hilfe u. Unterstützung bei Belastungen	verschiedene Themen, Treffen mehrmals im Jahr	2	
		AI NV_6: Bewältigung von Problemen		0	
2	Anwendung II – Individualverfahren	AII IV_1: Einzel	Ich	1	18,5%
		AII IV_2: mit ausgebildeter, beratender Person	nicht mit Lehrern austauschen, professionelle Hilfe, Coach, Mediator	4	
		AII IV_3: Hilfe zur Selbsthilfe		0	
		AII IV_4: funktionierende Kommunikation u. Interaktion		0	
		AII IV_5: Freiwilligkeit		0	
		AII IV_6: Stillschweigen des Beraters		0	
		AII IV_7: Problembewältigung und Orientierung		0	
		AII IV_8: bei Entscheidungen helfen		0	
		AII IV_9: Ressourcen aktivieren u. Entwicklungen fördern		0	
		AII IV_11: Risiken bewusst machen		0	
3	Entscheidungsmotive	E_1: inadäquate Struktur eigener Netzwerke	soziale Probleme	1	33,3%
		E_2: Zugehörigkeit	jemanden etwas mitteilen	1	
		E_3: Information und Ratschläge	Neugierde	1	
		E_4: Erfahrungen sammeln	Ergebnisse für mich, Gewinn	2	
		E_5: Desorientierung	Bedarf bei sich selbst	1	
		E_6: Belastung	Probleme mit Schülern, Belastungen	2	
		E_7: Konflikte		0	
		E_8: Akute Schwierigkeiten und Krisen	negative Erfahrungen	1	
4	Barrieren	B_1: fehlendes Engagement	hoher Arbeitsaufwand	1	25,9%
		B_2: mangelnde Kompetenz	inhaltliche Leere	1	
		B_3: keine Bereitschaft Hilfe anzunehmen		0	
		B_4: mangelnde Reziprozität		0	
		B_5: räumliche Distanz	Autofahren	1	
		B_6: feindliche, gleichgültige Einstellung	kein Vertrauen, ernst genommen werden	2	
		B_7: Vorurteile		0	
		B_8: Klemmen-Symptom	Barriere zwischen Berater und Beratenden	1	
		B_9: keine Gesprächsbeteiligung	keine Äußerung	1	
	Gesamt			27	100%

5 Hauptkategorie

6 absolute Häufigkeiten

7 Prozentwerte

4.5.2 Auswertung Untersuchungsperson 2

- Anwendung I – Netzwerkverfahren

Mit 22,2% im Bereich Netzwerkverfahren wurden soziale und emotionale Unterstützung von einer gleichrangigen kollegialen Gruppe angegeben, es wird eine Gesprächsgruppe darunter verstanden und dabei Hilfe und Unterstützung bei Belastungen gegeben. Nicht genannt wurde die Bewältigung bei Problemen.

- Anwendung II – Individualverfahren

In diesem Bereich lässt sich bei Untersuchungsperson 2 der geringste prozentuelle Wert von 18,5% feststellen. Hier wurde lediglich genannt, dass ein Individualverfahren einzeln, mit einer ausgebildeten, beratenden Person stattfindet. Die übrigen theoretischen Annahmen wurden außer Acht gelassen.

- Entscheidungsmotive

Die Entscheidungsmotive weisen den höchsten Wert von 33,3% auf. Genannt wurden hier die inadäquate Struktur eigener Netzwerke, Zugehörigkeit, Information und Ratschläge, Erfahrungen sammeln, Desorientierung, Belastungen und akute Schwierigkeiten und Krisen. Nur Konflikte konnten nicht zugeordnet werden.

- Barrieren

Mit 25,9% wurden von Untersuchungsperson 2 fehlendes Engagement, mangelnde Kompetenz, räumliche Distanz, eine feindliche, gleichgültige Einstellung, das „Klemmen-Symptom“ sowie keine Gesprächsbeteiligung als mögliche Barrieren genannt. Nicht aufgezählt wurden keine Bereitschaft Hilfe anzunehmen, mangelnde Reziprozität und Vorurteile.

