

# Kontakt aufnehmen

## *Professionelle Beziehungsgestaltung durch die Lehrperson*

*Sabine Höflich*<sup>1</sup>

---

### *Zusammenfassung*

Neben Unterrichtsgestaltung und -durchführung bedarf es einer Halt und Geborgenheit gebenden Beziehung, die Grundlage von gelingenden Arbeits-, Sozial- und Lernprozessen ist. Lehrerhaltung und Professionsverständnis spiegeln sich oft in der Wahl der Unterrichtskonzeptionen wider und bestimmen auch die Beziehungsgestaltung. Diese kann unter Aspekten der Bindungstheorie und dem Konzept der psychischen Strukturen beleuchtet werden. Besonders wenn Kinder und Jugendliche mit lebensbiografisch bedingten Schwierigkeiten auf Beziehungsangebote abweisend reagieren, bedarf es einer reflektierten Haltung und der Kenntnis von zugrundeliegenden Erklärungsmodellen, um professionell und entwicklungsförderlich zu reagieren.

---

#### *Schlüsselwörter:*

Kontaktaufnahme

Gestaltung von Beziehungsprozessen

Lehrer-Schüler-Beziehung

Förderung im sozio-emotionalen Bereich

---

## 1 Einleitung

Wenn der Mensch am Du zum Ich wird (Buber, 1965) und zu dem Ich wird, dessen Du wir sind (Feuser, 1999), wenn Schülerinnen und Schüler an der Lehrperson zum in Resonanz gehenden Individuum werden, dann gilt es die Beziehungsaufnahme durch diese in den Blick zu nehmen, um der Frage nachzugehen, welches Gegenüber Lehrerinnen und Lehrer den Kindern und Jugendlichen sein können, um deren Entwicklung zu fördern.

Dabei bestimmen einerseits Lernsituationen, Aufgabenstellungen und -verständnis ebenso wie zugrundeliegende Haltungen und Einstellungen der Lehrperson die Beziehungsaufnahme zu sich, den Schülerinnen bzw. Schülern und der Sache.

In Krisenzeiten bekommt die Fokussierung der individuellen Bedürfnislage des jeweiligen Kindes bzw. Jugendlichen besonderen Stellenwert. Es bedarf der Betrachtung von individuellen Lebensbiografien, die Berücksichtigung des aktuellen Entwicklungsstands und der Reflexion der daraus folgenden Möglichkeiten der Kontaktaufnahme, um eine Beziehung herzustellen, die eine Resilienzförderliche und unterstützende Begleitung im Lernprozess möglich macht.

Auf Grundlage der Bindungstheorie (Bowlby, 2014, 2016), auf deren Basis Brisch (2012, 2013) psychische Störungen betrachtet, sowie der Reflexion psychischer Strukturen (Noske, 2014, 2019) soll nun das Kind bzw. der/die Jugendliche in den Mittelpunkt gestellt werden, um individuelle Beziehungsbedürfnisse zu identifizieren.

---

<sup>1</sup> Pädagogische Hochschule Niederösterreich, Mühlgasse 67, 2500 Baden.  
Korrespondierende Autorin. E-Mail: [sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at](mailto:sabine.hoeflich@ph-noe.ac.at)

## 2 Auf Lerntheorien basierende Beziehungsgestaltung

Während bei manchen Lehrerinnen und Lehrern die Unterrichtsgestaltung klar einer zugrundeliegenden Lerntheorie zuordenbar ist und sie beispielsweise stets die Rolle des Instruierenden im behavioristischen Sinne innehaben, nehmen andere ihre Rolle je nach Situation und Lerngegenstand in differenzierter Weise wahr. Situationsabhängig steht die Wissens- und Fertigkeitenvermittlung, in Übungssituationen die Beobachtungs- und in Testsituationen die Prüferfunktion im Vordergrund. Die Definition des Prozesses bestimmt die Art des Agierens.

