



Hochschule Neubrandenburg

University of Applied Sciences

Fachbereich Soziale Arbeit, Bildung und Erziehung

Wie kann die Schulbegleitung die
Selbstwirksamkeitserwartung der Begleiteten
verändern?

vorgelegt von
Höppner, Anke

Betreuer*innen: Professor*in Doktor*in A. Kampmeier
Diplom Sozialpädagog*in S. Schwartz

URN: [urn:nbn:de:gbv:519-thesis2021-0586-3](https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:519-thesis2021-0586-3)

Inhaltsverzeichnis

0	Einleitung	1
1	Schulbegleitung.....	3
1.1	Rechtliche Grundlagen	4
1.2	Arbeitsfeld der Schulbegleitung	6
1.3	Die Rolle der Schulbegleitung	8
2	Anspruch auf Schulbegleitung der Begleiteten.....	11
3	Beziehung zwischen Schulbegleitung und Begleiteten	12
3.1.1	Bindungstheorie nach John Bowlby und Mary Ainsworth.....	14
3.2	Kommunikation	18
3.2.1	Kommunikationsmodelle	22
3.2.1.1	Transaktionsanalyse nach Eric Berne.....	23
3.2.1.2	Transaktionen	27
3.2.2	Kommunikationssperren nach Thomas Gordon.....	31
3.2.2.1	Kommunikationssperren verhindern	32
4	Selbstwirksamkeitserwartung.....	33
4.1	Selbstwirksamkeitserwartung der Begleiteten verändern	35
5	Schlussfolgerungen und Ausblick auf die Soziale Arbeit.....	37

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Ebenen der Schulbegleitung	9
Abbildung 2: Das Ich-Zustandsmodell	24
Abbildung 3: Funktionelles Modell	26
Abbildung 4: Das Strukturdiagramm zweiter Ordnung	27
Abbildung 5: Paralleltransaktion	28
Abbildung 6: Überkreuztransaktionen	29
Abbildung 7: Verdeckte Transaktionen	30

Abkürzungsverzeichnis

Abb.	Abbildung
aK	angepasstes Kind-Ich
Anm.	Anmerkung
bzw.	beziehungsweise
d.h.	das heißt
EingIHV	Eingliederungshilfeverordnung
EL	Eltern-Ich
emot.	emotional
ER	Erwachsenen-Ich
fEL	fürsorgliches Eltern-Ich
FsgE	Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
i. V. m.	in Verbindung mit
K	Kind-Ich
Kap.	Kapitel
kEL	kritisches Eltern-Ich
KMK	Kultusministerkonferenz
rK	rebellisches Kind-Ich
SGB	Sozialgesetzbuch
TA	Transaktionsanalyse
u.a.	unter anderem
UN-BRK	Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen
upF	unterstützende pädagogische Fachkräfte
vgl.	vergleiche
z.B.	zum Beispiel

0 Einleitung

Menschen mit Behinderungen stehen besondere Unterstützungsangebote zu. Diese Unterstützungsangebote können vielfältig sein und reichen von finanzieller oder materieller Unterstützung bis hin zu individuellen Betreuungsangeboten.

In der vorliegenden Bachelorarbeit zur Sozialen Arbeit möchte ich mich mit einem dieser Betreuungsangebote näher beschäftigen, der Schulbegleitung.

Seit einigen Jahren drängen immer mehr Schulbegleitungen als Begleitende in die Schulen und stellen eine Unterstützung der Begleiteten, der Lehrkräfte und der Eltern dar. Dennoch sind die beruflichen Charakteristika noch nicht eindeutig geklärt. Die Schulbegleitung verbringt den Schulalltag mit den Begleiteten. Die Begleiteten bekommen hinsichtlich ihres Bedarfes vom zuständigen Amt nach den jeweiligen Rahmenbedingungen eine Schulbegleitung (vgl. Kap. 2). Daraus entsteht der Umstand, dass die Schulbegleitung ihre Arbeitsweise an die Bedarfe der Begleiteten anzupassen hat.

Da die Begleiteten oftmals eine geringe Selbstwirksamkeitserwartung haben, stellt sich die Frage, wie die Schulbegleitung die Begleiteten unterstützen kann, sodass die Selbstwirksamkeitserwartung verändert werden kann. Damit die Schulbegleitung das Ziel der aus den rechtlichen Grundlagen erfüllt werden kann.

Allerdings ist Schulbegleitung kein Ausbildungsberuf und es gibt bislang kaum Forschungen oder genaue Arbeitsfeldbeschreibungen. Um dem neuen Berufsfeld der Schulbegleitung gerecht zu werden, wird im ersten Kapitel der Versuch unternommen, Klarheit über das spezielle Gebiet der Schulbegleitung zu schaffen. Dementsprechend wird in Kap. 1 und den dazugehörigen Unterkapiteln die Schulbegleitung definiert, die rechtlichen Grundlagen herausgearbeitet, auf denen sich das Arbeitsfeld der Schulbegleitung gründet, welches dann in Unterkapitel 1.2 beschrieben wird.

Wie der Begriff Schulbegleitung schon impliziert, arbeiten Schulbegleitungen in der Schule, sie arbeiten innerhalb eines gesetzlichen Rahmens. Damit treten sie mit verschiedenen Personen auf unterschiedlichen Ebenen in Kontakt und haben somit bestimmte Erwartungen, die an die Schulbegleitung gestellt werden, zu erfüllen, das heißt die Schulbegleitung sieht sich mit verschiedenen Rollenerwartungen konfrontiert. Die Rolle der Schulbegleitung schließt sich also in Kap. 1.3 an.

Schulbegleitung stellt, wie in Kapitel 1.1 beschrieben, immer eine Einzelfallhilfe da. Diese Hilfe bezieht sich immer speziell auf einen Begleiteten. Aus diesem Grund

erscheint es notwendig, sich im zweiten Kapitel mit den Begleiteten auseinanderzusetzen, da jene bestimmte Anforderungen erfüllen müssen, um eine Schulbegleitung von dem zuständigen Sacharbeiter des jeweiligen Amtes bewilligt zu bekommen. Da sich aber in jedem Fall um eine Einzelfallhilfe handelt und die Schulbegleitung die Begleiteten über mehrere Stunden im Schulalltag unterstützt, ist es notwendig ebenfalls über die Beziehung zwischen der Schulbegleitung und den Begleiteten nachzudenken. Zwischenmenschliche Beziehungen entstehen über Bindung und Kommunikation. Demnach müssen grundlegende Theorien zur Bindung und zur Kommunikation im Allgemeinen und im Speziellen beachtet werden. Dazu wird im dritten Kapitel Bezug auf die Bindungstheorie nach John Bowlby und Mary Ainsworth genommen und auf die Kommunikation im Allgemeinen. Im Speziellen wird die Kommunikationstheorie nach Eric Berne (Transaktionsanalyse) näher erläutert. Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit greift die Selbstwirksamkeitserwartung der Begleiteten und wie die Schulbegleitung diese verändern kann auf. Daher wird in Kap. 4 die Selbstwirksamkeitserwartung nach Bandura erläutert. Im Anschluss nimmt Kap. 4.1 Bezug auf die Selbstwirksamkeitserwartung von Schülern/Schülerinnen und welche Möglichkeiten es gibt, ihre Selbstwirksamkeitserwartung zu verändern.

Nach vier grundlegenden, theoretischen Kapiteln schließt sich nun das fünfte und letzte Kapitel an. Hier wird schlussendlich die Frage geklärt, wie die Schulbegleitung die Selbstwirksamkeitserwartung der Begleiteten verändern kann und der Bezug des Themas hinsichtlich der Sozialen Arbeit wird herausgearbeitet.

In dieser Arbeit wurde es für wichtig erachtet, innerhalb der vorliegenden Arbeit zu gendern. Dementsprechend werden beide Formen verwendet und mit einem * kombiniert. Dort wo es die Lesbarkeit aufgrund von Kasusanpassungen erschwert, sind die Formen beide aufgeführt und durch einen Schrägstrich miteinander verbunden.

Ein besonderer Dank geht an Frau Professorin Doktorin A. Kampmeier für die Begleitung der Arbeit.

1 Schulbegleitung

Seit einigen Jahren ist ein Wandel im schulischen System zu erkennen. Neben Lehrkräften, Sonderpädagogen/Sonderpädagoginnen, Schulsozialarbeitern/Schulsozialarbeiterinnen und unterstützenden pädagogischen Fachkräften (kurz upF [ehemals Personal mit sonderpädagogischer Aufgabenstellung, PmsA Anm. der Autorin]) ist zu beobachten, dass ein neuer Teil von Schulen immer mehr an Bedeutung gewinnt (vgl. Lübeck, Demmer 2019, S.11).

Für diesen neuen Teil gibt es viele Bezeichnungen Schulbegleitungen (Schulbegleiter*innen), Schulassistenzen, Integrationshilfen (Integrationshelfer*innen) bzw. Integrationsassistenzen sind nur einige Begriffe, mit denen das neue Berufsfeld bezeichnet wird (vgl. Laubner, Lindmeier, Lübeck 2019, S. 7; Dworschak 2010, S. 131).

Trotzdem lässt sich in der Verwendung der Begriffe eine Regelmäßigkeit erkennen. Die Begrifflichkeit Integrationshelfer*in „wird hauptsächlich in integrativen Kontexten benutzt, während die Begriffe ‚Schulbegleitung‘ und ‚Schulassistent‘ weitgehend synonym und im Kontext von Förderschulen und Regelschulen gleichsam verwendet werden“ (Jerosenko 2019, S. 15).

Da es sich bei der Schulbegleitung noch um ein neues Berufsfeld handelt, sind einige berufliche Charakteristika wie das Aufgabenfeld oder die Rolle der Schulbegleitung in der Schule noch weitestgehend neu und auch nicht eindeutig definiert oder abgegrenzt. So werden Schulbegleitungen als „pädagogische Akteure im Handlungsfeld der inklusiven Schule, deren Bedeutung zunimmt“ (Czempiel, Kracke 2019, S.1) bezeichnet.

Eine differenziertere Definition der Schulbegleitung hat Dworschak formuliert. Demnach sind Schulbegleitungen Personen, die

„[...] Kinder und Jugendliche überwiegend im schulischen Alltag begleiten, die aufgrund besonderer Bedürfnisse im Kontext Lernen, Verhalten, Kommunikation, medizinischer Versorgung und/oder Alltagsbewältigung der besonderen und individuellen Unterstützung bei der Verrichtung unterrichtlicher und außerunterrichtlicher Tätigkeiten bedürfen.“ (Dworschak 2010, S. 133f.)

Allerdings lässt dieser Definitionsversuch einige Spielräume bei der Umsetzung der Schulbegleitung offen. So bleibt die Frage nach der Art und Weise der Unterstützung unklar. Diese Fragestellung lässt sich so pauschal auch nicht beantworten, denn die Unterstützung richtet sich immer nach den Bedarfen der, von den gesetzlichen Rahmenbedingungen festgelegten, berechtigten Personen (vgl. Thiel 2019, S. 29). Daraus entstehen die Fragestellungen, nach welchen rechtlichen Grundlagen Schulbegleitungen arbeiten.

1.1 Rechtliche Grundlagen

Schulbegleiter arbeiten innerhalb eines gesetzlich vorgegeben Rahmens. Als weitreichendstes und somit oberste Arbeitsgrundlage lässt sich das im Dezember 2006 unterschriebene und am 03.05.2008 in Kraft getretene Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (kurz UN-BRK) nennen. Dieses Grundlagenwerk gilt länderübergreifend und stellt das Recht von Menschen mit Behinderungen auf gesellschaftliche Teilhabe fest. Gesellschaftliche Teilhabe bedeutet, dass Menschen mit Behinderungen freien Zugang zu allen Bereichen und Institutionen innerhalb einer Gemeinschaft haben und daran selbstbestimmt teilnehmen können (vgl. UN-BRK).

Für die Schulbegleitung ist der Artikel 24 von besonderer Bedeutung, denn Artikel 24 UN-BRK beschreibt das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderung, ohne dabei in irgendeiner Form diskriminiert, also herabgesetzt, zu werden. Das setzt die Schaffung von Chancengleichheit, folglich der Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen voraus.

Die Vertragsstaaten erklären sich bereit, ein „integratives Bildungssystem auf allen Ebenen“ (UN-BRK) zu schaffen und „lebenslanges Lernen“ (UN-BRK) zu ermöglichen, um Menschen mit Behinderungen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung und der Entfaltung ihrer „geistigen und körperlichen Fähigkeiten“ (UN-BRK) ebenso zu unterstützen, sowie sie zu befähigen an „einer freien Gesellschaft“ (UN-BRK) teilzuhaben. Dies gewährleisten die Vertragsstaaten dadurch, dass Menschen mit Behinderungen nicht daran gehindert werden am allgemeinen Bildungssystem teilzunehmen. Außerdem sind Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt und der barrierefreie Zugang an Schulen muss sichergestellt werden. Weiterhin ist auf die

Bedürfnisse des Einzelnen einzugehen und es soll Menschen mit Behinderungen „die Notwendige Unterstützung“ zukommen, die sie benötigen, um „ihre erfolgreiche Bildung zu erleichtern“ (UN-BRK Art. 24).

Menschen mit Behinderungen ist ein bestimmter Rechtsbegriff. Dieser bestimmte Rechtsbegriff wird u. a in der Behindertenrechtskonvention eindeutig klassifiziert. Dort wird Menschen mit Behinderungen als „Menschen, die langfristige körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, welche sie (...) an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ definiert (Art. 1 UN-BRK).

Das deutsche Rechtssystem stellt die rechtlichen Rahmenbedingungen für die Schulbegleitung in den Sozialgesetzbüchern und definiert Menschen mit Behinderung in § 2 Abs. 1 SGB IX. Demnach sind Menschen mit Behinderungen Menschen, die eine „körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigung haben, die sie [...] an der gleichberechtigten gesellschaftlichen Teilhabe länger als sechs Monate hindern können“ (§ 2. Abs. 1 SGB IX). Aus der Definition von Menschen mit Behinderung lässt sich eine rechtliche Grundlage aus dem SGB XI für den Einsatz von Schulbegleitung feststellen.

§ 4 Abs. 1 SGB XI bestimmt, dass Leistungen zur Teilhabe alle nötigen Sozialleistungen umfassen und beschreibt weiter in Nr.1, dass „die Behinderung abzuwenden, zu beseitigen, zu mindern, ihre Verschlimmerung zu verhüten oder ihre Folgen zu mildern“ (§ 2 Abs. 1 SGB IX). Im nachfolgenden Paragraphen werden dann Leistungsgruppen bestimmt unter anderem in Nr. 4 „Leistungen zur Teilhabe an Bildung und Nr. 5 Leistungen zur Sozialen Teilhabe“ (§ 5 Nr. 4 SGB IX).

Aus der Definition von Menschen mit Behinderungen resultiert auch ein Rechtsanspruch aus dem Kinder- und Jugendhilferecht (SGB VIII) als Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche § 35 a Abs. 3 in Verbindung mit § 53 Abs. 3 und 4 SGB XII. Dort ist der Wortlaut des Gesetzestextes ähnlich wie in § 4 Abs. 1 SGB IX und beschreibt die Aufgabe der Eingliederungshilfe als „eine drohende Behinderung zu verhüten oder eine Behinderung oder deren Folgen zu beseitigen oder zu mildern und die behinderten Menschen in die Gesellschaft einzugliedern“ (§ 4 Abs. 1 SGB XII). Das beinhaltet auch das Ziel, dass die Hilfen so eingesetzt werden, dass sie obsolet werden.