Um die Ergebnisse auf einem Blick zu erfassen, wurde anhand dieser Auswertungsdaten ein Stabdiagramm erstellt:

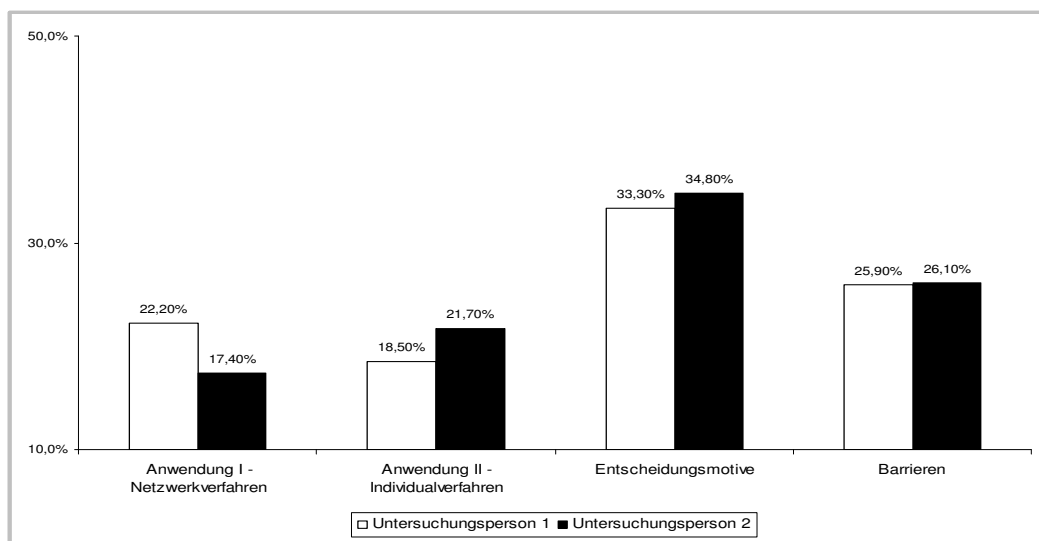


Abb. 3: Resultate in relativen Häufigkeiten in % zu den Bereichen Anwendung I, Anwendung II, Entscheidungsmotive und Barrieren

Es wurden zwei Personen zu den Bereichen Anwendung I – Netzwerkverfahren, Anwendung II – Individualverfahren, Entscheidungsmotive und Barrieren befragt. Der höchste Wert von 34,8% ist bei den Entscheidungsmotiven bei Untersuchungsperson 2 zu finden. Hier wurden die häufigsten Angaben gegeben. Die geringste verbale Angabe lässt sich im Bereich Anwendung I – Netzwerkverfahren, wiederum bei Untersuchungsperson 2, mit 17,4% finden. Untersuchungsperson 1 und Untersuchungsperson 2 unterscheiden sich in ihren Angaben nur mäßig. Der größte Unterschied lässt sich bei der Anwendung I – Netzwerkverfahren, mit einer Differenz von 4,8%, feststellen. Es lässt sich daher sagen, dass die Meinungen der beiden Probandinnen zu den befragten Bereichen sehr ähnlich sind und sich anhand des Diagramms keine signifikante Unterscheidung zeigt. Die häufigsten Angaben lassen sich bei Beiden im Bereich der Entscheidungsmotive, mit 33,3% bei UP1 und 34,8% bei UP 2, feststellen. Die Angaben zu den Barrieren, mit 25,9% bei UP1 und 26,1% bei UP 2, liegen im mittleren Bereich. Am Ende liegen, mit nur sehr geringem Unterschied, die Bereiche Anwendung I – Netzwerkverfahren und Anwendung II – Individualverfahren. Es zeigt sich, dass die Angaben zu den jeweiligen Bereichen sehr ausgeglichen sind. Es wurden zu jeder Hauptkategorie Angaben gemacht und es lässt sich eine gleichmäßige Verteilung feststellen. Auf die gestellte Frage, wie Lehrpersonen ein Netzwerkverfahren beschreiben, lässt sich folgende Antwort geben: Beide Untersuchungspersonen gaben an, dieses als eine kollegiale Gruppe, in der Hilfe und Unterstützung von Gleichgesinnten gegeben wird, zu verstehen. Diese Treffen finden regelmäßig statt und können helfen, Belastungen zu minimieren. Das Individualverfahren wird als ein Einzelgespräch mit einer beratenden Person gesehen, wobei diese Person sowohl ein Therapeut, ein Pädagoge als auch ein Coach oder Mediator sein kann. Von beiden Probandinnen wurde jedoch angeführt, dass dies keinesfalls mit einer schulinternen Person geführt werden sollte, sondern stets mit jemand Außenstehenden. Es zeigt sich auch, dass ein Individualverfahren vorwiegend bei psychischen Problemen in Anspruch genommen wird. Die Gründe, warum sich jemand für eines der beiden Verfahren entscheidet, decken sich größtenteils mit den theoretischen Angaben. Hier stehen vor allem die soziale Unterstützung, der Austausch von Ideen, die Erfahrung sowie die Möglichkeit, Belastungen zu minimieren, im Vordergrund. Welche Probleme können die effektive Zusammenarbeit der beiden Verfahren beeinträchtigen? Am wichtigsten erscheint für die Untersuchungspersonen das Vertrauen und ernst genommen zu werden.