Wird die Konzeption des Unterrichts betrachtet, die von eigenen Erfahrungen und jenen nahestehender Personen wie Geschwister, Freundinnen und Freunden sowie eigener Kinder beeinflusst und die von Erlebtem, Gefühltem und Gelerntem geprägt wird, spiegeln sich im Lehrerverhalten lerntheoretische Überzeugungen wider, die auch Beziehungsgestaltung beeinflussen. (Köck, 2012, S. 287)

So fokussieren jene, deren Unterrichtskonzeption sich auf die behavioristische Lerntheorie zurückführen lässt, primär den Transfer von Faktenwissen. Sie setzen Reiz und Reaktion in Beziehung und versuchen durch Instruktionen Inhalte zu vermitteln sowie die Ausbildung von Gewohnheiten zu fördern. Wissen, Erinnern, Behalten, Wiedererkennen, Automatisieren und Reproduzieren wird von den Schülerinnen und Schülern erwartet. Betrachtet man die Rolle der Lehrperson, die im Zentrum des Geschehens steht, sind einerseits Instruktion, Lehren und Erklären, und andererseits externes Feedback als Rückmeldung auf Verhalten prozessbestimmende Methoden. Rückmeldung bezieht sich primär auf die Zielerreichung, die durch Erlernen von gewünschtem und Verlernen von unerwünschtem Verhalten definiert wird, und wird in Form von externem Feedback in Form von Belohnung, worunter beispielsweise Lob fällt, bzw. bei unerwünschtem Verhalten durch Zurechtweisung bis Ankündigung und Durchführung von unangenehmen Konsequenzen durchgeführt (Baumgartner, 2003, S. 3; Hobmair, 2013, S. 63; Roth, 2011, S. 17 f., S. 27).

Wird Lernen hinsichtlich kognitiver Strukturen und Erfahrungen betrachtet, Prozeduren und Verfahren in den Fokus genommen und die Bedeutsamkeit von Wahrnehmen und Beobachten, von Vorstellen, Denken und Erinnern sowie innerer Bewertung reflektiert und in den Kontext von Problemlösung gestellt, liegt ein kognitivistisches Verständnis von Lernen vor. Emotionen und Motive werden fürs Lernen als bedeutsam erachtet. Die Lehrperson agiert vornehmlich in beratender Funktion. Um im Dialog an Problemlösekompetenzen und Lösungen zu arbeiten, ist sie behilflich beim Strukturieren von Erfahrungen, die in Beziehung gesetzt werden. Sinnfindungsprozesse werden dabei angestrebt. Die Auswahl und Anwendung verschiedener Methoden, die in adäquater Weise interne Verarbeitungsprozesse anregen und fördern, um Fähigkeiten und Fertigkeit zu erlangen, stehen im Vordergrund. Die Lehrperson beobachtet, gibt Hilfestellung bzw. -angebote und zeigt gegebenenfalls vor. Extern modellierte Rückmeldung wird als zu verarbeitende Information als Rückmeldungsform gewählt (Baumgartner, 2003, S. 3 f.; Hobmair, 2013, S. 78; Roth, 2011, S. 19-21).

Im konstruktivistischen Verständnis geht es um Lernen durch persönliche Erfahrung, Erfinden und Entdecken, bei dem die Lehrpersonen die Rolle von Mentorinnen und Mentoren übernehmen und auch sie sich im Prozess mit den Schülerinnen und Schülern weiterentwickeln. Soziale Praktiken, Interaktion und interne Geschehnisse stehen im Mittelpunkt. Mit einer Situation operieren zu können und komplexe Situationen zu bewältigen, reflektierend zu handeln und Kreatives zu schaffen, ist Ziel der Lernprozesse. Lebenspraktisches, der Bezug zu Alltag und Gegenwart sowie persönliche Interessen und Stärken stehen im Vordergrund. Emotionen sind auch hier bedeutsame Motivatoren beim Verfolgen von Zielen, die durch Bewältigung komplexer Situationen durch Kooperation und Teamwork, durch Erkennen und Konstruieren von Mustern, durch Anknüpfen an und Austausch über vorhandenes Wissen sowie durch Transfer erfolgreicher Strategien und erworbener Fähigkeiten und Fertigkeiten auf neue Situationen definiert sind. Verantwortungsübernahme und Lebensnähe bzw. -praxis stehen hier im Vordergrund. Intern modelliertes Feedback zählt in diesem Verständnis als erwünschte Rückmeldeform. (Baumgartner, 2003, S. 4 f.; Hobmair, 2013, S. 28, S. 80; Roth, 2011, S. 23, S. 268-272)

Situation, Aufgabenstellung und Verständnis der Lehrerrolle können also bestimmen, ob sich Lehrpersonen als Wissensvermittlerinnen bzw. -vermittler, Lernbegleiterinnen bzw. -begleiter oder Mentorinnen bzw. Mentoren sehen. Ob die Sache, die dialogische Auseinandersetzung mit Themen oder die gemeinsame Gestaltung und kreative Konstruktion von Prozessen im Vordergrund stehen, kann sich auf die Art der Beziehungsgestaltung auswirken, ist aber nicht linear zuordenbar. Dies bedeutet, dass der Schluss nicht zulässig ist, dass eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung für Unterrichtsabläufe, die der Informationsweitergabe oder der Klärung von präsentierten Inhalten dienen, weniger bedeutsam oder besonders wichtig ist bzw. gefördert oder vernachlässigt wird.