Insbesondere § 54 Abs. 1 Satz 1 Nr. 1 SGB XII verweist auf die „Hilfen zu einer angemessenen Schulbildung“ (§ 54 Abs. 1 Satz 1 Nr. 1 SGB XII). Ebenso wie § 90

Abs. 4 SGB IX: „besondere Aufgabe der Teilhabe an Bildung ist es, leistungsberechtigt eine ihren Fähigkeiten und Leistungen entsprechende Schulbildung und schulische und hochschulische Aus- und Weiterbildung für einen Beruf zur Förderung ihrer Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu ermöglichen“ (§ 90 Abs. 4 SGB IX).

Daraus ergibt sich für die Schulbegleitung ein rechtlicher Rahmen.

Grundsätzlich umfassen Leistungen der Eingliederungshilfe aus dem SGB XI Leistungen zur Teilhabe an Bildung und Leistungen zur Sozialen Teilhabe wie in § 102 Abs.1 Nr. 3, 4 festgelegt.

Das Kinder- und Jugendhilferecht legt mit § 72 Abs. 1 S. 1 SGB VIII außerdem fest, dass nur Personen hauptberuflich mit der Betreuung von Kindern und Jugendlichen beauftragt werden dürfen, die sich „nach ihrer Persönlichkeit eignen“ (§ 72 Abs. 1 S. 1 SGB VIII) und eine entsprechende Ausbildung haben. Das bedeutet also für die Schulbegleitung, welche nach dem Kinder- und Jugendhilferecht vom Jugendamt bewilligt wurde, gibt es nach dem § 72 Abs. 1 S. 1 SGB VIII ein Fachkräftegebot.

Aus diesen rechtlichen Rahmenbedingungen und dem übergeordneten Ziel aus, die Selbständigkeit der Begleiteten zu fördern, entsteht die Problematik, dass das Aufgabenfeld der Schulbegleitung genauer betrachtet werden muss.

1.2 Arbeitsfeld der Schulbegleitung

Mit der Umsetzung des Artikels 24 der UN-BRK, dass es das Recht aller Schüler*innen ist, an einer Regelschule unterrichtet zu werden, ergibt sich der Umstand, dass immer mehr Schulbegleitungen eingesetzt werden (vgl. Czempiel, Kracke 2019, S. 1).

Die Schulbegleitung wird oft in der Schule eingesetzt, ohne dass Schulen und/oder Lehrkräfte in die Entscheidung eingebunden werden und das Arbeitsfeld der Schulbegleitung ist nicht klar eingegrenzt (vgl. Lübeck 2019, S. 66) bzw. an die Bedarfe des Kindes angepasst. Sie ist eine Einzelfallhilfe (vgl. Thiel 2019, S. 29) und daraus resultieren Spannungsfelder hinsichtlich des Arbeitsfeldes der Schulbegleitung und ihrer Abgrenzung gegenüber Lehrkräften, Schulsozialarbeitern/Schulsozialarbeiterinnen und unterstützende pädagogische Fachkräfte im schulischen Alltag.

Durch die beiden entscheidenden Arbeitsgrundlagen (§ 35a SGB VIII; § 54 SGB XII) ergeben sich verschiedene Aufgaben der Schulbegleitung.

Nach § 54 SGB XII in Verbindung mit § 12 EinglHV ergibt sich für Menschen mit Behinderungen ein heilpädagogisches Unterstützungsangebot und „sonstige Maßnahmen zugunsten körperlich und geistig behinderter Kinder und Jugendlicher, wenn die Maßnahmen erforderlich und geeignet sind, dem behinderten Menschen den Schulbesuch im Rahmen der allgemeinen Schulpflicht zu ermöglichen oder zu erleichtern“ (§ 12 EinglHV). Dahingehend erläutert Dworschak hinsichtlich dieses Aufgabenfeldes, dass die heilpädagogische Förderung von Kindern und Jugendlichen nicht zum Aufgabenfeld der Schulbegleitung gehört (vgl. Dworschak 2013, S. 67).

Nach Dworschak existiert ein bestimmtes Aufgabenfeld der Schulbegleitung nach § 35a SGB VIII nicht, sondern ist immer an die Bedarfe des Begleiteten anzupassen (vgl. Dworschak 2013, S. 67).

Auf die umfangreichen, an die Bedarfe der Begleiteten angepassten, Arbeitsfelder der Schulbegleitung verweist auch Niedermayer. Nach Niedermayer lassen sich zwei Arbeitsfelder der Schulbegleitung ausmachen. Zunächst die Unterstützung im schulischen bzw. unterrichtlichem Bereich. Das umfasst Motivation im Unterricht, motorische Unterstützung (z.B. Handführung). Außerdem hilft die Schulbegleitung bei der Klärung von Arbeitsaufträgen des Lehrers bei der Beziehungsgestaltung zwischen den Begleiteten und anderen Personen. Sie erweitert oder erniedrigt die Lernangebote für die Begleiteten und ist zuständig für die Beschaffung und Handhabung von Hilfsmitteln im Unterricht und stellt eine Unterstützung bei der Bewältigung von Arbeitsaufträgen in Übungsphasen im Unterricht dar. Daneben soll sie auch Methoden zur Strukturierung des Unterrichts bereitstellen (vgl. Niedermayer 2009, S.231f.). Demgegenüber stehen außerunterrichtliche Tätigkeiten, wie die Unterstützung in den Pausenzeiten oder bei Wandertagen bzw. sonstigen Ausflügen (vgl. Niedermayer 2009, S. 232).

Durch die Aufgabe der Schulbegleitung, Unterrichtsinhalte für die Begleiteten anzupassen und zu individualisieren, besteht nach Dworschak das Risiko, dass die Schulbegleitung dem Ziel, die Begleiteten nach ihren Möglichkeiten in das Unterrichtsgeschehen einzubinden, entgegensteht (vgl. Dworschak 2013, S. 69).

Aus allen diesen Aufgaben ergibt sich, dass die Schulbegleitung zwangsläufig pädagogische Unterstützung im Unterricht leistet (vgl. Dworschak 2012, S. 4f.). Auch wenn die Schulbegleitung pädagogische Unterstützung im Unterricht leistet, muss eindeutig festgehalten werden, dass die Schulbegleitung nicht für die Lernerfolge der

Begleiteten zuständig ist, da sie keine zusätzlichen Lehrkräfte sind (vgl. Dworschak 2013, S.69; Lübeck 2019, S.18f.).

Lübeck und Demmer entwickelt aus ihren Ausführungen zum „pädagogisch-unterrichtlichem“ Aufgabenfeld der Schulbegleitung die Frage, in welchem Maß jene dieses Aufgabenfeld übernehmen sollen bzw. können. Da Schulbegleitungen mit Lehrkräften nicht vergleichbar sind (vgl. Lübeck, Demmer 2019, S. 21).

Wenn Schulbegleitungen zwar pädagogische Unterstützung im Unterricht leisten, sie aber keine Zweitlehrer sind, welche Rolle nehmen sie dann ein?

1.3 Die Rolle der Schulbegleitung

Um die Rolle der Schulbegleitung in der Schule zu verstehen, muss zunächst der Rollenbegriff definiert werden. Jeder Mensch nimmt in der Gesellschaft verschiedene Positionen ein.

Diese Positionen geben keinen Aufschluss über die Persönlichkeit des Einzelnen, stellen aber heraus, in welchem Rahmen sich ein Mensch bewegt und mit wem dieser Mensch dadurch in Beziehung tritt. Mit den verschiedenen Positionen des Menschen und den daraus resultierenden Beziehungen, gehen Erwartungen an die Verhaltensweisen des Einzelnen einher. Das bedeutet, dass zu jeder Position eine soziale Rolle gehört. Dabei gilt es die Position von der Rolle zu unterscheiden. Die Position ist nur die Bezeichnung für den Ort, an dem sich der Mensch in einem Bezugsfeld befindet, wohingegen sich in der Rolle eine Information über die Erwartung von bestimmten Verhaltensweisen an den Menschen richten, der diese Rolle einnimmt (vgl. Dahrendorf 2010, S.34ff.).

Aus diesem Rollenverständnis von Dahrendorf, ergeben sich für die Schulbegleitung verschiedene Rollen, da die Schulbegleitung auf verschiedenen Ebenen mit anderen Personen in Kontakt tritt (vgl. Lübeck 2019, S.13).

Lübeck konstatiert, dass die Schulbegleitung mit der Übereinkunft der Vereinten Nationen, dass Menschen mit Behinderung das Recht auf eine Beschulung an einer Regelschule haben (vgl. Art. 24 UN-BRK), erst einmal eine „neu geschaffene Position (...) einnehmen“ (Lübeck 2019, S. 8) und, dass dieser gesellschaftlichen Position nur durch die Erwartungen, die seitens der mit der Schulbegleitung in Verbindung

stehenden Personen oder Institutionen erst durch die Zuschreibung von Rechten und Pflichten eine Rolle zugeordnet wird.

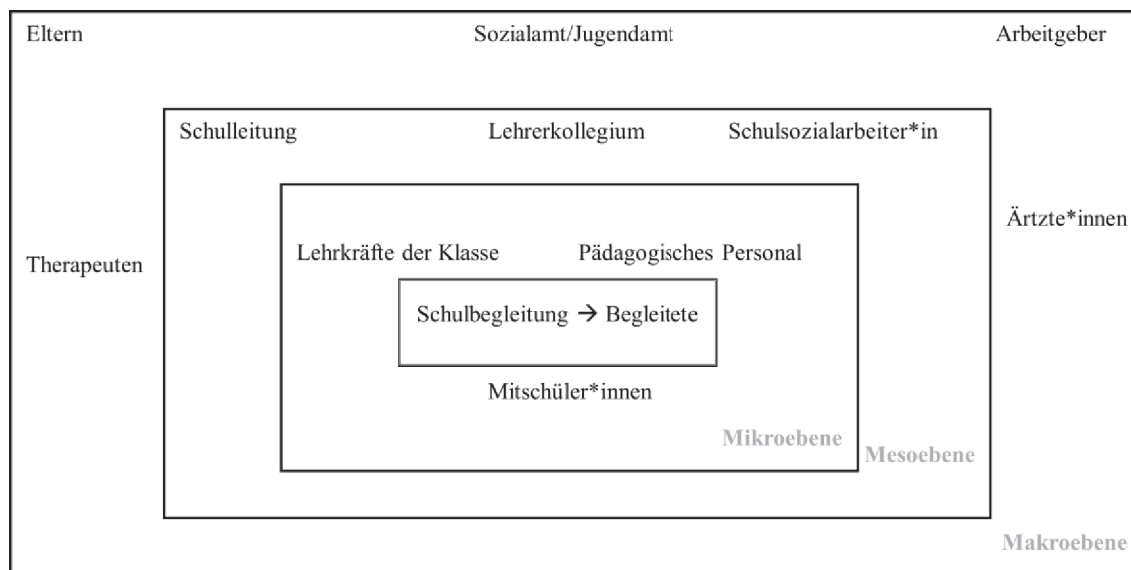


Abbildung 1: Ebenen der Schulbegleitung nach Lübeck 2008, S. 13

Innerhalb der Klasse hat die Beziehung zwischen Schulbegleitung und Begleiteten und den daraus resultierenden Erwartungen der Begleiteten an das Verhalten der Schulbegleitung einen übergeordneten Stellenwert, da es sich um eine Einzelfallhilfe und somit um eine eins zu eins Betreuung handelt. Allerdings gibt es nicht genügend Studien, um sich ein Bild über die Rolle des Schulbegleiters hinsichtlich der Erwartungen der Begleiteten zu machen (vgl. Lübeck 2019, S. 21f.). Da es sich bei der Schulbegleitung um eine Einzelfallhilfe handelt, ist diese eigentlich nicht für die Belange der Mitschüler der Begleiteten zuständig. Allerdings kommt es bei der Arbeit mit den Begleiteten zwangsläufig dazu, dass die Schulbegleitung auch mit den Mitschülern der Begleiteten in Kontakt tritt, denn die Mitschüler treten mit den Begleiteten in Kontakt beispielsweise bei Gruppenarbeiten im Unterricht oder in den Pausen auf dem Schulhof und brauchen dabei gegebenenfalls Unterstützung bei der Kommunikation. Somit bleibt es der Schulbegleitung überlassen, wie sie mit den Erwartungen der Mitschüler an sie umgeht (vgl. Lübeck 2019, S.23f.).

Die Erwartungen der Lehrkräfte innerhalb und auch außerhalb der Klasse sind vielfältig. Da es sich bei der Schulbegleitung um neue Akteure innerhalb des Schulsystems handelt (vgl. Kap.1), liegt es im Ermessen der Lehrkraft, welche Rolle die Schulbegleitung einnimmt. Wird die Schulbegleitung als Einzelfallhilfe

angenommen, welche ausschließlich für die Belange der Begleiteten zuständig ist, besteht die Gefahr, dass Lehrkräfte die Verantwortung für die schulischen Belange der Begleiteten abgeben (vgl. Lübeck 2019, S.17ff.). Das ist in mehrfacher Weise problematisch, denn es kann dem Ziel der Verselbständigung der Begleiteten durch ein hohes Maß an Unterstützung, das die Schulbegleitung den Begleiteten bietet, gegenüberstehen (vgl. ebd.) und dadurch das Risiko besteht, dass die Begleiteten nicht wie in Art. 24 UN-BRK festgeschrieben gemeinsam mit ihren Mitschülern im Klassenverband unterrichtet werden, sondern durch die Schulbegleitung in einer extra geschaffenen Lernumgebung lernen (vgl. Dworschak 2013, S.69).

Des Weiteren ist die Schulbegleitung keine zusätzliche Lehrkraft (vgl. Dworschak 2013, S.69; Lübeck 2019, S. 18f.), da es nur wenn die Begleiteten die Bedingungen des SGB VIII für eine Einzelfallhilfe erfüllen, es überhaupt ein Fachkräftegebot gibt (vgl. Kap. 1.1).

Neben den Klassen und Schulinternen Erwartungen, mit denen die Schulbegleitung konfrontiert wird, haben die Erwartungen der Eltern der Begleiteten für die Schulbegleitung eine gewichtige Einwirkung. Die Schulbegleitung wird von Amts wegen nur als Einzelfallhilfe installiert, wenn die Eltern bei dem zuständigen Amt einen Antrag stellen. Oft ist die Schulbegleitung die einzige Möglichkeit einen Regelschulbesuch der Begleitete zu gewährleisten und damit gehen spezielle Erwartungen der Eltern an die Schulbegleitung einher (vgl. Lübeck 2019, S. 16).

Da die Schulbegleitung eine Rolle als Vermittler zwischen Eltern und Schule einnimmt, besteht die Schwierigkeit für die Schulbegleitung ausschließlich als Kontrollinstanz für die Eltern gegenüber Schule und Begleiteten zur Verfügung zu stehen (vgl. Lübeck 2019, S. 17).

Durch den Vergleich mit den Erwartungen, die einzelne Personen oder Instanzen an die Schulbegleitung haben, ergibt sich, dass diese Erwartungen an die Schulbegleitung sich sowohl überschneiden können als auch stark variieren können. Daraus kann sich für die Schulbegleitung ein Rollenkonflikt entwickeln, wenn die Erwartungen der einzelnen Personen oder Institutionen gegenläufig sind.

Dazu schreibt Niedermayer, dass die Schulbegleitung sich in seiner Rolle als Vermittler zwischen den verschiedenen Instanzen nicht nur an den Bedarfen der Begleiteten ausrichten darf, sondern eine Schlüsselposition einnimmt (vgl. Niedermeier 2009, S. 226). Auch wenn die Schulbegleitung in ihrer Rolle eine Schlüsselposition als verbindendes Element zwischen Begleiteten, Eltern, Schule und

Ämtern einnimmt, kann nicht jedem eine Schulbegleitung bewilligt werden, bei dem sich die Gestaltung des Schulalltags als schwer erweist. Daher ist es unumgänglich müssen die Begleiteten bestimmte Voraussetzungen erfüllen, um einen Anspruch auf Schulbegleitung zu haben.