5. Diskussion

Bei den Untersuchungspersonen konnte kein signifikanter Unterschied in den Angaben gefunden werden. Man kann davon ausgehen, dass beide Probandinnen annähernd das gleiche Verständnis für ein Netzwerkverfahren, ein Individualverfahren sowie deren Entscheidungsmotive und Barrieren aufweisen. Genügend Angaben zu den jeweiligen Fragebereichen konnten von den Befragten gegeben werden. Anhand des Vergleiches der theoretischen Angaben mit den verbalen Daten zeigt sich eine relativ hohe Übereinstimmung. Es wurden von den Untersuchungspersonen viele Behauptungen aufgestellt, die sich auch in der Theorie wieder finden lassen: Das Netzwerkverfahren wird nach Schmidt (2001) als eine Struktur beschrieben, in der Menschen miteinander verbunden sind und sich gegenseitig unterstützen. Diese Aussage stimmt mit den Ergebnissen der Befragungen überein. Ein Individualverfahren dient ebenso der Bewältigung und Unterstützung, jedoch nicht im Austausch mit einer Gruppe, sondern alleine mit einer beratenden Person. Auch dies konnte sich in der empirisch-praktischen Analyse bewahrheiten. Bei den Entscheidungsmotiven und Barrieren konnten ebenso sehr viele Übereinstimmungen zu den theoretischen Annahmen

gefunden und somit bestätigt werden. Es ist meines Erachtens verständlich, dass nicht alle Argumente, die in der Theorie angeführt werden, auch von den Befragten wiedergegeben werden konnten. Grundsätzlich decken sich die Angaben der Probandinnen mit denen der angeführten Theorie.

Sehr wichtig zu erwähnen ist, dass vor allem im Bereich der Barrieren Aussagen von den Interviewten getätigt wurden, die in der Theorie nicht zu finden sind. Von den insgesamt drei befragten Personen (das Probeinterview wird hier hinzugezogen) gaben alle an, dass vor allem Zeitmangel ein sehr großes Problem sein kann und somit die Zusammenarbeit in einem Netzwerkverfahren und einem Individualverfahren negativ beeinträchtigen kann. Vor allem in ohnehin schon anstrengenden Zeiten (Ende des Schuljahres, Notenkonferenzen sowie Matura- und Abschlussprüfungen) seien solche Verfahren eher eine Zusatzbelastung als Entlastung. Der (Zeit-)Aufwand für ein Netzwerkverfahren oder einem Individualverfahren müsse auch mit dem Privatleben sehr gut vereinbar sein. Diese Aussagen können zu keinem Bereich der in der Theorie angeführten Angaben zugeteilt werden. Der Begriff „Zeitmangel“ ist jedoch ein sehr wichtiger Faktor und sollte somit näher und ausführlicher überprüft werden.