### 3 Bindung

Das Bindungsverhalten ins Zentrum der Überlegung gesetzt rückt der Aufbau einer guten Lehrer-Schüler-Beziehung in den Mittelpunkt pädagogischen Handelns. Feinfühliges Interaktionsverhalten, gekennzeichnet durch stimmige Interpretation der Signale eines Kindes und der prompten sowie angemessenen Reaktion, fördert die Entwicklung einer sicheren Bindung. Lebens- und Entwicklungsalter spielen in diesem Kontext eine Rolle. Bedürfnisbefriedigung von Säuglingen und Kleinkindern muss unmittelbar passieren, um Geborgenheit zu vermitteln. Im Laufe der Entwicklung können Reaktionszeiten verlängert werden, wobei der Zeitrahmen zwischen Bedürfnisaußerung, korrekter Signalübersetzung und passender Reaktion angemessen sein soll, damit affektiv-kognitive Muster im Gehirn abgespeichert werden können und so Verlässlichkeit, Vorhersehbarkeit und emotionale Sicherheit, die durch Reduzierung bzw. Vermeidung von Angst und Erregungsmomenten verbunden ist, gegeben wird (Bowlby, 2014, 2016; Brisch, 2013, S. 151 f.).

Sicher gebundene Kinder sind nach Trennungen von der Bezugsperson leichter zu beruhigen, es herrscht eine Balance zwischen dem Bestreben nach Nähe und nach Exploration. Neugierde, Interesse, ein ausgewogenes Spielverhalten und die Fähigkeit sich Konflikten zu stellen und nach Lösungen zu suchen, können ebenso beobachtet werden wie aktive Suche nach Sozialkontakten. Kinder mit wenig Angst, jemanden oder etwas zu verlieren, die sich emotional auf andere einlassen, Strategien kennen, mit Enttäuschungen oder Kummer umgehen, Emotionen verbalisieren und angemessen ausdrücken können, bevorzugen auch unterschiedliche Themen, Sozial- und Aktionsformen, weil verschiedene Temperamente, Vorlieben und Interessen sowie die momentane Motivationslage dies beeinflussen. Sicher gebundene Kinder und Jugendliche können sich der Umwelt besser anpassen, adaptieren diese oder äußern ihre Befindlichkeiten adäquat. Sie finden leichter sozial anerkannte Wege, mit der Situation umzugehen. (Heinemann, Hopf, 2015, S. 83; Kleiner-Wuttke, 2012, S. 14)

Kinder, die unsicher gebunden sind, sind schneller irritierbar. Schülerinnen und Schüler mit unsicher-vermeidendem Bindungsstil haben oft gelernt, sich auf sich selbst zu verlassen und sich ruhig zu verhalten. Sie wirken nach außen hin selbständig, beziehen sich auf sich oder auf Gegenstände. Klare Strukturen, Bereitstellung von Orientierungshilfen und Materialien als Lernhilfe, die Möglichkeit zur Einzelarbeit sowie die Gelegenheit, eine Auswahl treffen zu können, tragen zur Entlastung bei. Aus Angst, enttäuscht oder verlassen zu werden, gehen viele aus Gründen des Selbstschutzes eher oberflächliche Beziehungen ein. Es werden eher Kontakte zu Mitschülerinnen und Mitschülern als zu Lehrpersonen gepflegt. Das Denken in Polaritäten bestimmt die Freundschaftsbeziehung. Zuneigung und Ablehnung können dabei auch rasch wechseln, da es rasch zu Kränkungen und daraus resultierendem Rückzug kommen kann. Kontaktangebote seitens der Lehrperson werden oft abgewehrt, manchmal sogar heftig. Beziehungsaufnahme über Interessen und Gegenstände bzw. über Sachinhalte funktioniert oft besser, explizit über Gefühle zu sprechen, gelingt in den seltensten Fällen. Dieses abwehrende Verhalten zu akzeptieren ohne sich zurückzuziehen und weiterhin präsent und interessiert zu bleiben, kann zum Beziehungsaufbau beitragen. Ist es bereits gelungen, sich langsam anzunähern und eine Vertrauensbasis aufzubauen, wird es möglich, durch Rückmeldung des Beobachteten im emotionalen Bereich Fortschritte zu erzielen (Ding, 2013, S. 56-64; Kühn, 2013, S. 33; Landesschulrat für Steiermark, 2014, S. 11 f.).