2 Anspruch auf Schulbegleitung der Begleiteten

Der Anspruch auf eine Schulbegleitung ist, wie die gesetzlichen Rahmenbedingungen der Schulbegleitung, in den Sozialgesetzbüchern geregelt. Es handelt sich um einen Anspruch aus dem SGB VIII oder dem SGB XII. Wobei wie bereits in Kapitel 1.1 kurz erwähnt, Menschen mit Behinderungen nach § 2 Abs. 1 SGB IX definiert werden.

§ 2 Abs. 1 SGB IX:

(1) Menschen mit Behinderungen sind Menschen, die körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigungen haben, die sie in Wechselwirkung mit einstellungs- und umweltbedingten Barrieren an der gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate hindern können. Eine Beeinträchtigung nach Satz 1 liegt vor, wenn der Körper- und Gesundheitszustand von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweicht. Menschen sind von Behinderung bedroht, wenn eine Beeinträchtigung nach Satz 1 zu erwarten ist.

Aus dieser Definition ergibt sich ein Leistungsanspruch des berechtigten Personenkreises gemäß § 99 SGB IX in Verbindung mit § 53 Abs. 1 und 2 SGB XII und §§ 1 bis 3 Eingliederungshilfe-Verordnung und es gilt, „dass die Beurteilung des Bedarfes [...] je nach persönlicher und gesundheitlicher Situation des Kindes erfolgen muss“ (Thiel 2019, S. 29).

Ein Leistungsanspruch der Begleiteten ergibt sich also bei einer geistigen und körperlichen oder mehrfachen Behinderung aus dem SGB XII. Dementsprechend ist das Sozialamt der Leistungsträger. Wohingegen bei seelischen Behinderungen auf § 35a SGB VIII das Jugendamt der zuständige Leistungsträger ist bei dem die Berechtigten einen Antrag auf Gewährung der Hilfe stellen können.

In Anlehnung an § 35a SGB VII, § 2 Abs. 1 SGB IX und § 99 SGB IX i. V. m. § 102 SGB IX haben Personen einen Anspruch auf Schulbegleitung, wenn ihre Behinderung sie

an der gesellschaftlichen Teilhabe für länger als sechs Monate gefährdet. Allerdings unterliegt die Entscheidung ob und in welchem Umfang eine Schulbegleitung genehmigt, wird dem zuständigen Sachbearbeiter/der zuständigen Sachbearbeiterin beim Sozial- oder Jugendamt (vgl. Dworschak 2019, S.38). Die Bewilligung der Schulbegleitung erfolgt „unter unterschiedlichen Bedingungen“ (Dworschak 2019, S.37). Das beruht auf der Tatsache, dass zwei verschiedene Gesetzbücher der Bewilligung zugrunde gelegt werden können. Daraus folgt, dass „Kinder und Jugendliche mit seelischer Behinderung eine Schulbegleitung auf der Grundlage des § 35a SGB VIII erhalten, basiert die Hilfe für Kinder und Jugendliche mit geistiger und/oder körperlicher Behinderung auf § 54 SGB XII“ (Dworschak 2019, S.37).

Ist eine Schulbegleitung bewilligt worden, treten sie innerhalb des bewilligten Umfangs mit den Begleiteten in Kontakt und gestalten den schulischen Alltag mit ihnen. Dadurch entsteht unweigerlich eine Beziehung zwischen der Schulbegleitung und den Begleiteten.

3 Beziehung zwischen Schulbegleitung und Begleiteten

Die Schulbegleitung gestaltet wie in den vorhergehenden Kapiteln beschrieben den schulischen Alltag mit den Begleiteten und ist, wie in Kapitel 1.3 beschrieben, der „Dreh- und Angelpunkt“ zwischen den Ebenen und nimmt eine „Schlüsselrolle“ (Niedermayer 2009, S. 225ff.) als Bindeglied zwischen Eltern, Schulpersonal und Ämtern ein. Das führt unweigerlich dazu, dass die Schulbegleitung und die Begleiteten miteinander in Verbindung treten, sich miteinander verständigen und austauschen, kurz: miteinander kommunizieren, und somit in Beziehung treten. Dadurch entsteht, wie es Mary D. S. Ainsworth nennt ein „gefühlsmäßiges Band“ (Ainsworth 2003, S. 350). Dieses Band ist gekennzeichnet durch die Rolle, die die Partner einnehmen und ist gleichzusetzen mit Bindung.

Da diese beiden Elemente: Bindung und Kommunikation eine wichtige Rolle zwischen Schulbegleitung und Begleiteten einnehmen, wird im Folgenden die Bindungstheorie nach John Bowlby und Mary Ainsworth erläutert. Hinsichtlich der Bedeutung der Kommunikation für einen Beziehungsaufbau zwischen Schulbegleitung und

Begleiteten ist das Kapitel zur Kommunikationstheorie als Unterkapitel im Anschluss eingebunden.

Wie im obigen Absatz beschrieben, kann eine Beziehung zwischen Schulbegleitung und Begleiteten nur entstehen, in dem ein „gefühlsmäßiges Band“ (Ainsworth, 2003, S.350), welches auch als Bindung bezeichnet wird, zwischen Schulbegleitung und Begleiteten erzeugt wird.

Bindung ist eine, über einen längeren Zeitraum anhaltende, gefühlvolle Beziehung zu anderen Menschen. Diese Menschen offerieren Schutz und bieten die Möglichkeit der Unterstützung, beispielsweise bei der Emotionsregulierung, an (vgl. Lenging, Lüpschen 2019, S.11).

Emotionen gehen einher mit körperlichen Veränderungen, wie z.B. der Anstieg der Herzfrequenz, Schwitzen oder der mit einer Handlung wie die Veränderung der Körperhaltung, des Gesichtsausdruckes oder der Stimme. Diese Teile von Emotionen sind wahrnehmbar. Allerdings ist ein Teil von Emotionen nur einer Person direkt zugänglich. Das Gefühl erschließt sich nur demjenigen der fühlt (vgl. Puca 2021).

Mary Ainsworth schreibt der Bindung das wichtige Attribut zu, eine Handlung zu sein. Damit ist Bindung „ein Verhalten und damit beobachtbar“ (Ainsworth 2003, S.102) und wird als „aktiver Prozeß [sic!]“ (ebd. S. 102) beschrieben.

„Zum Bindungsverhalten werden die Verhaltensweisen gezählt, die darauf abzielen, die physische oder psychische Nähe zu Bindungspersonen herzustellen bzw. aufrecht zu erhalten“ (Lenging, Lüpschen 2019, S. 11).

Ein wesentlicher Unterschied zwischen Bindung und Beziehung ist, dass bei starken Emotionen wie z. B. Angst bestimmte, über die Bindung erlernte, Verhaltenssysteme eingesetzt werden, um die Nähe der Bindungsperson zu suchen (vgl. Grossmann, Grossmann 2014, S.70).

Mary Ainsworth definiert Bindungsverhalten als „ein Verhalten, durch das eine differenzierende, gefühlsmäßige Beziehung mit einer Person oder einem Objekt entsteht; es beginnt damit eine Kette von Interaktionen, die dazu dienen, die gefühlsmäßige Beziehung zu festigen“ (Ainsworth 2003, S. 102).

Dabei gilt es, das Konzept der Bindung nicht mit Abhängigkeit zu verwechseln. Abhängigkeit bedeutet einen notwendigen Bedarf an einer Sache, einem Zustand oder anderen Personen zu haben (vgl. Becker-Carus 2020) und zielt nicht darauf ab, Nähe zwischen Menschen herzustellen (vgl. Bowlby 2003, S. 25). Wohingegen Bindung die

Eigenschaften hat, Schutz zu bieten und Sicherheit zu vermitteln (vgl. Bowlby 2003, S. 33).

Darüber hinaus entwickeln Kinder die Eigenschaft, weniger Bindungsverhalten zu zeigen und ihre Umwelt zu entdecken, wenn sie sich sicher sein können, dass ihre Bindungsperson bereit ist, „freundlich zu interagieren“ (Bowlby 2003, S. 25) und sie wissen, wo sich ihre Bindungsperson aufhält. Das bedeutet also, je sicher gebundener ein Kind ist, umso höher ist der Drang, die Umwelt zu erkunden (Explorationsverhalten).

Bowlby geht davon aus, dass die Art und Weise, wie Kinder an ihre Bindungspersonen gebunden sind, sich auf das spätere Vermögen Beziehungen zu gestalten, auswirkt (vgl. Bowlby 2003, S.26). Daraus lässt sich ableiten, dass die Bindung zwischen Kindern und ihren Bindungspersonen einen Einfluss auf die Beziehung zwischen Schulbegleitung und Begleiteten hat.

3.1.1 Bindungstheorie nach John Bowlby und Mary Ainsworth

Nach Bowlby ist es für jeden Menschen wesentlich, „starke affektive Beziehungen miteinander einzugehen“ (Bowlby 2003, S.22). Darüber hinaus zeigen besonders Säuglinge „vorprogrammierte Verhaltensweisen“ (Bowlby 2003, S. 23), die sich auf eine oder mehrere Bezugspersonen, welche hierarchisch angelegt sind, fokussieren, um deren Nähe sicherzustellen (specificity).

Diese Verhaltensmuster werden Bindungsverhalten genannt und bleiben dem Menschen vermutlich ein Leben lang als Teil seines Verhaltens erhalten, auch wenn sie sich in ihrer Intensität abschwächen. Unter diese Verhaltensmuster fallen z.B. weinen und rufen, folgen und festhalten.

Bindungen haben einen dauerhaften Charakter (duration). In der Jugend können frühe Bindungen, wenn auch nicht leicht, beendet und durch neue ersetzt oder ergänzt werden. Dennoch werden die frühen Bindungen normalerweise beibehalten. Außerdem sind der Aufbau, die Beibehaltung, der Bruch und die Wiederaufnahme von Bindungen stark gefühlsbehaftet (engagement of emotions) (vgl. Bowlby 2003, S. 23f.).

Darüber hinaus sind die ersten neun Monate für die meisten Kinder von entscheidender Bedeutung für die Entwicklung des Bindungsverhaltens „gegenüber

einer bevorzugten Person“ (Bowlby 2003, S.24). Bowlby geht davon aus, dass Kinder grundsätzlich an eine Person gebunden werden, je mehr es mit dieser Person interagiert. Diese Person wird somit zur Hauptbindungsperson. Das Bindungsverhalten von Kindern kann von Bindungspersonen bis zu einem Alter von drei Jahren direkt angeregt werden, danach nimmt die Möglichkeit Bindungsverhalten anzuregen ab (ontogeny) (vgl. Bowlby, S.24).

Damit geht auch einher, dass Kinder lernen zu unterscheiden, wer fremd und wer bekannt ist (learning). Dieser Lernprozess wird von Bowlby als „Schlüsselprozeß [sic!]“ bezeichnet. Dabei spielen Bestrafungen seitens der Bindungsperson eine untergeordnete Rolle, da sich trotz „wiederholter Bestrafung durch die Bindungsperson“ (Bowlby 2003, S.24) Bindung entwickeln kann.

Des Weiteren beschreibt Bowlby, dass das Bindungsverhalten innerhalb des ersten Lebensjahres durch einfach gestaltetes Verhalten erzeugt wird. Dieses Verhalten wird im Verlauf zunehmend komplexer (organization) (vgl. Bowlby 2003, S.24).

Bindungsverhalten dient im besonderen Maße auch als Schutz. Da Menschen unter die biologische Kategorie der Säugetiere zählen, hat das Bindungsverhalten auch eine „biologische Funktion (biological function)“ (Bowlby 2003, S. 25).

Innerhalb der ersten Lebenswochen lassen sich bei Säuglingen angeborene Verhaltensweisen (z.B. weinen) ausmachen. Da sich diese Verhaltensweisen noch nicht auf eine bestimmte menschliche Kontaktperson beziehen, wird diese Phase der Bindung als Vor-Bindungsphase bezeichnet (vgl. Lengning, Lüpschen 2019, S.14)

Im Verlauf ihrer weiteren Entwicklung lernen Säuglinge zu unterscheiden, wer sich in ihrer Nähe befindet und beginnen eine bestimmte Person im Familienkreis einer anderen vorzuziehen. In dieser Phase der beginnenden Bindung nehmen die Säuglinge jedoch noch nicht aktiv Kontakt zu Bindungspersonen auf. Daher kann nur von Bindung gesprochen werden, wenn einzig das Merkmal, dass Säuglinge einer bestimmten Person den Vorzug gibt, als Bindungsmerkmal aufgefasst wird (vgl. Lengning, Lüpschen 2019, S.14).

Wenn die Möglichkeit der aktiven Kontaktaufnahme als erstes Kriterium von Bindungsverhalten aufgefasst wird, ist die dritte Phase die eigentliche Bindungsphase von Kleinkindern, denn nun ist das Kleinkind durch die Möglichkeit der Fortbewegung in der Lage, der Bindungsperson aktiv zu folgen (vgl. Lengning, Lüpschen 2019, S.14f.).

Ab einem Alter von etwa zwei Jahren nimmt die Betrachtung des eigenen Ichs von Kleinkindern ab und das Kind kann dann die Perspektive der Bindungsperson einnehmen und kann wahrnehmen, dass dem Verhalten der Bindungspersonen bestimmte Beweggründe zu Grunde liegen. Diese vierte Phase der Bindung wird als zielkorrigierte Partnerschaft bezeichnet (vgl. Lengning, Lüpschen 2019, S.15).

Kinder können in ihrer Art und Weise, wie sie an verschiedene Bindungspersonen gebunden sind unterscheiden (vgl. Grossmann, Grossmann 2003, S.99; Lenging, Lüpschen 2019, S. 15). Wie stark und in welcher Art und Weise Kinder an Bindungspersonen gebunden sind, wird als Bindungsmuster bezeichnet. Das heißt also, mit welcher Qualität Kinder an ihre Bindungspersonen gebunden sind (vgl. Hédervári-Heller 2012, S. 62).

Bindungsmuster zeigen sich offen dann, wenn Kinder sich einer für sie fremden, stressauslösenden Situation, in welcher Kinder wiederholt von ihren Bindungspersonen getrennt und wieder vereinigt werden. Anhand des zu beobachtenden Verhaltens lassen sich drei verschiedene Bindungsmuster feststellen. Unsicher-vermeidend Gebundene zeigen nicht frei und unbekümmert, wie sie sich fühlen. Sie spielen selbständig, suchen bei der Rückkehr der Bindungsperson nicht deren Nähe und gehen, wenn überhaupt, nur flüchtig auf die Anwesenheit der Bindungsperson ein. Dabei zeigen sie kein Bindungsverhalten (Klammern), wenn sie von der Bindungsperson auf den Arm genommen werden. Außerdem ist „das Explorationsverhalten der Kinder [...] während der gesamten Situation gar nicht oder kaum eingeschränkt“ (Lengning, Lüpschen 2019, S. 18).

Demgegenüber gibt es Kinder, die frei und unbekümmert zeigen, wie sie sich fühlen. Sie können bei dem Verlassen der Bindungsperson Stresssymptome zeigen, müssen aber nicht. Wenn sie Stresssymptome zeigen, ist es nicht das Alleinsein, sondern das Verlassen der Mutter, was den Stress bei den Kindern auslöst. Was darauf schließen lässt, dass sich diese Kinder eindeutig die Nähe der Mutter wünschen und diese bei der Wiederkehr der Bindungsperson suchen und dann schnell wieder zu beruhigen sind. Gleichzeitig ist die Bindungsperson eine „sichere Basis“ (Lenging, Lüpschen 2019, S. 18) von welcher aus, die Kinder ihre Umwelt erkunden. Aber auch eine nicht bekannte Person kann die Kinder beschwichtigen. Dabei ist das Kind in der Lage sich freundlich auf die Tröstungsversuche der fremden Personen einzulassen (vgl. Lenging, Lüpschen 2019, S. 18). Diese Verhaltensweisen kennzeichnen eine sichere Bindung und Gebundene dieses Bindungsmusters „haben die Erfahrung gemacht, sich

auf die Unterstützung der Bindungsperson verlassen zu können“ (Hédervári-Heller 2012, S. 61).