Zur Interviewdurchführung sei zu erwähnen, dass möglicherweise der Zeitpunkt der Befragung die Angaben der Untersuchungspersonen beeinflusst haben könnte. Die Interviews fanden Anfang Juni 2008 statt, und dies sei, nach Angaben der Lehrerinnen, eine sehr stressige und anstrengende Zeit. Die Matura- und Abschlussprüfungen nehmen sehr viel Zeit und Energie in Anspruch. Es resultieren daraus folgende Überlegungen: Einerseits könnte sich dieser „stressige Zeitpunkt“ positiv auf die erhaltenen Daten ausgewirkt haben. Die Probandinnen waren möglicherweise selbst gerade Belastungen ausgesetzt und konnten sich deshalb besser bzw. intensiver mit den Interviewfragen auseinandersetzen und somit authentischere Daten liefern. Andererseits könnten beide Untersuchungspersonen wegen dieser anstrengenden Zeit überlastet und eventuell nicht vollkommen aufnahmefähig bzw. gedanklich nicht ganz bei den Fragen gewesen sein. Es wäre zu empfehlen, verschiedene Untersuchungszeitpunkte zu wählen, um eine Beeinflussung von anstrengenden Zeiten zu vermeiden bzw. um festzustellen, ob sich Unterschiede im Bereich des Befragungszeitraumes finden lassen. Es wäre auch eine Überlegung wert, zwischen Schulen in Stadt und Land zu unterscheiden oder einen Vergleich zwischen den Geschlechtern herzustellen. Bei den Interviewfragen (Instrument) ließen sich keine negativen Einflüsse finden. Im Gegenteil, die erwünschten Daten konnten problemlos erhoben werden, wie man anhand der Auswertung der Interviews feststellen kann.

Die Konzipierung und der Ablauf der empirisch-praktischen Analyse waren gut vorbereitet und verliefen reibungslos. Die gewonnen Daten waren ausreichend für eine weiterführende Interpretation und konnten somit zur Beantwortung der Fragestellung herangezogen werden.

Für eine weitere Datenerhebung ist zu empfehlen, die oben angeführten Überlegungen zu überprüfen bzw. in die Untersuchung mit einfließen zu lassen.

Bei der Auswertung, der Ergebnisdarstellung und der nachfolgenden Interpretation sollte ein besonderes Augenmerk auf das Herausfiltern und zuordnen der verbalen Daten zu den theoretischen Annahmen gelegt werden. Dies erfordert eine hohe Genauigkeit und ‚Fingerspitzengefühl‘ (Forss et al 2002).

Literaturverzeichnis

- Bamberger, Günter G. 1999: Lösungsorientierte Beratung. Weinheim: Beltz PsychologieVerlagUnion.
- Botz, Jürgen & Döring, Nicola 2006: Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Heidelberg: Springer.
- Dietrich, Georg 1983: Allgemeine Beratungspsychologie. Eine Einführung in die psychologische Theorie und Praxis der Beratung. Göttingen: Verlag für Psychologie
- Forss, Kim, Rebieu, Claus C.; Carlsson, Jerker 2002: Process Use of Evaluations: Types of Use that Precede Lessons Learned and Feedback. London, Thousand Oaks and New Delhi: SAGE Publications.
- Krause Christina/Fittkau Bernd, Fuhr Reinhard/Thiel Heinz-Ulrich 2003: Pädagogische Beratung. Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Murgatroyd, Stephen 1994: Beratung als Hilfe. Eine Einführung für helfende Berufe. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mutzeck, Wolfgang 2002: Ressourcen Erschließende Beratung (REB) unter Verwendung Subjektiver Theorien. In: Mutzeck, W.; Schlee, J. u. Wahl, D. (Hrsg.) Psychologie der Veränderung - Subjektive Theorien als Zentrum nachhaltiger Modifikationsprozesse. Weinheim: Beltz Verlag, S.22-38.
- Mutzeck, Wolfgang 2005: Kooperative Beratung: Grundlagen und Methoden der Beratung und Supervision im Berufsalltag. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Roterberg-Steinberg, Sigrid (1995). Kollegiale Supervision oder kollegiales Coaching. In Franz Petermann (Hrsg.), Pädagogische Supervision (S. 53-65). Salzburg: Otto Müller Verlag.
- Rudow, Bernd 1994: Die Arbeit des Lehrers: Zur Psychologie der Lehrertätigkeit, Lehrerbelastung und Lehrergesundheit. Göttingen: Huber.
- Schmidt, Eva Maria 2001: Mit Social Support vom Wissen zum Handeln. Die Wirkung „Kommunikativer Praxisbewältigung in Gruppen“ (KOPING) auf den Lernprozess von Erwachsenenbildnern. Aachen: Shaker.
- Tausch, Reinhard 1993: Hilfen bei Stress und Belastung. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.