Anders zeigt sich Kontaktaufnahme bei Kindern mit unsicher-ambivalentem Verhalten. Diese haben in ihrer Vorgeschichte oft Bezugspersonen mit inkonsistentem Erziehungsverhalten erlebt, das durch unangemessene, unvorhersehbare oder fehlende Reaktion auf erwünschtes wie unerwünschtes Verhalten reagiert haben. Sie suchen meist viel Nähe. Dabei überschreiten sie oft Grenzen eines kulturell üblichen, in der Schule als angemessen betrachtetes Nähe-Distanz-Verhältnisses. Sie suchen körperlichen Kontakt und beanspruchen die ungeteilte Aufmerksamkeit. Dabei ist es möglich, dass es zu aggressiven Verhaltensweisen kommt, wenn diese Erwartungen nicht erfüllt werden, denn Bedürfnisaufschub und Impulskontrolle gelingen oft nicht gut. Die Rolle der Lehrperson nimmt in der Beziehungsgestaltung eine große Bedeutung ein. Die Schaffung von vereinbarten Zeiträumen, die eingehalten werden, in denen das Kind bzw. der Jugendliche Aufmerksamkeit bekommt, ritualisierte Begrüßungs- und Abschiedsritualsequenzen und das Ansprechen und Verbalisieren von beobachteten und erlebten Verhaltensweisen, schaffen einen emotionalen Rahmen, um die Angst vor Einsamkeit zu vermindern. Übergangsobjekte wie Kuscheltiere, Maskottchen oder Glücksbringer können unterstützend wirken. In Arbeitsprozessen, die oft nicht lange andauern, helfen Begleitung, Unterstützung, Anregung, Ermutigung und Rückmeldung, um Sicherheit aufzubauen. Arbeiten werden oft rasch unterbrochen und nicht fertiggestellt, da die Konzentration auf eine Sache oft schwerfällt, weshalb sich das Unterteilen einer Aufgabenstellung in viele kleine, überschaubare, konkrete Teilschritte bewährt, um Überforderung zu vermeiden und Erfolgserlebnisse zu ermöglichen. Erst wenn es gut gelingt, im engen Rahmen zu arbeiten, wird

versucht, zur Exploration zu ermuntern und zu kleinen, selbständigen Schritten zu ermuntern. Bei Veränderungen gewohnter Abläufe kann es zu heftigen Reaktionen kommen, weshalb diese gut vorbereitet und begleitet werden sollten, um alle Beteiligten zu entlasten. Auch Übergänge wie Anfangs- und Endsequenzen oder Raumwechsel erfordern Maßnahmen zur Ankündigung und Vorbereitung des Zukünftigen. Kinder mit unsicher-ambivalentem Bindungsverhalten erleb(t)en oft Unzuverlässigkeit und den Wechsel von Überfürsorge und Vernachlässigung, was Ängstlichkeit und wenig Selbstvertrauen zur Folge hat. Daher ist eine Lehrperson mit eigenen guten Emotionsregulationsstrategien, die verlässlich und präsent konstante Regeln vorgibt, angemessene Beziehung lebt und sich möglichen Übertragungs- und Gegenübertragungsphänomenen bewusst ist und diese reflektiert, wichtig. (Ding, 2013, S. 56-67; Landesschulrat für Steiermark, 2014, S. 12 f.)