Der Bindungstypus der unsicher-ambivalenten Bindung ist dadurch gekennzeichnet, dass die Trennung von der Bindungsperson heftigen negativen Stress bei den Kindern auslöst. Bei der Rückkehr der Bindungsperson entwickeln die Kinder widersprüchliches Verhalten, in dem sie einerseits die Nähe zur Bindungsperson suchen, sich aber andererseits gegen die Bindungsperson auflehnen und sich nur schwer von der Bindungsperson beruhigen lassen. Dabei sind die Kinder entweder an teilnahmslos oder zornig und erkunden ihre Umwelt wenig (vgl. Lenging, Lüpschen 2019; S. 18; Hédervári-Heller 2012, S. 62)

Aus diesen Bindungsmustern lassen sich Rückschlüsse ziehen, wie Kinder im Verlauf ihrer Entwicklung in der Lage sind Beziehungen zu gestalten und welches Selbstkonzept sich möglicherweise internalisiert. Sicher gebundene Kinder können in ihrer weiteren Beziehungsgestaltung frei den Wunsch nach Bindung offenbaren und nehmen in Stresssituationen Hilfe bei Bezugspersonen. Sie besitzen ein angemessenes Selbstkonzept und haben ein adäquates Selbstwertgefühl. Das Selbstkonzept beinhaltet eigne Zuschreibungen und Einstellungen an die eigne Person (vgl. Möller, Trautwein 2015, S.178). Wohingegen Kinder des unsicher-vermeidende Bindungsmusters Beziehungen eher vermeiden oder sogar abbrechen und es nicht anstreben Hilfe von Bezugspersonen zu bekommen. Das Selbstkonzept ist gekennzeichnet durch die Negation eigener Defizite.

Im Unterschied dazu weist das unsicher-ambivalente Bindungsmuster eine gespaltene Beziehungsgestaltung auf. Sie streben anhalten nach der Aufmerksamkeit der Bezugsperson, in dem sie oft auf Bindungsverhalten zurückgreifen, wobei die Methoden der Beziehungsgestaltung dabei sehr widersprüchlich sind, da sie einerseits die Nähe der Bezugsperson suchen, diese aber andererseits ablehnen. Das Selbstkonzept ist negativ behaftet (vgl. Lenging 2019, S. 21).

Zu den drei bisher beschriebenen Bindungsmustern muss unbedingt noch ein viertes Bindungsmuster genannt werden. Das desorganisierte Bindungsmuster.

Dieses Bindungsmuster ist gekennzeichnet durch das Fehlen eines organisierten Bindungsverhaltens. Daraus folgert, dass sie „keine eindeutigen Verhaltensstrategien“ (Hédervári-Heller 2012, S. 62) haben oder ihre Verhaltensstrategien versagen. Kinder, die dieses Bindungsmuster entwickeln, können nicht auf ihre Bindungsperson als sichere Basis zurückkommen. Wie in Kapitel 3.1 beschrieben, ist eine wesentliche

Funktion von Bindung, Schutz und Sicherheit zu vermitteln. Demgegenüber steht das desorganisierte Bindungsmuster, in dem sich die Bindung als „Quelle der Angst und Verunsicherung“ (Hédervári-Heller 2012, S. 62) erweist. Daher brechen desorganisiert Gebundene ihre Versuche durch Bindungsverhalten Nähe zu erzeugen ab. Sie „erstarren oder wirken für einige Sekunden psychisch abwesend“ (Hédervári-Heller 2012, S. 62). Die Ursache für solch ein Bindungsverhalten liegt in „Missbrauchs- und Misshandlungserfahrungen der Kinder oder aber psychisch unbewältigte Trennungs- oder Verlusterfahrungen der Bindungspersonen“ (Hédervári-Heller 2012, S. 62).

Bindungspersonen können unterschwellig eigene Erfahrungen auf das Kind übertragen (vgl. Hédervári-Heller 2012, S. 62).

Damit eine Bindung entsteht treten Bindungspersonen mit Kindern in Kontakt und kommunizieren mit ihnen. Wenn Bindungspersonen mit Kindern kommunizieren, muss verdeutlicht werden, was Kommunikation ist.

3.2 Kommunikation

Was ist Kommunikation und wie kann sie gelingen? Mit dieser Frage beschäftigen sich Kommunikationswissenschaftler*innen bereits seit Jahrhunderten. Platon und hermeneutische Erkenntnisgewinnung ist da als Beispiel zu nennen.

Diese Frage scheint auch heute noch so aktuell zu sein, dass sich ein ganzer Forschungszweig, die Kommunikationspsychologie, neu gegründet hat.

Definitionen von Kommunikation sind vielfältig. In der UN-BKR schließt in Artikel 2 Kommunikation „Sprachen, Textdarstellung, Brailleschrift, taktile Kommunikation, Großdruck, leicht zugängliches Multimedia sowie schriftliche, auditive, in einfache Sprache übersetzte, durch Vorleser zugänglich gemachte sowie ergänzende und alternative Formen, Mittel und Formate der Kommunikation, einschließlich leicht zugänglicher Informations- und Kommunikationstechnologie, ein“ (Art. 2 UN-BKR).

Diese eine Definition von Kommunikation aus der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen bezieht sich sehr stark auf schriftliche und mündliche Kommunikation. Sie reicht nicht aus, um die Tragweite dieses Begriffes zu verdeutlichen. Kommunikation stammt vom lateinischen Wort *communicare*, was übersetzt etwas mitteilen beziehungsweise sich besprechen bedeutet und kennzeichnet eine Methode des Austauschs von Mitteilungen von einem oder

mehreren Menschen über emotionale Vorgänge, Entscheidungen und Vorhaben ebenso wie über Ideen an andere Einzelne oder Gruppen (vgl. Bierhoff 2019). Allerdings geht Kommunikation über den Prozess des wechselseitigen Austauschs von Mitteilungen hinaus. Von wesentlicher Bedeutung für die Kommunikation sind ebenso „motivationale, emot. und soziale“ (Bierhoff 2019) Faktoren.

Sie hat verschiedene Effekte. Neben der Informationsvermittlung kann durch Kommunikation Motivation hervorgerufen werden. Ebenso über die eigene Darstellung eine Stärkung der eigenen Position (vgl. Bierhoff 2019).

Des Weiteren unterteilt Bierhoff Kommunikation in zwei verschiedene Kategorien in verbale und nonverbale Kommunikation. Dabei schreibt er der verbalen Kommunikation die Attribute mündlich und schriftlich zu und der nonverbalen Kommunikation alle weiteren, die nicht verbale Kommunikation sind wie „z. B. Mimik, Gestik, Stimme, persönliche Erscheinung“ (Bierhoff 2019).

Durch den Vergleich der beiden Definitionen von Kommunikation wird klar, dass sich die Bestimmung, was Kommunikation eigentlich ist, nicht so einfach gestaltet, wie es den Anschein hat. Dies beschreiben auch Röhner und Schütz in Psychologie der Kommunikation. Sie benennen für die Schwierigkeit drei mögliche Gründe, Kommunikation als Begriff klar zu definieren. Als ersten Grund beschreiben Röhner und Schütz Kommunikationsmetaphern. Dahinter verbirgt sich die Veranschaulichung von Vergleichen, die es ermöglichen Kommunikation als erzeugtes Gebilde besser zu verstehen. Dazu beschreiben Sie beispielsweise die „Container-Metapher“ und die „Metapher vom Argument als Krieg“ (Röhner, Schütz 2020, S.4). Das Bild der Container-Metapher“ beinhaltet, dass mit der eigentlichen Übermittlung einer Information, noch ein weiterer verpackter Inhalt übersendet wird. Wohingegen mit der Kriegsmetapher die Vorstellung einhergeht, dass sich Gesprächspartner*innen mit ihren Argumenten bekämpfen (vgl. Röhner, Schütz 2020, S.4). Daraus schlussfolgern Röhner und Schütz, dass die Zugrundelegung verschiedener Kommunikationsmetaphern den Schwerpunkt der einzelnen Kommunikationsdefinitionen verlagert (vgl. Röhner, Schütz 2020, S.4).

Als zweiten Grund beschreiben Sie die Veränderung des Wesens von Kommunikation durch den Wandel der Möglichkeiten Kommunikationsmittel wie die Nutzung von „medienvermittelnder Kommunikation“ (Röhner, Schütz 2020, S.5). Darunter fällt nach Röhner und Schütz die Nutzung von Computer als Hilfsmittel des Austausches von Informationen. Das hat zur Folge, dass sich der Kommunikationsbegriff aufgrund der

Vermehrung von Erscheinungsformen immer mehr erweitert (vgl. Röhner, Schütz 2020, S. 5).

Der dritte Grund für die Schwierigkeit Kommunikation genau zu definieren, liegt im „Einbezug nicht direkt beobachtbarer Bestandteile“ (Röhner, Schütz 2020, S. 5). Als Beobachter*in fällt es schwer diese Teile der Kommunikation zwischen Kommunikationspartnern/Kommunikationspartnerinnen zu bestimmen, da sie sich im Inneren der Partner*innen abspielen und beispielsweise eine Veränderung der Einstellung zueinander hervorrufen können (vgl. Röhner, Schütz 2020, S.5).

Dennoch haben verschiedene Kommunikationsmodelle einige gemeinsame Komponenten wie in Röhner und Schütz nach Six et al. 2007 beschrieben ist.

Demnach lässt sich trotz der Vielfalt von Kommunikationsdefinitionen ein kleinstes gemeinsames Merkmal hervorheben. Die Notwendigkeit von Sender*in, Nachricht und Empfänger*in.

Trotzdem fassen Röhner und Schütz in Psychologie der Kommunikation nach Six et al. 2007 sechs Merkmale von Kommunikation zusammen:

1. „Kommunikation entspricht einem Prozess zwischen mindestens zwei Teilnehmer*innen (diese werden als Sender*in und Empfänger*in bezeichnet)“ (Röhner, Schütz 2020, S.7).

Allerdings ist die persönliche, innere Auseinandersetzung davon ausgenommen. Außerdem muss es sich nicht zwingenderweise um eine Kommunikation von Angesicht zu Angesicht handeln. Ebenso müssen beide Kommunikationspartner*innen keine „realen Personen“ (Röhner, Schütz 2020, S.7) sein, wofür die Kommunikation zwischen Mensch und Computer beispielhafterweise, steht. Wichtig ist, dass sich die Kommunikationspartner*innen eines einheitlichen Zeichensatzes, also Buchstaben, Zahlen und Symbolen bedienen (vgl. Röhner, Schütz 2020, S. 7).

2. „Die Nachricht entspricht den Zeichen, die von dem Sender oder der Senderin en- und von dem Empfänger oder der Empfängerin dekodiert werden“ (Röhner, Schütz 2020, S.7).

Das beschreibt, dass der Sender/die Senderin die Nachricht verschlüsselt. Der Empfänger/die Empfängerin muss die Nachricht entschlüsseln. Dabei kann es zu Missverständnissen kommen und sich dann die gesendete Nachricht von der empfangenen unterscheidet (vgl. Röhner, Schütz 2020, S. 7).

3. „Sowohl das Senden als auch der Empfang von Nachrichten setzen angemessene Mittel bzw. Modalitäten voraus“ (Röhner, Schütz 2020, S.7).

Damit meinen Röhner und Schütz den angemessenen Gesichtsausdruck und angemessene Verwendung von Sprache bei einer Kommunikation von Angesicht zu Angesicht (face-to-face) oder bei einer Kommunikation über Medien beispielsweise die nötige Funkverbindung (vgl. Röhner, Schütz 2020, S. 7).

4. „Kommunikation findet stets in einem bestimmten Kontext statt“ (Röhner, Schütz 2020, S.8).

Es gibt immer einen bestimmten Rahmen, in dem Kommunikation stattfindet. Darunter fallen die geltenden Kommunikationsregeln ebenso, wie die Situation, in der die Kommunikation geschieht. Die Teilnehmer*innen gestalten die Kommunikation aktiv durch sichtbare Faktoren, wie z.B. Gestik und nicht-sichtbare Faktoren wie die Veränderung der Einstellung zum Gesprächspartner (vgl. Röhner, Schütz 2020, S. 8).

5. „Kommunikation hat interaktiven Prozesscharakter und ist durch wechselseitige Beeinflussung gekennzeichnet“ (Röhner, Schütz 2020, S.8).

Dieses Kommunikationsmerkmal beschreibt, dass Kommunikation sich durch den jeweiligen Einfluss der Kommunikationspartner weiterentwickelt und dadurch bestimmt wird. Es wird angemerkt, dass die Wechselwirkung stark von der gewählten Kommunikationsform (face-to-face oder Nutzung digitaler Kommunikation) abhängt (vgl. Röhner, Schütz 2020, S. 8).

6. „Obwohl Kommunikation immer ein Ziel verfolgt [...], muss sie nicht immer vollständig bewusst erfolgen“ (Röhner, Schütz 2020, S.8)

Damit ist gemeint, dass Personen in einem Kommunikationsverlauf unbewusste, körperliche Signale, beispielsweise Lächeln oder Augenbrauen hochziehen, senden (vgl. Röhner, Schütz 2020, S. 7).

Jede Kommunikation besteht also aus einem Sender/einer Senderin, einer Nachricht und einem Empfänger/einer Empfängerin. Was zwischen diesen unveränderlichen Größen stattfindet, versuchen Kommunikationsmodelle zu erklären.

3.2.1 Kommunikationsmodelle

So vielfältig wie die Definitionen von Kommunikation sind, sind auch Kommunikationsmodelle. Theoretische Modelle von Kommunikation lassen sich in allgemeine und psychologische Kommunikationsmodelle einteilen. Allgemeine Kommunikationsmodelle, sind Modelle, die sich fachübergreifend mit der Kommunikation beschäftigen. Das heißt sie lassen Erkenntnisse aus anderen Wissenschaftsgebieten beispielsweise der Sprachwissenschaft (Linguistik) einfließen.

Psychologische Kommunikationsmodelle hingegen haben eine klare, gegliederte Struktur. Der Vollständigkeit halber muss erwähnt werden, dass sich psychologische Kommunikationsmodelle nach Krauss und Fussell in Schulz und Röhner in vier Klassen einteilen lassen. In erstens Encoder- bzw. Decodermodelle.

Diese Modelle gehen davon aus, dass Mitteilungen von einem Sender/einer Senderin verschlüsselt werden und über einen Kanal an den Empfänger/die Empfängerin übertragen werden. Dieser/Diese muss die verschlüsselte Nachricht dann noch entschlüsseln. Dabei versuchen die Modelle das Problem der bestmöglichen Übermittlung der Nachricht zu untersuchen.

Die zweite Klasse sind Intensionsorientierte Modelle. Das sind Modelle, die sich mit der Absicht des Sprechenden/der Sprechenden beschäftigen.

Die dritte Gruppe der psychologischen Kommunikationsmodelle sind Perspektivübernahmemodelle, welche sich mit dem Einfühlungsvermögen der Gesprächspartner*innen beschäftigen. Also damit, wie sich Gesprächspartner*innen in die Situation des Gegenübers hineinversetzen können.