Schülerinnen und Schüler, die in einer Umgebung aufgewachsen sind, die durch Vernachlässigung, Gewalt oder als intensiv erlebte Beziehungsverluste gekennzeichnet sind, entwickeln oft ein desorganisiertes Bindungsmuster. In Erziehungssystemen, in denen übermäßige Fürsorge Entwicklung begleitet, kann es zu einer Rollenkehr von Erwachsenen- und Kindposition kommen. Auch bei Kindern psychisch kranker Eltern kommt es oft zu dieser Parentifizierung, zur Übernahme einer Erwachsenenrolle. Unterschiedliche Bindungsmuster im Wechsel zu erleben, kann ebenfalls die Entwicklung eines desorganisierten Bindungsmusters begünstigen. Orientierungslos im Bindungsverhalten und keine Möglichkeit zur Entwicklung eines konsistenten Bindungsmusters, kommt es zum Wechsel von intensiver Suche nach Nähe und absoluter Ablehnung der Bezugsperson. Mangelnde Empathiefähigkeit und geringe Frustrationstoleranz erschweren es sehr, dauerhaft Beziehungen einzugehen. Gewaltbereitschaft und delinquentes Verhalten erhöhen dieses Risiko. Aufwachsen in beschriebenen Erziehungs- und Beziehungsräumen kann zu Beziehungstraumata führen, die traumasensibles Vorgehen sinnvoll machen. Dies fußt auf der personalen und räumlichen Herstellung eines sicheren Ortes, wo Alltagsbewältigung und In-Bewegung-Kommen gefördert wird. Struktur und das Erleben, in körperlicher wie geistiger Art wieder handeln zu können und Aktionen erfolgreich und selbständig zu setzen, soll Selbstwirksamkeit stärken und aufbauen. In langandauernden, angstauslösenden Situationen von ihren wichtigsten Bindungsfiguren nicht geschützt zu werden, auf keine eigenen Bewältigungsmechanismen zurückgreifen zu können und sich in Stresssituationen als handlungsunfähig und ausgeliefert zu erleben, kann dazu führen, dass Abwehrmechanismen des Körpers das Leben schützen wollen und so leidvolle Erlebnisse vom Bewusstsein ausschließen. Mögliche Reaktionen können Dissoziationen sein, die sich als innerliches Wegdriften zeigen können, aber auch Affektdurchbrüche wie Wutausbrüche. Bei affektiven Eskalationen ist es wichtig, das Kind bzw. die/den Jugendliche/n nicht allein zu lassen, sondern feinfühlig Präsenz und Fürsorgeverhalten zu zeigen und mögliche Motive für das Verhalten zu verbalisieren. (Ding, 2013, S. 64; Kühn, 2013, S. 32-34; Landesschulrat für Steiermark, 2014, S. 13-15).

Routine, Vorhersagbarkeit und Feinfühligkeit sind handlungsleitende Prinzipien, wenn durch Regelmäßigkeit Alltag hergestellt und alternative Erfahrungen zu verfestigten familiären Beziehungsmustern gemacht werden sollen. In Lernsituationen ist das Verhalten durch verzögerten Arbeitsbeginn, Unterbrechungen und kurze Aufmerksamkeitsphasen gekennzeichnet. Schnell reagiert das Kind frustriert und agiert aggressiv oder verzweifelt rasch. Dann unterbricht oder beendet es vorzeitig die Arbeiten oder zeigt unangemessenes Sozialverhalten. Auch hier helfen anfangs eher einfache, sicher zu bewältigende Aufgaben, die mit viel positiver Rückmeldung seitens der Lehrperson verstärkt werden. Kleinschrittigkeit, unmittelbare Hilfestellungen bei Problemen, möglichst unmittelbares positives Feedback sowie konkrete, kreative, mechanische oder rhythmische Aktivitäten können zur Beruhigung beitragen. (Ding, 2013, S. 58-67; Landesschulrat für Steiermark, 2014, S. 15; Roth, 2011, S. 292 f., S. 309 f.)

Da nicht sicher gebundene Kinder und Jugendliche im Laufe Ihrer Entwicklung seltener einfühlsame Reaktionen und vermehrt feindseliges, aggressives Verhalten gegenüber Erwachsenen und Peers zeigen sowie soziale Konfliktsituationen schnell als feindselig interpretieren, weniger Freunde haben und über weniger effektive Lösungsstrategien verfügen, bedarf es der Förderung von Beziehungsfähigkeit durch feinfühlig Lehrpersonen. Diese können die Bindungsbedürfnisse wahrnehmen, verstehen und angemessen darauf reagieren und geben durch die beständige Präsenz, durch die Vorhersehbarkeit der Reaktionen und durch verlässliche Beziehungsangebote Halt. (Brisch, 2012; Landesschulrat für Steiermark, 2014, S. 5-9; Rönnauböse/Fröhlich-Gildoff, 2015; Werner, 2005; Wustmann, 2005)

Daraus lässt sich schließen, dass Unterrichtsformen, die im Sinne des Konstruktivismus auf Selbständigkeit, Flexibilität und Prozesshaftigkeit bauen, Schülerinnen und Schüler ohne sichere Bindung zunächst überfordern, nach positiv bewältigten Entwicklungsschritten und bei angemessener Förderung herausfordern. Um sich diesen Momenten potentieller Erfolgserlebnisse zu nähern, bedarf es ein Stärken in der aktuellen Zone der Entwicklung und Heranführen an die nächste Stufe. (Feuser, 1999; Wygotski, 1974)

Kinder mit unsicher-vermeidendem Bindungsmuster bekommen durch Unterrichtsstrukturen, die dem behavioristischen Verständnis zuzuordnen sind, das viel Vorgabe, Instruktion, Klarheit, Struktur und der Möglichkeit durch Einzelarbeit gekennzeichnet ist, Halt. Erst wenn Schule als sicherer Ort erlebt wird, Erfolgserlebnisse folgen und Selbstwirksamkeit erlebt wurde und der Schulalltag bewältigbar erscheint, kann Exploration und weitere Entwicklung unter sozialen Aspekten wie in Form von Teamarbeit und interaktiven Prozessen stattfinden. Die Rolle der Lehrperson ist zunächst eine Distanz gewährende und gleichzeitig präsent, die personale und räumliche Sicherheit zur Verfügung stellt und behutsam eine Weiterentwicklung in emotionalen und sozialen Prozessen anbahnt.

Schülerinnen und Schüler mit unsicher-ambivalentem Bindungsverhalten brauchen auch klare Strukturen. Viel Kontakt mit der Lehrperson und Klarheit über Möglichkeiten, die im Rahmen eines angemessenen Nähe-Distanz-Verhältnisses realistisch sind, sowie persönliche Ermutigung zu mehr Selbständigkeit, Anleiten und Rückmelden, Begleiten unter Berücksichtigung der Lebenspraxis einerseits und der Emotionen andererseits spielen eine große Rolle.

Desorganisiert gebundene Kinder brauchen einen räumlichen wie personalen sicheren Ort, wo sie wieder ins Tun kommen können und sich selbst als aktiv und selbstwirksam erleben. Dies bedeutet einerseits wieder klare Vorgaben und vorhersehbare Routinen in einer haltgebenden Umwelt, andererseits stellt sich wohl die Frage nach Abläufen und Sinnzusammenhängen. Feedback zu erhalten und gleichzeitig auch am Prozess beteiligt zu sein ist wichtig, um nicht abhängig oder wieder äußeren Umständen hilflos ausgeliefert zu sein. (Kühn, 2013, S. 33)

## 4 Verletzte psychische Strukturen

Das menschliche Individuum entwickelt sich im Austausch mit der Umwelt. Noske (2014) betrachtet psychische Strukturen, die individuellem Erleben Form und Ausdruck geben, und folgert, dass diese bestimmen, wie auf das Gegenüber zugegangen werden soll und wie Beziehungsaufbau und -gestaltung erfolgreich erfolgen bzw. welche Aufgabenstruktur gut angenommen und zu Erfolgserlebnissen führen können.

Passieren Verletzungen in der psychischen Entwicklung oder befindet sich das Kind bzw. der/die Jugendliche in einer Krise, kommt es zu Einschränkungen von Ich-Funktionen, Selbststeuerung, Selbstwert und Kommunikationsabbrissen. Manche Schritte können nicht vollzogen werden, die Welt wird anders wahrgenommen und das In-Beziehung-Treten bedarf besonderer Sensibilität, da basierend auf der Verortung der Vulnerabilität in der psychischen Struktur die Umwelt unterschiedlich angesprochen werden muss und die Schülerinnen und Schüler Unterschiedliches brauchen, um die Realität gut zu bewältigen. (Noske, 2014, S. 11-62; Werner, 2005; Wustmann, 2005)

Ausgehend von der Grundannahme, dass jede/r einen Kontaktwunsch hat und dass das Werkzeug der Interaktion, dessen Funktionalität abhängig vom empathischen Verstanden-Sein ist, jeder/jedem in einer bestimmten Weise zur Verfügung steht, passiert Beziehungsaufnahme und -gestaltung durch unterschiedliche Zugänge.