Als vierten Typ werden Dialogmodelle benannt. Dieser Typ von psychologischen Kommunikationsmodellen beschäftigen sich mit der Art der Konstruktion der Wirklichkeit zwischen den Kommunikationspartnern*innen (vgl. Röhner, Schütz 2020, S. 27ff.).

Ein Kommunikationsmodell, welches versucht zu erklären, wie sich Kommunikationspartner*innen aufgrund von Kommunikation verhalten, ist die Transaktionsanalyse von Eric Berne.

3.2.1.1 Transaktionsanalyse nach Eric Berne

Die Transaktionsanalyse (TA), welche 1967 erstmals in dem Buch „Das Spiel der Erwachsenen“ geht zurück auf Eric Berne und ist ein Mittel, um „Kommunikationsmuster“ und Strukturen klarzumachen und verändern zu können (vgl. Baller, Schaller 2016, S. 55).

Um Bernes TA verstehen zu können, müssen von vornherein wichtigen Auffassungen der TA erläutert werden. Zunächst einmal, dass jeder Mensch „OK“ ist (vgl. Hagehülsmann 2017, S.140; Steiner 2009, S.17).

Jeder Mensch vermag es zu denken und damit geht einher, dass jeder Mensch seine eigenen Entscheidungen fällt (vgl. Stewart, Joines 2015, S. 28f.).

Nach Berne gibt es drei verschiedene Ich-Zustände aus denen heraus Menschen gegenseitig in Beziehung treten. Diese werden als Eltern-Ich (EL), Erwachsenen-Ich (ER) und Kind-Ich (K) bezeichnet.

Jeder Ich-Zustand ist definiert „durch eine Kombination von Fühlen und Erleben, welche *in sich geschlossen* ist, wo also Fühlen und Erleben zusammen ablaufen“ (Berne zitiert nach Stewart, Joines 2015, S. 39). Das bedeutet, dass allen Ich-Zuständen „ganz bestimmte Gesten, Körperhaltungen, Gesichtsausdrücke, Stimmlagen, eine bestimmte Wortwahl und bestimmte wiederkehrende Abfolgen dieser Äußerungen zuzuordnen“ (Steiner 2009, S. 39) sind. Dabei erfolgt die „Zuordnung [...] durch Beobachtung der sichtbaren und hörbaren Merkmale des Verhaltens einer Person, durch motorische und verbale Äußerungen“ (Steiner 2009, S. 39). Um die verschiedenen Ich-Zustände von Personen erkennen zu können, sind nach Steiner drei beobachtbare Quellen zu beachten. Als erste beobachtbare Grundlage benennt Steiner das Verhalten der einen Person. Demgegenüber stellt er als zweite Quelle die „emotionalen Reaktionen des Beobachters“ (Steiner 2009, S. 39) und als dritte Quelle zum Erkennen der Ich-Zustände einer Person beschreibt Steiner, dass auf die Meinungsäußerungen der Person auf die Reaktion des Beobachters zu achten ist (vgl. Steiner 2009, S. 39).

Demnach beschreibt der Eltern-Ich-Zustand das „Verhalten, Denken und Fühlen, dass von den Eltern oder auch Elternfiguren übernommen wurde“ (Stewart, Joines 2015, S. 34). Elternfiguren sind Personen, die die jeweilige Person beeinflusst haben. Außerdem kann das Eltern-Ich die Grundlage des Verhaltens sein, wenn dem

Erwachsenen-Ich nicht genügend Handlungsoptionen zur Verfügung stehen (vgl. Steiner 2009, S. 41).

Wohingegen der Erwachsenen-Ich-Zustand durch das „Verhalten, Denken und Fühlen, das eine direkte Reaktion auf das Hier und Jetzt ist“ (Stewart, Joines 2015, S. 34), charakterisiert wird. Steiner beschreibt, dass die Unterscheidung zwischen Eltern-Ich und Erwachsenen-Ich schwer sein kann, da auch das Eltern-Ich „sachlich, ruhig und rational“ handeln kann. Allerdings gibt es hinsichtlich der Emotionen einen Unterscheidungspunkt, da das Eltern-Ich emotionsbehafteter ist (vgl. Steiner 2009, S.41). Und demzufolge der Kind-Ich-Zustand als Wiederkehr des Verhaltens, des Denkens und des Fühlens aus der Kindheit beschrieben wird (vgl. Stewart, Joines 2015, S. 34). Das Kind-Ich wird von Steiner als ein sehr gewinnbringender und angesehener Zustand beschrieben, da er derjenige Zustand ist, welcher „wirklich genießen kann“ (Steiner 2009, S. 40).

Die drei Ich-Zustände (EL, ER, K) werden in der Regel als aufeinanderliegenden Kreise im Strukturdiagramm erster Ordnung dargestellt.

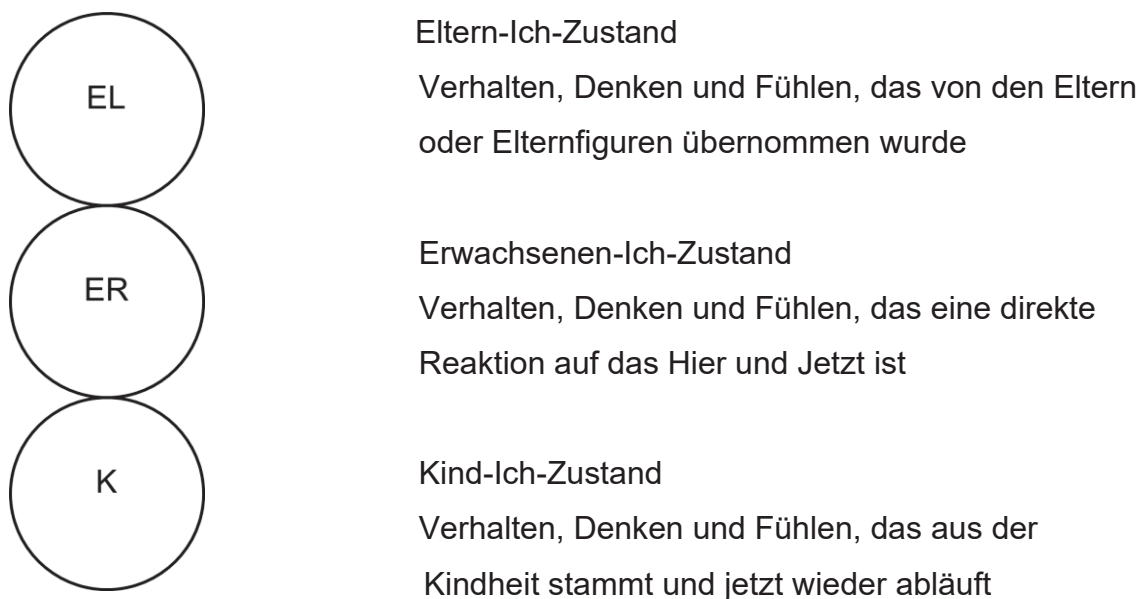


Abbildung 2: Das Ich-Zustandsmodell (Strukturdiagramm erster Ordnung) aus Stewart, Joines 2015, S. 34

Das Strukturdiagramm erster Ordnung teilt die drei Ich-Zustände nicht weiter auf (vgl. Stewart, Joines 2015, S.35).

Allerdings bezieht sich die Transaktionsanalyse auf mehrere Ebenen. Nach Stewart und Joines bezieht sich das Strukturmodell auf den Inhalt. Es zeigt also auf, „was in jedem Ich-Zustand ist“ (Stewart, Joines 2015, S. 47) Neben dem Inhalt, der im Strukturmodell verdeutlicht wird, findet in der funktionellen Analyse der Ich-Zustände der Prozess der getätigten Aussagen Beachtung (vgl. Stewart, Joines 2015, S. 47)

Dabei werden sowohl der Zustand des Eltern-Ichs als auch der des Kind-Ichs unterteilt, wohingegen der Erwachsenen-Ich-Zustand aufgrund der Zuschreibung eine angemessene Reaktion auf die Geschehnisse der Gegenwart zu sein, nicht weiter unterteilt wird.

Das Elter-Ich wird in kritisches Eltern-Ich (kurz kEL) und nährendes beziehungsweise fürsorgliches Eltern-Ich (kurz fEL) unterteilt.

Das kEL bezieht sich auf Verhaltensweisen, die von den Eltern übernommen wurden und Weisungen enthalten wie z. B. Lauf nicht so schnell oder räume dein Zimmer auf. Je nachdem ob die Weisungen aus diesem Zustand heraus die Absicht haben jemanden zu schützen oder ihn herabzusetzen, wird das kEL in positives kEL (Schutz) oder negatives kEL (Herabsetzung) unterteilt. Demgegenüber steht das fEL, welches sich durch unterstützende, aufbauende Verhaltensweisen kennzeichnet. Je nachdem ob es sich um wahrhafte, unterstützende Verhaltensweisen (positiv) oder um Unterstützung aus einer über-geordneten Position heraus (negativ) handelt, wird auch hier die Unterscheidung in positives fEL und negatives fEL vorgenommen (vgl. Stewart, Joines 2015, S. 52f.).

Der Kind-Ich-Zustand wird ebenfalls in zwei Kategorien eingeteilt. Erstens in den des angepassten Kindes. In diesem Ich-Zustand wird beschlossenes Verhalten aus Kindertagen wiederholt, um den Erwartungen der Eltern zu entsprechen.

Das positiv angepasste Kind hält sich an die Regeln, wie z. B. Bitte und Danke zu sagen, die es von den Eltern auferlegt bekommen hat.

Im negativ angepassten Kind-Ich werden Verhaltensweisen übernommen, die als Erwachsener unangebracht sind. So wurde als Kind vielleicht gelernt, das durch einen Wutanfall Bedürfnisse gestillt wurden und als Erwachsener wird immer noch darauf zurückgegriffen.

Das freie Kind zeichnet sich durch offene und freie Verhaltensweisen aus. Es zeigt offen Gefühlen und kann gelöst spielen. Aus dem positiv freien Kind-Ich-Zustand

können Erwachsene offen über eigene Wünsche und Sehnsüchte sprechen. Das negativ freie Kind gibt dringenden Bedürfnissen nach, ohne an soziale Folgen zu denken (vgl. Stewart, Joines 2015, S. 48f.).

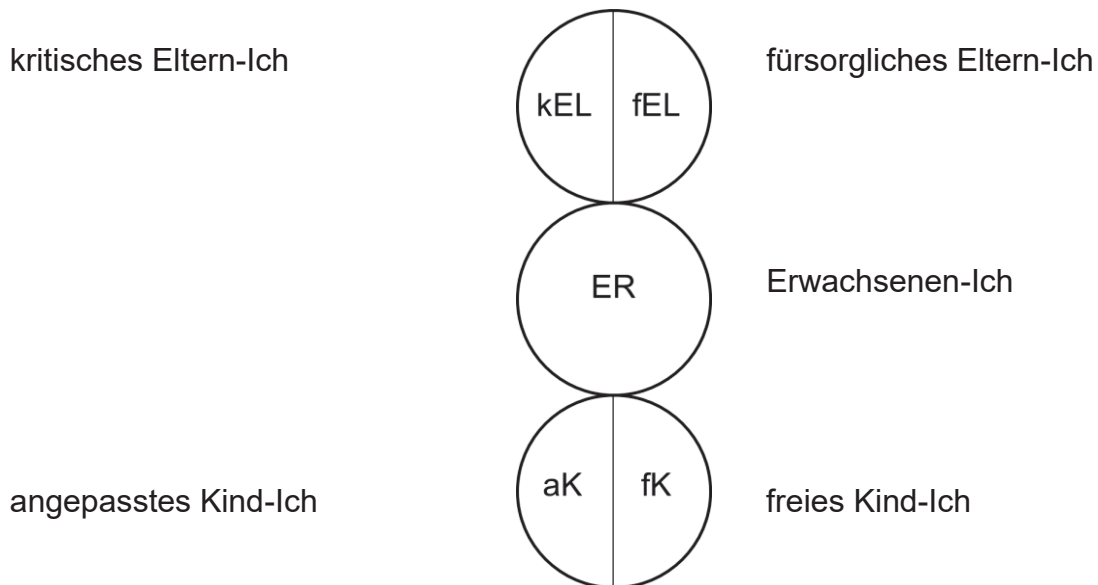


Abbildung 3: Funktionelles Modell aus Stewart, Joines 2015, S. 47

Jeder Mensch macht im Verlauf des Lebens Erfahrungen, die mit „Gedanken, Verhaltensweisen und Gefühlen“ (Stewart, Joines 2015, S. 59) mit anderen Menschen verknüpft sind und verinnerlicht sind. Aus dem Umstand, dass auch andere Menschen z.B. Eltern oder Elternfiguren aus den verschiedenen Ich-Zuständen heraus mit anderen interagieren, ergibt sich, dass im Strukturdiagramm zweiter Ordnung sowohl das Eltern-Ich in Eltern-Ich, Erwachsenen-Ich und Kind-Ich als auch der Kind-Ich-Zustand in diese Zustände unterteilt wird (vgl. Abb. 4). Das strukturelle Modell zweiter Ordnung beschäftigt sich also mit dem Inhalt der Ich-Zustände (vgl. Stewart, Joines 2015, S. 47).

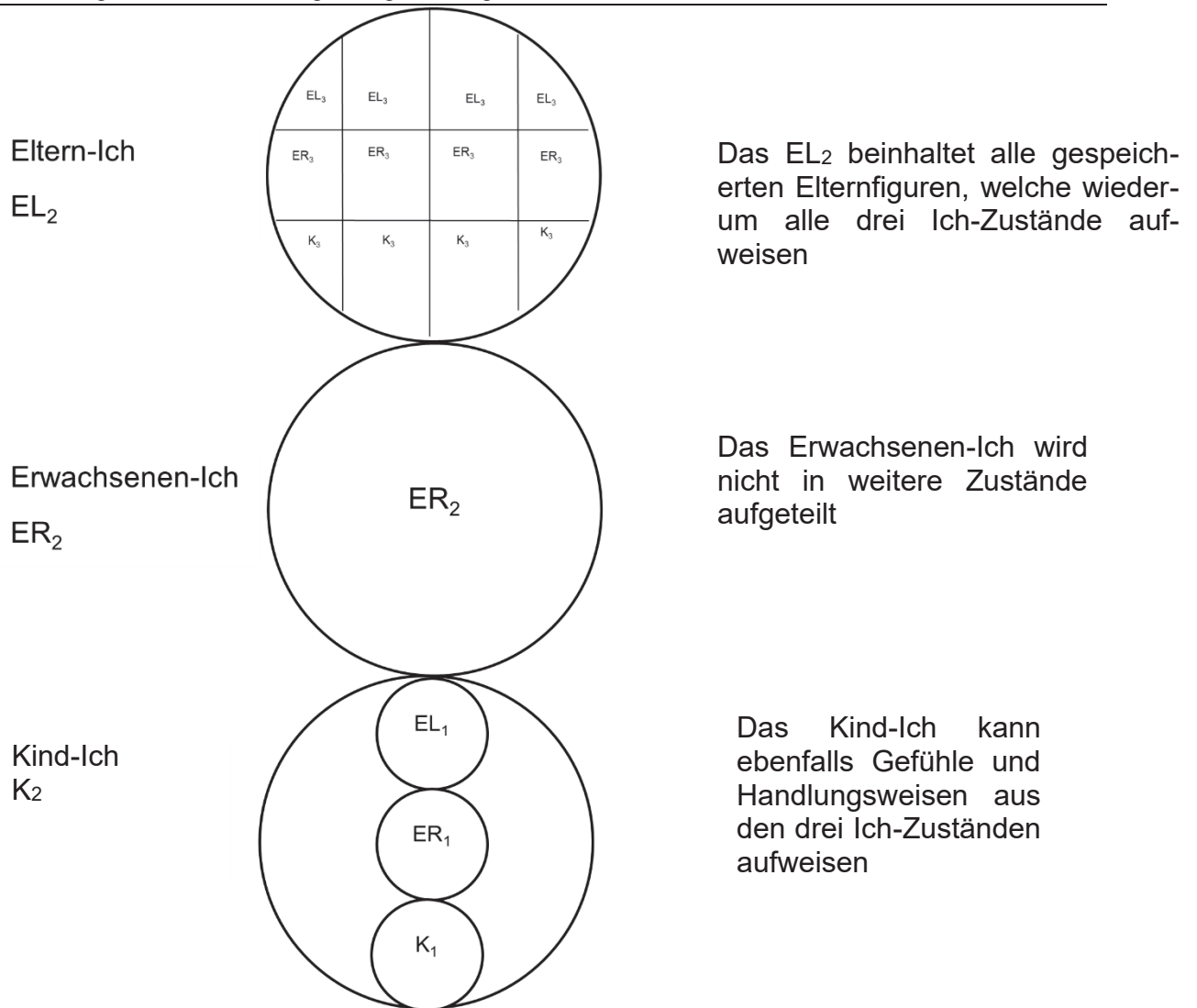


Abbildung 4: Das Strukturdiagramm zweiter Ordnung nach Stewart, Joines 2015, S. 60

3.2.1.2 Transaktionen

Bei Transaktionen lässt sich ein Ursache-Wirkungsprinzip erkennen. Das bedeutet, dass auf einen Reiz (Transaktions-Stimulus: S) eine Reaktion (Transaktions-Reaktion: R) erfolgt. Die Transaktionsreaktion ist zeitgleich ein erneuter Stimulus für die nächste Transaktions-Reaktion. Nach Stewart und Joines ist eine Transaktion die „Grundeinheit alles sozialen Miteinanders“ (Stewart, Joines 2015, S. 99).

Aus jedem Ich-Zustand kann ein Stimulus für eine Transaktion kommen und aus jedem der drei Ich-Zustände kann die Reaktion erfolgen (vgl. Steiner 2009, S. 45), allerdings

kommen nach Steiner von den verschiedenen Verknüpfungsmöglichkeiten einige häufiger vor als andere. Darunter fallen die Verbindungen zwischen Eltern-Ich und Eltern-Ich, Eltern-Ich und K-Ich, Erwachsenen-Ich und Erwachsenen-Ich und zwischen Kind-Ich und K-Ich (vgl. Steiner 2009, S. 45).

Im Grunde können drei verschiedene Transaktionsarten erfasst werden. Transaktionen, bei denen Stimulus und Reaktion parallel verlaufen (s. Abb. 5) und „der Kommunikationspartner aus dem angesprochenen Ich-Zustand heraus reagiert“ (Stewart, Joines 2015, S. 100) werden als Komplementär- oder Paralleltransaktion bezeichnet. Der Transaktions-Stimulus kann bei Paralleltransaktionen aus jedem der drei Ich-Zustände kommen und an einen der drei Ich-Zustände gerichtet werden. Solange die Kommunikation nach diesem Schema (parallel) weiter verläuft, „kann die Kommunikation unbegrenzt weiter gehen“ (Stewart, Joines 2015, S. 103). Mit dieser Aussage wird die erste Kommunikationsregel der TA beschrieben.

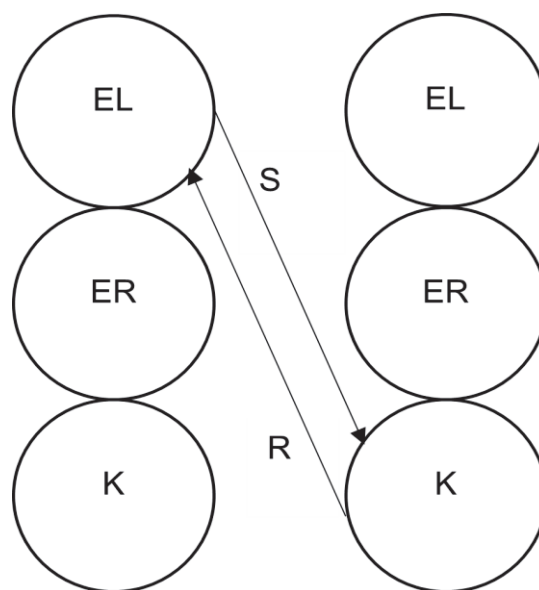


Abbildung 5: Paralleltransaktion (Stewart, Joines 2015, S. 101)

Bei einer weiteren Art von Transaktionen erfolgt von dem Sender/der Senderin ein Stimulus aus einem Ich-Zustand heraus und spricht bei dem Empfänger/der Empfängerin einen bestimmten Ich-Zustand an. Der Empfänger/die Empfängerin

reagiert allerdings nicht aus dem von dem Sender/der Senderin angesprochenen, sondern aus einem anderen Ich-Zustand heraus (vgl. Abb. 6).

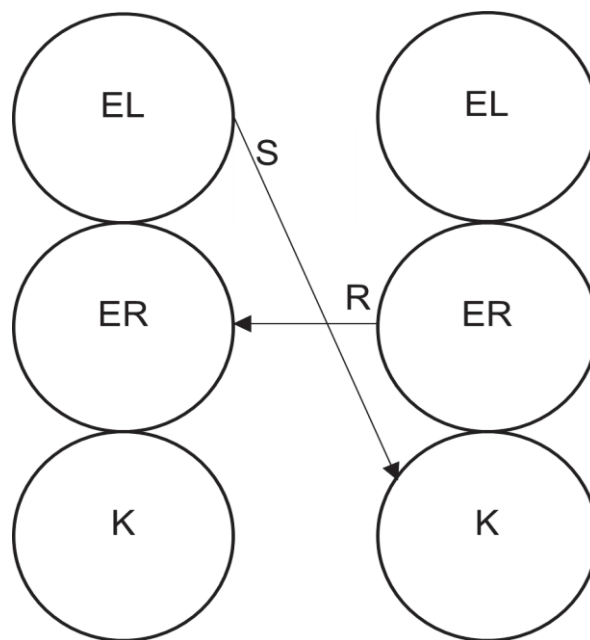


Abbildung 6: Überkreuztransaktionen (Stewart, Joines 2015, S. 105)

Da sich hier die Linien kreuzen, werden solche Transaktionen als Überkreuztransaktionen bezeichnet.

Bei dieser Transaktionskategorie entsteht eine Störung der Kommunikation.

Die Störung der Kommunikation kann nur behoben werden, wenn mindestens einer der Kommunikationspartner/eine der Kommunikationspartnerinnen den Ich-Zustand wechselt. Dies ist die zweite Kommunikationsregel der Transaktionsanalyse (vgl. Stewart, Joines 2015, S. 106).

Jede Kategorie von Transaktionen besteht aus zwei Botschaften, die auf verschiedenen Beziehungsebenen stattfinden.

Die erste Botschaft ist eine „offene Botschaft“ (Stewart, Joines 2015, S. 107), welche auf der sozialen Beziehungsebene der Kommunikationspartner*innen stattfindet und die zweite Botschaft schließt die psychologische Beziehungsebene ein. Bei den Parallel- und Überkreuztransaktionen stimmen beide Ebenen überein. Wohingegen die Ebenen bei verdeckten Transaktionen unterschiedlich ausfallen (vgl. Steiner 2009, S. 46). Dabei kommt der Stimulus des Empfängers/der Empfängerin meistens aus

dem ER und die Reaktion des Empfängers/der Empfänger*in erfolgt ebenfalls aus dem ER. Demnach entsteht eine Paralleltransaktion.

Diese wird jedoch von der verdeckten Botschaft auf der psychologischen Beziehungsebene, die zusammen mit der offenen Botschaft übermittelt wird, durchkreuzt (s. Abb. 5). Um die verschiedenen Ebenen betrachten zu können, muss die Art und Weise der ausgesprochenen Transaktionen zwischen den Gesprächspartnern/den Gesprächspartner*innen in die Betrachtung mit einbezogen werden.

Denn die verdeckte Botschaft wird durch die Haltung und Bewegungen der Kommunikationspartner*innen, also durch Gesichtsbewegungen, Körperhaltungen, die Verwendung der Stimme beim Sprechen (vgl. Stewart, Joines 2015, S. 111).

Da sich die Botschaften der verschiedenen Beziehungsebenen kreuzen, werden diese Transaktionen als Duplex- bzw. Eigenkreuzung bezeichnet (vgl. Stewart, Joines 2015, S. 109).

Der Vollständigkeit halber muss noch die anguläre bzw. Winkeltransaktion beschrieben werden. Dabei geht der Stimulus des Senders/der Senderin auf der sozialen Beziehungsebene aus dem ER und erfolgt an den ER des Empfängers/der Empfängerin. Auf der psychologischen Ebene geht der Stimulus des Senders/der

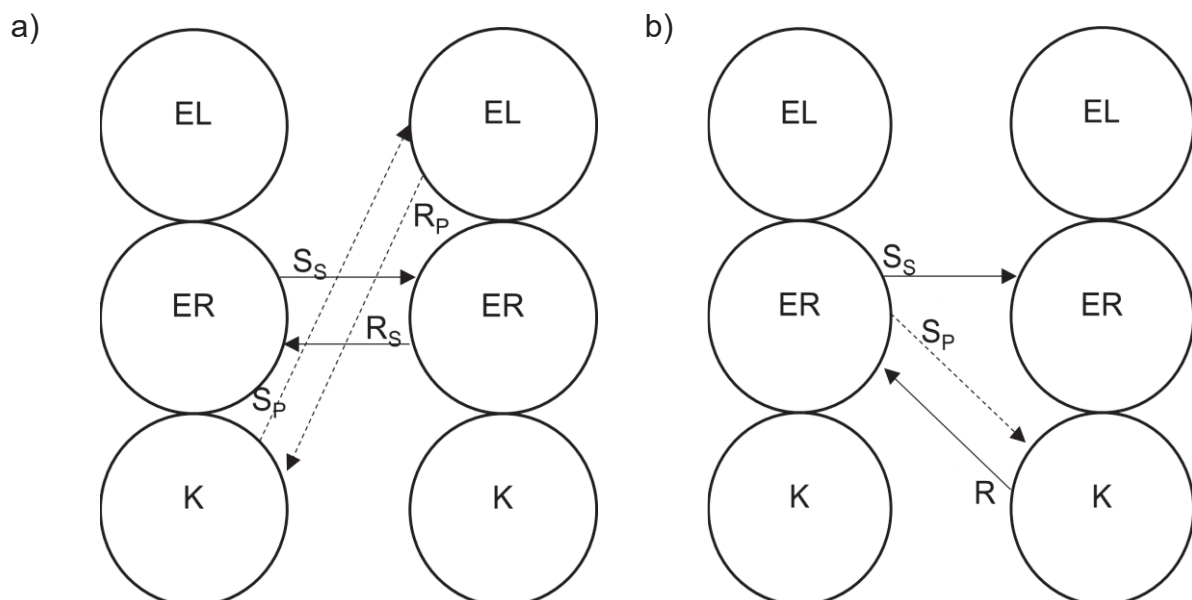


Abbildung 7: Verdeckte Transaktionen a) Duplextransaktion/Eigenkreuzung

b) Winkeltransaktion/anguläre Transaktion

Senderin aus dem ER allerdings an das K, um zu erreichen, dass der angesprochen Kommunikationspartner/die angesprochene Kommunikationspartnerin aus dem K heraus reagiert (vgl. Abb. 7).

Trotzdem liegt die Entscheidung, aus welchem Ich-Zustand die Reaktion des Empfängers/der Empfängerin auf den Stimulus des Senders/der Senderin bei dem Empfänger/der Empfängerin.

Daraus leitet sich die dritte Kommunikationsregel ab. Sie besagt, dass „die Entscheidung über das weitere Verhalten auf der psychologischen und nicht auf der sozialen Ebene“ (Stewart, Joines 2015, S. 110) stattfindet.

Bei einer Überkreuztransaktion wird aufgezeigt, dass die Gestaltung einer Kommunikation sich als schwierig erweist, wenn es zu einer Reaktion aus einem anderen als dem angesprochenen Ich-Zustand kommt. Dies kann bei verdeckten Transaktionen, bei denen das Gesagte und der eigentliche Inhalt des Gesagten nicht immer übereinstimmen, ebenfalls geschehen und die Kommunikation gerät ins Stocken oder kann abgebrochen werden. Äußerungen, die dazu führen, dass eine Kommunikation nicht gelingt, werden als Kommunikationssperren bezeichnet.

3.2.2 Kommunikationssperren nach Thomas Gordon

Gordon spricht von Kommunikationssperren, wenn dem Gesprächspartner/der Gesprächspartnerin nicht vermittelt wird, dass seine Bedürfnisse verstanden werden, sondern der Zuhörer sich und seine Bedürfnisse in den Vordergrund stellt (vgl. Gordon 2002, S. 69).

„Die Kommunikationssperren sind reaktiv zu verstehen. Damit meinen wir, dass ein Mensch produktiv kommunizieren möchte und der andere in einer Art und Weise reagiert, dass die weitere Kommunikation gesperrt wird“ (Lubienetzki, Schüler-Lubienetzki 2020, S.65).

Die ersten fünf Kategorien von Kommunikationssperren vermitteln dem Gesprächspartner/der Gesprächspartnerin, dass er selbst nicht in der Lage ist, Wesentliches zu erkennen. Darunter fallen Äußerungen die (1) befehlen, auffordern und anordnen, (2) Drohungen und Warnungen, Aussagen die (3) predigen und moralisieren, (4) Ratschläge bzw. vorgegebene Lösungen und (5) Vorträge, Belehrungen und das Vorgeben von Fakten (vgl. Gordon 2002, S.68f.).

Daneben stehen die Kategorien sechs bis elf der Kommunikationssperren, welche auf den Kommunikationspartner/die Kommunikationspartnerin projizieren, dass mit ihm etwas nicht in Ordnung ist. Diese schließen (6) Urteile, Vorwürfe und Kritik, (7) Lob und Schmeicheleien, (8) Beschimpfungen und der Lächerlichkeit preisgeben, (9) „interpretieren, diagnostizieren, analysieren“ (Gordon 2002, S. 68), (10) trösten und Sympathiebekundungen, (11) „forschen, fragen, verhören“ (Gordon 2002, S. 69), ein. Durch Äußerungen, welche die neunte Kategorie der Kommunikationssperren fallen, wird dem Kommunikationspartner/der Kommunikationspartnerin gleich verdeutlicht, was mit ihm nicht in Ordnung ist (vgl. Gordon 2002, S.69).

Die letzte Klasse enthält die „verborgene Botschaft“ (Gordon 2002, S. 70), dass nicht gewünscht ist, über etwas zu sprechen, weil es entweder riskant oder unbequem ist. Gordon betitelt sie mit: (12) „zurückziehen, ablenken, ausweichen“ (Gordon 2002, S.69).

Um eine Beziehungsgrundlage schaffen zu können, muss eine offene, von Kommunikationssperren freie Kommunikation zwischen den Kommunikationspartner*innen erzeugt werden. Daher muss die Kommunikation darauf ausgerichtet sein, dass Kommunikationssperren verhindert werden.

3.2.2.1 Kommunikationssperren verhindern

Damit es gelingt Kommunikationssperren zu vermeiden, ist eine Komponente entscheidend, die Fähigkeit, die Gefühle des Gesprächspartners zu verstehen und sich in diese hineinversetzen zu können (Empathie) und damit offen umgehen zu können (Transparenz). Das Schaffen einer solchen freien, offen Kommunikation setzt aktives Zuhören voraus. Dazu gehört, den Gesprächspartner reden zu lassen, ohne die oben beschriebenen Kommunikationssperren anzuwenden. Denn „zwischenmenschliche Kommunikation hat das Ziel, zu verstehen und verstanden zu werden“ (Gordon 2002, S.62).