Kinder, die schon sehr früh sehr tiefgreifend verletzt wurden, deren frühes Strukturniveau vulnerabel ist, zeigen große Entwicklungsdefizite. Die Trennung zwischen Körper und Seele geschieht nur unzureichend. Die Unterscheidung von Innen und Außen, von Ich und Nicht-Ich, von Phantasie und Wirklichkeit gelingt kaum. Die Entwicklung eines Gefühls für Raum und Zeit ist noch nicht vollzogen. Es bedarf hier also eines Gegenübers, das die Welt zu einer angenehmen macht, das unterstützt, um Spannungen und Schwierigkeiten zu lösen. Gehalten zu werden und Nähe zu erleben, Führung und sofortige Rückmeldung sind bedeutsam. Beziehung hat in diesem Verständnis etwas Prozesshaftes, Austausch passiert durch Imitation. Schülerinnen und Schüler mit Diagnose Frühkindlicher Autismus, reaktive Bindungsstörung oder Psychose, Kinder mit erhöhtem Förderbedarf und Jugendliche, die sich selbst verletzen, um sich zu spüren, sind oft auf einem niedrigen Strukturniveau verletzt. Entwicklungsgehemmte Schülerinnen und Schüler mit einem schwachen Selbst brauchen jemanden ganz nahe bei sich, der Orientierung gibt, für sie sorgt und sie hält sowie durch stabiles, konsequentes und unterstützendes Vorgehen zur Beruhigung einer existenziellen Angst beiträgt. Das Gegenüber ist hier die Welt, die räumliche und zeitliche Orientierung gibt und einen Realitätsbezug herstellen kann. Auch wenn hoher Betreuungsaufwand und viel Unterstützung notwendig sind, darf den Kindern und Jugendlichen nicht alles abgenommen werden, sondern Selbständigkeit gefördert und Hilfe bei der Entwicklung alternativer Lösungsstrategien gegeben werden. Auf der Aufgabenebene bedarf es klarer zeitlicher und inhaltlicher Grenzsetzung, strukturierter und nicht überfordernder Arbeitsaufträge, gezielter Hilfestellungen sowie

lebensnahen Unterrichts, der ein schrittweises Herantasten an die Wirklichkeit und ihre Anforderungen anbahnt. (Noske, 2014, S. 38-47; 2019, S. 26)

Schülerinnen und Schüler mit Störungen der Affektregulation oder Störungen des Sozialverhaltens versuchen, das Außen durch Handlungen unter Kontrolle zu bringen. Das subjektive Erleben hat Objektivitätsanspruch. Alles ist eindeutig und hat wenig bis keine Kontinuität und Geschichte. Die wichtigen Themen liegen in der Beziehung zwischen Spannung und Leere, zwischen Macht und Ohnmacht, zwischen Angst und Vertrauen sowie zwischen Idealisierung und Entwertung. Diese in der mittleren psychischen Struktur verletzten Kinder und Jugendlichen brauchen ein Gegenüber, das sie aushält, Grenzen setzt und gleichzeitig Raum gibt. Der/Die Andere wird zur Umwelt, die das Innen und das Außen trennt und verbindet. Durch projektive Identifizierung wird die Bezugsperson zum Übergangsobjekt, das das Aushalten der Welt ermöglicht, die Integration unterschiedlicher Aspekte fördert und beim Durcharbeiten von Beziehungsängsten und bei der Affektsteuerung unterstützt. Dies ist ein herausfordernder Aufgabenbereich, denn wenn nur ein lockerer Zusammenhalt des Selbst vorliegt und Affekte noch nicht gehalten werden können, besteht dieser aus einem Orientierung und Halt gebenden Gegenüberstehen und Aushalten, das konsequente Grenzsetzungen miteinschließt. Beziehungsgestaltung und wertschätzender Umgang und gleichzeitig auf Abgrenzung zu achten sowie Provokationen auszuhalten fordern personale Kompetenz, professionelles, stabiles Auftreten und Vernetzung mit anderen. (Noske, 2014, S. 47-56; 2019, S. 26) Im Schulbereich klare Anforderungen zu stellen, Leistungsbereitschaft einzufordern und konstruktive und verständliche Rückmeldung sind dabei bedeutsam.

Jugendliche, deren Verletzung auf hohem Strukturniveau verortet ist, haben ein stabiles Bild von sich und dem/der Anderen und beschäftigen sich intensiv mit Gefühlen wie Scham und Schuld. Hier ist sozialer Dialog wichtig. Autonomie und Beziehungsfähigkeit gepaart mit Themen wie Identität, Selbstwert, Intimität und Sozietät beschäftigen diese. Einseitigkeit, Unauffälligkeit, Hemmung und Rückzug erschweren den Alltag. Das Gefühl von Selbstwirksamkeit und Verantwortung zu erleben, soll Entwicklungsprozesse ermöglichen. Förderlicher interpersonaler Austausch passiert über den sozialen Dialog, in dem das Gegenüber als der/die reale Andere, als abgegrenzte Person mit eigenen Wünschen und Bedürfnissen und mit einem individuellen Wesen erfahren bzw. wahrgenommen wird. Schülerinnen und Schüler brauchen diesen, um sich von sich selbst zu distanzieren, das Gegenüber als Mitwelt anzuerkennen und nicht in endloser narzisstischer Selbstbeschäftigung gefangen zu sein.