Damit das Ziel von Kommunikation erreicht werden kann, muss dem Kommunikationspartner/der Kommunikationspartnerin Aufmerksamkeit entgegengebracht werden. Das kann über das Herstellen von Blickkontakt und Nähe bewirkt werden, aber auch eine schlichte Bestätigung des Zuhörers erzeugt das Gefühl, dass dem Kommunikationspartner/der Kommunikationspartnerin Aufmerksamkeit entgegengebracht wird.

Das Herstellen von Nähe erfolgt über die räumliche Distanzveränderung, allerdings nur so weit, wie sich beide Kommunikationspartner*innen wohlfühlen. Dabei können Veränderungen der Körpersprache dem aufmerksamen Kommunikationspartner/der aufmerksamen Kommunikationspartnerin als Hinweis dienen.

In einer problembehafteten Situation kann es für Kommunikationspartner*innen offenkundig schwer sein, eine Kommunikation zu beginnen. Dafür gibt es für Gordon körperliche und verbale Signale wie: den Kopf hängen lassen oder meckern. Bei solchen deutlichen Signalen kann ein Angebot (Einladung) die Kommunikation voranbringen.

Damit sich ein Gesprächspartner/eine Gesprächspartnerin verstanden fühlt, ist es wichtig dem Sender/der Senderin eine Rückmeldung (Feedback) zu geben (vgl. Gordon 2002, S. 72). Rückmeldungen haben folglich für das Verständnis zwischen den Kommunikationspartnern/den Kommunikationspartnerinnen eine große Bedeutung. Sie sind zudem ein wichtiges Instrument in Banduras Theorie der Selbstwirksamkeitserwartung.

4 Selbstwirksamkeitserwartung

Wenn Menschen eine Aufgabe gestellt bekommen, gehen sie diese unterschiedlich an. Es gibt Menschen, die sich unabhängig ihres Intellekts für herausfordernde Aufgaben begeistern können, andere sind eher zurückhaltend. Daraus lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, dass die Freude oder eben die Zurückhaltung bei der Erledigung von Aufgaben, nicht allein auf die Begabung oder auf ein Basiswissen der Menschen zurückführen lässt, sondern dabei auch noch andere Faktoren von entscheidender Bedeutung sind (vgl. Urton 2017, S. 2). Es wird davon ausgegangen, dass sich die eigene Erwartung hinsichtlich des Gelingens der Aufgabenbearbeitung und ein positives Selbstkonzept zur Bewältigung von Stresssituationen förderlich ist (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002, S. 29).

Das Selbstkonzept beinhaltet „Einschätzungen und Einstellungen bezüglich ganz unterschiedlicher Aspekte der eigenen Person“ (Möller, Trautwein 2015, S.178).

Die Theorie der Selbstwirksamkeit geht zurück auf Albert Bandura und bezieht sich auf kognitive Vorgänge des Menschen. Er fügt dem einfachen Reiz-Reaktions-Schema innere Faktoren hinzu, um zu erklären, wie sich Verhalten

erklären lässt (vgl. Krapp, Ryan 2002, S.54)

Laut Eggers ist die Selbstwirksamkeit nach Bandura eine „kognitive Quelle“ der eigenen Motivation, welche als veränderliche Größe zwischen einem Menschen und seinem Handeln steht (vgl. Egger 2015, S. 44).

Dabei ist die eigene Grundhaltung, gegenüber den persönlichen Fähigkeiten eine Aufgabe erfolgreich zu erledigen, von entscheidender Bedeutung und wird als Selbstwirksamkeitserwartung bezeichnet (vgl. Egger 2015, S. 44; Schwarzer, Jerusalem 2002, S. 35).

Urton beschreibt, dass durch die Selbstwirksamkeitserwartung verschiedene Prozesse beeinflusst werden. Zunächst beeinflusst die Selbstwirksamkeitserwartung kognitive Prozesse, ob das Denken durch Problemlösungsmöglichkeiten oder von der Annahme eines Misserfolgs bestimmt ist. Diese Gedanken lösen in Menschen unterschiedliche Gefühle aus. Bei der Annahme Aufgaben nicht erfolgreich abzuschließen, sind es Emotionen wie Angst und Stress. Bei der Erwartung herausfordernde Aufgaben positiv zu bewältigen, werden positive Emotionen empfunden. Der Glaube daran, Aufgaben oder Probleme bewältigen zu können steigert auch den eigenen Antrieb sich den Aufgaben und Problemen anzunehmen und er steuert auch die Entscheidung von Menschen sich erneut in bestimmte Situationen zu begeben (vgl. Urton 2017, S.3f.).

Egger arbeitet heraus, dass sich Selbstwirksamkeitserwartungen in verschiedene Bereiche trennen lässt. Aus verschiedenen Aufgaben oder Situationen entstehen unterschiedlichen Anforderungen an die Selbstwirksamkeitserwartung und somit kann diese hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades unterschieden werden. Außerdem unterscheidet sich die Selbstwirksamkeitserwartung hinsichtlich ihrer Ausprägung, denn selbst sich wiederholende Fehlschläge müssen bei einer sicher ausgeprägten Selbstwirksamkeitserwartung nicht unbedingt zu einer Erniedrigung der Selbstwirksamkeitserwartung führen und sie unterscheiden sich bezüglich ihrer Situationsbezogenheit. Selbstwirksamkeitserwartungen können an bestimmte Situationen angepasst oder „auf die Bewältigung allgemeiner Probleme und Lebensanforderungen“ (Egger 2015, S. 45) spezialisiert sein.

Da es sich bei dem Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung um ein intrapersonelles Konzept handelt, nennt Eggers nach Bandura mehrere Quellen der Selbstwirksamkeit. Wobei diese Quellen in ihrer Wirksamkeit variieren. Den höchsten Stellenwert nehmen dabei eigene Erfolge ein.

Werden schwierige Aufgaben erfolgreich gemeistert, erhöht dies die Wiederholungswahrscheinlichkeit der Handlung nachhaltig und kann somit zur Quelle der Selbstwirksamkeitserwartung werden. Das bedeutet auch, dass sich die Geduld beim Angehen herausfordernder Aufgaben (Frustrationstoleranz) erhöht.

Das kann unter anderem durch das Lernen am Modell bewirkt werden. Lernen am Modell bedeutet, dass durch andere eine Handlungsoption bereitgestellt wird, die nachahmungswert ist. Es kann nach Jerusalem und Schwarzer gelingen, wenn die Handlungsoption von jemandem bereitgestellt wird, dem ähnliche oder gleiche Eigenschaften und Fähigkeiten zugeschrieben werden.

Die Selbstwirksamkeitserwartung kann ebenfalls durch Unterstützung von außen gesteuert werden. Also durch das Vertrauen einer Person in eine andere Person kann die Selbstwirksamkeitserwartung gesteigert werden. Das bedeutet, dass die Beziehung entscheidend für die Veränderung der Selbstwirksamkeitserwartung ist. Positive Rückmeldungen zu den Fähigkeiten der Person sind für diese Art des Aufbaus von Selbstwirksamkeitserwartung wesentlich. Allerdings ist hier zu beachten, dass die Fähigkeiten des zu Motivierenden nicht überschätzt werden, da sich sonst Fehlschläge negativ auf die Selbstwirksamkeitserwartung auswirken und dementsprechend eine Demotivation einsetzt (vgl. Egger 2015, S. 46).

Die Selbstwirksamkeitserwartung ist eine allgemeine Theorie und lässt sich generalisiert auf alle Bereiche des Lebens anwenden. Daneben lässt sich das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung auf gesellschaftliche Teilbereiche anwenden (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002, S.40).

4.1 Selbstwirksamkeitserwartung der Begleiteten verändern

„Die schulbezogene Selbstwirksamkeitserwartung thematisiert die Kompetenzerwartung von Schülern [und Schülerinnen - Anm. d. Autorin] im Umgang mit schulischen Anforderungen“ (Schwarzer, Jerusalem 2002, S.40).

Die Schule nimmt im Leben von Schülern und Schülerinnen einen großen Stellenwert ein. Sie ist der Ort an dem Wissen und Kompetenzen vermittelt werden. Trotz aller Unterschiedlichkeit in Bezug auf das System Schule ist eine Aufgabe von Schule für Schüler*innen eine Lebenswelt zu schaffen (vgl. Edelstein 2002, S. 13ff.).

Edelstein beschreibt, dass sich die Anforderungen an Schüler*innen und Lehrkräfte durch die ansteigende Vielfalt an Schulen diese Lebenswelt zu schaffen, verändert

haben. Des Weiteren empfinden viele Schüler*innen den Unterricht und dessen Inhalte als belastend und sinnfrei. Um dem entgegenzuwirken, erscheint Edelstein das Konzept der Selbstwirksamkeitserwartung auch in den Schulen ein probates Mittel zu sein, um Kompetenzen besonders von benachteiligten Schülern*innen zu erweitern und zu stärken. Somit kann dem Ausschluss und der Verweigerung der Schüler*innen pädagogische Hilfsmittel anzunehmen entgegengetreten werden (vgl. Edelstein 2002, S. 15ff.).

Schwarzer und Jerusalem beschreiben, dass die Selbstwirksamkeit bei Schüler*innen dann gering ist, wenn diese zwar erkennen, welche Fertig- und Fähigkeiten sie sich aneignen sollen, sie sich aber aufgrund der eigenen Zuschreibung persönlicher Eigenschaften, wie „mangelnder Begabung oder fehlender Konzentrationsfähigkeit“ (Schwarzer, Jerusalem 2002, S. 36), nicht in der Lage sehen, sich diese Fertig- und Fähigkeiten selbst anzueignen. Neben den vier Quellen der Selbstwirksamkeitserwartung nach Bandura (vgl. Kap. 4) verweisen Schwarzer und Jerusalem auf den Zusammenhang zwischen dem Setzen von Nahzielen und dem Aufbau bzw. der Veränderung von Selbstwirksamkeitserwartung für Schüler*innen.

Die Erreichung von Zielen zu einem bestimmten Zeitpunkt hat für Schüler*innen eine „motivationale Wirkung“ (Schwarzer, Jerusalem 2002, S. 45).

Ein schrittweises Vorgehen, bzw. die Teilung eines Ziels in mehrere kleine, erkennbare Teilziele, schafft Anreize, „durch persönlichen Einsatz erreichbare Erfolgserlebnisse“ (Schwarzer, Jerusalem 2002, S. 45) zu erzeugen.

Hinweise bzw. Rückmeldungen zu Erfolgserlebnissen und dem damit verbundenen Können der Schüler*innen, können zu einer Verbesserung der Selbstwirksamkeitserwartung führen (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002, S. 46; Urton 2017, S.7f.).

Nahziele und Teilziele können vorgegeben werden und als Hinweise für Schüler*innen formuliert werden, denn mit dem Aufbau von Selbstwirksamkeitserwartung geht einher, dass sich Schüler*innen selbst immer höhere Ziele setzen und somit das Schaffen von Nahzielen nicht mehr nötig ist (vgl. Jerusalem, Schwarzer 2002, S. 46). Zur Erreichung von Nahzielen ist es für Schüler*innen von Bedeutung auch die Handlungen zu planen, die zur Ausführung erforderlich sind (vgl. Urton 2017, S. 7 nach Wilbert 2014). Das bedeutet, dass Schüler*innen bestimmte Vorgehensweisen (Strategien) zum Ausführen von Handlungen und zur Erreichung von Nahzielen erlernen, die zu Steigerung der Selbstwirksamkeitserwartung beitragen. Schüler*innen

mit einem geringen Bestand von Handlungsstrategien brauchen vielfältigere Vorschläge zur Umsetzung von Handlungen (vgl. Schwarzer, Jerusalem 2002, S.47).

5 Schlussfolgerungen und Ausblick auf die Soziale Arbeit

Wie die vorliegende Arbeit aufzeigt, ist die Schulbegleitung ein wachsendes Berufsfeld. Dennoch gibt es bei der Benennung jenes Berufsfeldes Unterschiedlichkeiten und es existieren viele Begriffe wie Schulbegleitung, Integrationshilfe oder Schulassistenten. Eine einheitliche Verwendung lässt sich kaum erkennen.

Da die Begriffe sehr vielfältig sind, sind es folglich die Definitionen auch. Es lässt sich dennoch für den Begriff Schulbegleitung festhalten, dass es Personen sind, die die Begleiteten unterstützen und fördern.

Die Tatsache das Schulbegleitungen in den letzten Jahren als unterstützende Personen den Begleiteten zur Verfügung stehen, stellt Begleitete, Lehrkräfte, Schulen, Eltern und die Schulbegleitungen selbst vor die Herausforderung, sich mit der Unterstützung durch die Schulbegleitung im Unterricht und auch außerhalb des Unterrichts hinsichtlich der beruflichen Charakteristika der Schulbegleitung auseinanderzusetzen.

Die rechtlichen Rahmenbedingungen der Schulbegleitung werden in den Sozialgesetzbüchern charakterisiert.

Entweder ist die Schulbegleitung eine Hilfe zur individuellen Teilhabe nach § 54 Abs. 1 SGB XII oder § 35a SGB VIII. Damit teilt sich die Hilfe der Schulbegleitung in zwei verschiedene Bereiche. Sind die Begleiteten von einer geistigen und/oder körperlichen Behinderung bedroht oder betroffen, dann greift § 54 SGB XII. Bei einer seelischen Behinderung kann die Hilfe nach § 35a SGB VIII gewährt werden. Dementsprechend muss die Hilfe immer an den persönlichen Bedarf der Begleiteten angepasst sein und stellt eine Einzelfallhilfe dar.

Dieses Berufsfeld teilt sich in zwei unterschiedliche Bereiche, welche direkten Einfluss auf das Aufgabenfeld der Schulbegleitung haben. Dennoch bleiben einige Rahmenbedingungen, wie das genaue Aufgabenfeld der Schulbegleitung in der Schule ungeklärt. Der Grund darin kann unter anderem darin liegen, dass es schwerfällt, der Schulbegleitung eine genau definierte Rolle zuzuweisen.

Die Erwartungen an die Schulbegleitung können bei Eltern, den zuständigen Ämtern, den Begleiteten, den Mitschülern, den Lehrkräften und anderem Schulpersonal stark voneinander abweichen, sodass sich für die Schulbegleitung Konflikte ergeben, welche Rolle sie bekleiden, da die Erwartungen an die Schulbegleitung auf den verschiedenen Ebenen sehr unterschiedlich oder gar widersprüchlich sein können. Daher steht die Schulbegleitung vor der Herausforderung, sich selbst, hinsichtlich der gestellten Erwartungen, eine Rolle zuweisen zu müssen. Das bedeutet auch, dass die Schulbegleitung eine Gewichtung, der an sie gestellten Erwartung vornehmen muss und diese in ihrer Vermittlertätigkeit zwischen den Ebenen kommunizieren muss. Da es andernfalls zu Missverständnissen zwischen den verschiedenen Ebenen kommen kann, welche sich negativ auf die Unterstützung der Begleiteten auswirkt. Wenn die Schulbegleitung sich nicht selbst innerhalb der Ebenen eine Rolle zuweisen kann, besteht eine große Gefährdung, dass der Schulbegleitung eine Rolle zugewiesen wird. Das Risiko durch Lehrkräfte eine Rolle zugewiesen zu bekommen, entsteht u. a. durch das unklare Aufgabenfeld der Schulbegleitung.

Das bedeutet aber, dass sich die Schwierigkeiten der Schulbegleitung eindeutig definierbare berufliche Eigenschaften zuzuweisen, auf wechselseitige Bedingungen zwischen Aufgabenfeld und Rolle der Schulbegleitung beziehen. Das gründet sich auf der Tatsache, dass sich die Schulbegleitung eine Einzelfallhilfe nach verschiedenen Gesetzbüchern darstellt und daher ihre Aufgaben hinsichtlich der Bedarfe der Begleiteten stark variiert.

Als problematisch erweist sich auch, wenn Lehrkräfte die Erwartung an die Schulbegleitung die Verantwortung für Lernerfolge an die Schulbegleitung stellen. Da die Schulbegleitung keinesfalls die Rolle einer zusätzlichen Lehrkraft zusteht.

Dennoch bleibt die Aufgabe der Schulbegleitung, mit den Begleiteten den Schulalltag zu gestalten. Für die Schulbegleitung besteht dann die Aufgabe, eine Beziehung zu den Begleiteten aufzubauen.

Jene Aufgabe ist für die Schulbegleitung eine der wichtigsten. Sie ist entscheidend für das Gelingen der Hilfe. Die Hilfe kann als gelungen angesehen werden, wenn die Schulbegleitung die Begleiteten so befähigt, dass diese ohne die Schulbegleitung die täglichen schulischen Anforderungen realisieren kann. Dementsprechend darf die Beziehung keinesfalls so gestaltet werden, dass die Begleiteten in eine Abhängigkeit zur Schulbegleitung geraten.

Die erlernten Bindungsmuster der Begleiteten wirken sich nicht nur auf die Beziehung zwischen Schulbegleitung und Begleitete aus, sondern auch auf die Beziehung zwischen den Begleiteten und Mitschülern/Mitschülerinnen.

Des Weiteren geben jene Bindungsmuster Aufschluss auf das Selbstkonzept der Begleiteten. Je schlechter das Selbstkonzept der Begleiteten ist, umso schlechter ist auch die Einschätzung der eigenen Fähigkeiten. Daraus lässt sich auch ableiten, dass die Selbstwirksamkeitserwartung der Begleiteten gering ist.

Um die Selbstwirksamkeitserwartung der Begleiteten verändern zu können, muss die Schulbegleitung wissen, mit welchen Mitteln sie arbeiten kann. Damit steht die Schulbegleitung zunächst vor der Herausforderung, eine vertrauensvolle Beziehung zwischen ihr und den Begleiteten aufzubauen. Denn nur dann, können Vorschläge der Schulbegleitung zur Umsetzung von Teilzielen und die Vorschläge zu Handlungen von den Begleiteten angenommen und umgesetzt werden.

Fraglich ist jedoch, ob das in den Aufgabenbereich der Schulbegleitung fällt. Da es nur nach dem SGB VIII ein Fachkräftegebot gibt (vgl. Kap. 1.2). Es kann aber nicht davon ausgegangen werden, dass die Schulbegleitung in der Lage ist große Ziele in kleinere leichter erkennbare Teilziele zu teilen, die an den Bedarf der Begleiteten angepasst sind. So ist die Schulbegleitung als unterstützendes Personal in der Schule kritisch zu betrachten und zu hinterfragen.

Eine Zuschreibung an die Schulbegleitung erscheint immer wieder. Sie ist Vermittler. Vermittler zwischen den Ebenen der Schulbegleitung, Vermittler zwischen den Begleiteten und den Personen mit denen sie in der Schule in Kontakt treten, Vermittler zwischen den Eltern und der Schule als Institution und auch Vermittler zwischen den verschiedenen Ebenen.

Dabei bekommt die Art und Weise, wie die Schulbegleitung Kommunikation gestalten kann, eine fundamentale Bedeutung. Denn Kommunikation ist nicht allein nur der Austausch von Informationen. Sondern eröffnet der Schulbegleitung den Zugang zu Emotionen der Begleiteten. Kommunikation beeinflusst diese, dient einem bestimmten Zweck und hat Einfluss auf soziale Faktoren zwischen Schulbegleitung und Begleiteten. Damit erkannt wird, welchen Emotionen, welchen Zweck die Kommunikation dient und welche sozialen Komponenten beeinflusst werden, können Kommunikationsmodelle herangezogen werden.

Kommunikationsmodelle lassen sich in allgemeine und psychologische Kommunikationsmodelle einteilen. Ein psychologisches Kommunikationsmodell ist die

Transaktionsanalyse. Diese beschreibt einerseits im strukturellen Modell was in den verschiedenen Ich-Zuständen und im funktionellen Modell wie Kommunikation von statten geht. Daraus ergibt sich für die Schulbegleitung die Chance, Kommunikation erfolgreich zu gestalten und den Begleiteten auf Augenhöhe zu begegnen, ohne diese herabzusetzen oder zu demütigen.

Daraus lässt sich für die Schulbegleitung feststellen, dass die Transaktionsanalyse mit ihren verschiedenen Ebenen ein Mittel zur Verfügung stellt, um Einfluss auf die Beziehungsgestaltung zwischen sich und den Begleiteten zu nehmen, aber auch zwischen den Begleiteten und Personen, mit denen sie in Kontakt treten.

Daraus resultierend lässt sich für die Schulbegleitung festhalten, dass sie fachliches Wissen über die Bedarfe der Begleiteten haben muss und wie sie daran angepasst Aufgaben in Teil- und Nahziele gliedern kann. Sie braucht weiterhin komplexe Kenntnisse hinsichtlich Beziehungsgestaltung und Kommunikation, damit sie die Selbstwirksamkeitserwartung der Begleiteten verändern kann.

Es bleibt dennoch kritisch, ob das die Aufgabe der Schulbegleitung ist oder ob hier nicht eine entscheidende Aufgabe von Schule und Schulpersonal an die Schulbegleitung abgegeben wird.

Obwohl es bei der Einbindung der Schulbegleitung in die Schule und im Umgang mit den Begleiteten viele risikobehaftete Problemstellungen gibt, unterstützt und fördert sie Kinder und Jugendliche mit Behinderungen. Sie eröffnet jenen den Zugang zu einer Regelschule und hilft ihnen, Schwierigkeiten im schulischen Alltag zu meistern. Dabei hat die Schulbegleitung so zu agieren, dass ihre Unterstützung für die Kinder und Jugendlichen häufig wird. Damit leistet die Schulbegleitung einen Beitrag zur Sozialen Arbeit.

Anhang

Literaturverzeichnis

- Ainsworth, Mary (2003): Bindungen im Verlauf des Lebens (1985). In: Grossmann, Klaus E.; Grossmann, Karin (Hrsg.): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta. S.341-367
- Ainsworth, Mary (2003): Muster von Bindungsverhalten, die vom Kind in der Interaktion mit seiner Mutter gezeigt werden (1964). In: Grossmann, Klaus E.; Grossmann, Karin (Hrsg.): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta. S.102-111
- Baller, Gaby; Schaller, Bernhard (2016): Kommunikation im Krankenhaus. Erfolgreich kommunizieren mit Patienten, Arztkollegen und Klinikpersonal. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Becker-Carus, Christian (2020): Abhängigkeit. In: M. A. Wirtz (Hrsg.): Dorsch Lexikon der Psychologie. Bern: Hogrefe.
Online verfügbar: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/abhaengigkeit>
(Zugriff: 31.08.21, 16:52)
- Bierhoff, Hans-Werner (2019): Kommunikation. In: M. A. Wirtz (Hrsg.): Dorsch Lexikon der Psychologie. Bern: Hogrefe.
Online verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/kommunikation>
(Zugriff: 25.08.2021 20:14 Uhr)
- Bowlby, John (2003): Bindung (1987). In: Grossmann, Klaus E.; Grossmann, Karin (Hrsg.): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 22-26
- Bowlby, John (2003): Bindung: Von der Psychoanalyse zur Evolutionären Psychologie. In: Grossmann, Klaus E.; Grossmann, Karin (Hrsg.): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart: Klett-Cotta. S. 29-37

- Czempiel, Stefanie; Kracke, Bärbel (2019): Kann das jeder? Welche Rolle spielt die Qualifikation von Schulbegleiter/innen für die Tätigkeiten und die Zusammenarbeit mit Lehrer/innen?. Eine explorative Studie - In: QfI - Qualifizierung für Inklusion 1 1 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-209338 - DOI: 10.21248/qfi.16
- Dahrendorf, Ralf; Abels, Heinz (2010): Homo Sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle. 17. Aufl. Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwissenschaften.
- Dworschak, Wolfgang (2010): Schulbegleiter, Integrationshelfer, Schulassistent? Begriffliche Klärung einer Maßnahme zur Integration in die Allgemeine Schule bzw. die Förderschule. Teilhabe 49 (3), S. 131–135.
Online verfügbar:
https://www.lebenshilfe.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Wissen/public/Zeitschrift_Teilhabe/TH_2010_3.pdf
(Zugriff: 25.08.2021, 18:00 Uhr)
- Dworschak, Wolfgang (2012): Assistenz in der Schule. In: Zeitschrift 'Lernen konkret' 31, 4, S.2-7
- Dworschak, Wolfgang (2013): Stellungnahme zur Anhörung der Ausschüsse für Soziales, Familie und Arbeit sowie Bildung, Jugend und Sport zum Thema 'Schulbegleitung in Bayern' am 31. Januar 2013. In: Bayerischer Landtag (Hrsg.): Wortprotokoll der Anhörung zum Thema "Schulbegleitung in Bayern". S. 66–71
- Dworschak, Wolfgang (2019): Zur Gewährung von Schulbegleitung – Wer erhält in welchem Umfang eine Schulbegleitung? In: Laubner, Marian; Lindmeier, Bettina; Lübeck, Anika (Hrsg.): Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz (Pädagogik). S.37-49
- Egger, Josef W. (2015): Integrative Verhaltenstherapie und psychotherapeutische Medizin. Ein biopsychosoziales Modell. Wiesbaden: Springer Fachmedien-Verl. (Integrative Modelle in Psychotherapie, Supervision und Beratung). S. 43-58

- Edelstein, Wolfgang (2002): Selbstwirksamkeit und Schulreform. Zur Diagnose der Situation. In: Jerusalem, Matthias; Hopf, Diether (Hrsg.) (2002): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl. Weinheim: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, 44). S. 13-27
- Gordon, Thomas; Burch, Noel; Kober, Hainer (2002): Die neue Beziehungskonferenz. Effektive Konfliktbewältigung in Familie und Beruf. Dt. Erstausg. München: Heyne.
- Grossmann, Karin; Grossmann, Klaus E. (2014): Bindungen - das Gefüge psychischer Sicherheit. 5., überarb. und erw. Aufl. 2012. s.l.: Klett-Cotta Verlag.
- Hagehülsmann, Heinrich: Transaktionsanalyse: Vielfalt in Theorie und Praxis. In: Szczyrba, Birgit; van Treeck, Timo; Wildt, Beatrix; Wildt, Johannes (2016): Coaching (in) Diversity an Hochschulen. Hintergründe - Ziele - Anlässe - Verfahren. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. S. 137-158.
- Hédervári-Heller, Éva (2012): Bindung und Bindungsstörungen. In: Cierpka, Manfred (2012): Frühe Kindheit 0 – 3. Beratung und Psychotherapie für Eltern mit Säuglingen und Kleinkindern. Berlin Heidelberg: Springer-Verlag Berlin Heidelberg. S. 57-66
- Jerosenko, Anna: Soziale Integration durch Schulbegleitung? Effekte von Schulbegleitung auf die soziale Integration von Schülern mit seelischer Beeinträchtigung an bayerischen Regelschulen
Online verfügbar:
https://edoc.ub.uni-muenchen.de/25651/1/Jerosenko_Anna.pdf
(Zugriff: 22.08.21, 14:05)
- Krapp, Andreas; Ryan Richard M.: Selbstwirksamkeit und Lernmotivation. Eine kritische Betrachtung der Theorie von Bandura aus der Sicht der Selbstbestimmungstheorie und der pädagogischen Interessentheorie. In: Jerusalem, Matthias; Hopf, Diether (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl. Weinheim: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, 44). S. 54-82

- Röhner, Jessica; Schütz Astrid (2020): PSYCHOLOGIE DER KOMMUNIKATION. 3., aktualisierte und überarbeitete Auflage. [S.I.]: SPRINGER.
- Laubner, Marian; Lindmeier, Bettina; Lübeck, Anika (2019): Schulbegleitung in der inklusiven Schule – Einführung in das Herausgeberwerk. In: Laubner, Marian; Lindmeier, Bettina; Lübeck, Anika (Hrsg.): Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz. S. 7-10.
- Lengning, Anke; Lüpschen, Nadine (2019): Bindung. 2., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Lubienetzki, Ulf; Schüler-Lubienetzki, Heidrun (2020): Was wir uns wie sagen und zeigen. Psychologie der menschlichen Kommunikation. 1st ed. 2020. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Lübeck, Anika (2019): Schulbegleitung im Rollenprekariat. Zur Unmöglichkeit der „Rolle Schulbegleitung“ in der inklusiven Schule. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Lübeck, Anika; Demmer, Christine (2019): Unüberblickbares überblicken – Ausgewählte Forschungsergebnisse zu Schulbegleitung. In: Laubner, Marian; Lindmeier, Bettina; Lübeck, Anika (Hrsg.): Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz. S. 11-27
- Lübeck, Anika: Außen vor und doch dabei? Zur Einbindung der Schulbegleitung im schulischen Kollegium. In: Laubner, Marian; Lindmeier, Bettina; Lübeck, Anika (Hrsg.) (2019): Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz. S. 66-73
- Möller, Jens; Trautwein, Ulrich (2015): Selbstkonzept. In: Wild, Elke; Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. 2., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Berlin, Heidelberg: SPRINGER (Springer-Lehrbuch). S. 177-200.

- Niedermayer, Gabriele (2009): Die Rolle der Integrationsbegleiter. In: Thoma, Pius; Rehle, Cornelia (Hrsg.): Inklusive Schule. Leben und Lernen mittendrin. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt. S. 225- 235
- Puca, Rosa M. (2021): Emotionen. In: M. A. Wirtz (Hrsg.): Dorsch Lexikon der Psychologie. Bern: Hogrefe.
Online verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/emotionen>
(Zugriff: 31.08.2021; 16:31)
- Röhner, Jessica; Schütz Astrid (2020): Psychologie der Kommunikation. 3., aktualisierte und überarbeitete Auflage. [S.I.]: SPRINGER.
- Schwarzer, Ralf; Jerusalem, Matthias: Das Konzept der Selbstwirksamkeit. In: Jerusalem, Matthias; Hopf, Diether (Hrsg.): Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen. Unveränd. Nachdr. der letzten Aufl. Weinheim: Beltz (Zeitschrift für Pädagogik Beiheft, 44). S. 28-53
- Steiner, Claude (2009): Wie man Lebenspläne verändert. Die Arbeit mit Skripts in der Transaktionsanalyse. 12., durchges. Aufl. Paderborn: Junfermann.
- Stewart, Ian; Joines, Vann; Rautenberg, Werner (2015): Die Transaktionsanalyse. Eine Einführung. 12. Aufl. der Taschenbuchausg., (25. Gesamtafl.). Freiburg im Breisgau: Herder.
- Thiel, Sylvia: Die Beantragung und Bewilligung von Schulassistenten. In: Laubner, Marian; Lindmeier, Bettina; Lübeck, Anika (Hrsg.) (2019): Schulbegleitung in der inklusiven Schule. Grundlagen und Praxis. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz. S.28-36
- Urton, Karolina: Selbstwirksamkeitserwartung – Was bedingt sie und wie kann sie gefördert werden?
Online verfügbar:
https://www.unipotsdam.de/fileadmin/projects/inklusion/PDFs/ZEIFBlog/Urton_2017_Selbstwirksamkeitserwartung.pdf
(Zugriff: 22.08.2021)