Mut zu machen, eigene Wünsche und Bedürfnisse zu äußern bzw. alternative Handlungsmuster aufzeigen und Spaß und Spiel untereinander zu fördern sowie Verantwortung zu übergeben und persönliche Kompetenzen zum Thema zu machen, kann förderlich sein, um den Selbstwert zu steigern, bewusst zu machen, dass sie ein wichtiger Teil der Gruppe sind und dass Fehler nichts Endgültiges und Vernichtendes sind. Diese Schülergruppe kann in ihrer Autonomie, Selbständigkeit und Kreativität gefördert werden, was durch Lernsettings im konstruktivistischen Verständnis erreicht werden kann, wobei persönliche Ermutigung und Wertschätzung durch die Lehrperson während der Krise sinnvoll sind. (Noske, 2014, S. 56-63; 2019, S. 26)

Um Kinder und Jugendliche in der Krise oder mit Entwicklungsbesonderheiten effektiv unterstützen zu können, bedarf es eines sensiblen diagnostischen Blickes, der den aktuellen Stand der psychischen, sozialen und emotionalen Verfassung erhebt, um individuell auf die Bedürfnisse eingehen zu können. Erst wenn es gelingt, sie auf der momentanen Ebene abzuholen und in einer adäquaten Art zu (unter)stützen, zu konfrontieren und zu begleiten, kann Beziehung als Grundlage für Lern-, Entwicklungs- und Sozialprozesse genutzt werden.

## 5 Ausblick

Auf der Suche nach der Antwort auf die Frage, welches Gegenüber Lehrpersonen den Kindern und Jugendlichen sein können, um deren Entwicklung zu fördern, ergibt sich kein einheitliches Bild. Lerntheorien, schulische Situationen, bindungstheoretisch-psychoanalytische Betrachtungsweisen von Verhaltensstörungen und das Konzept der psychischen Strukturen bieten eine interessante Grundlage für nähere Betrachtung. Fragen nach der Art der Kontaktaufnahme seitens der Lehrpersonen und der Gestaltung von Beziehung und Lernsettings, Analysen von beobachtetem Lehrer- und Schülerverhalten und biografisches Arbeiten an individuellen Lebensgeschichten könnten Aufschluss darüber geben, ob und wie Lehrpersonen vorgehen und ob sie ihre eigenen Erfahrungen, Einstellungen und Überzeugungen als Ausgangspunkt nennen oder den Fokus auf das Kind bzw. Jugendlichen und dessen Kontaktaufnahme- und Beziehungsmöglichkeiten legen bzw. ob dies in verschiedenen Schularten bzw. unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen andere Herangehensweisen erfordert.

## Literatur

- Baumgartner, P. (2003). E-Learning: Lerntheorien und Lernwerkzeuge. *Österreichische Zeitschrift für Berufsbildung (ÖZB)*, 21(3), 3-6. Abrufbar unter <https://peter.baumgartner.name/publikationen/liste-abstracts/abstracts-2003/e-learning-lerntheorien-und-lernwerkzeuge/> [1.3.2019].
- Bowlby, J. (2014<sup>3</sup>). Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie. München, Basel: Reinhardt.
- Bowlby, J. (2016<sup>7</sup>). Frühe Bindung und kindliche Entwicklung. München, Basel: Reinhardt.
- Brisch, K.-H. (2013<sup>3</sup>). „Schütze mich, damit ich mich finde.“ Bindungspädagogik und Neuerfahrung nach Traumata. In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn, W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlage, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 150-166). Weinheim-Basel: Beltz-Juventa.
- Brisch, K.-H. (2012). Bindung und Bindungsstörungen. Bedeutung für Diagnose, Beratung und Therapie. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Buber, M. (1965). Ich und Du. In M. Buber. Das dialogische Prinzip. Heidelberg, S. 7-136 zit. n. G. Feuser. Integration – eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 1(1999).
- Ding, U. (2013<sup>3</sup>). Trauma und Schule. Was lässt Peter wieder lernen? Über unsichere Bedingungen und sichere Orte in der Schule. In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn M., W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlage, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S. 56-67). Weinheim-Basel: Beltz-Juventa.
- Feuser, G. (1999). Integration – eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik. In *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 1.
- Heinemann E., Hopf H. (2015<sup>5</sup>). Psychische Störungen in Kindheit und Jugend. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hobmair B. (2013<sup>5</sup>). Pädagogik. Köln: Bildungsverlag Eins.
- Kleiner-Wuttke, M. (2012). Verhaltensgewöhnliche Kinder in die Gruppe holen. Integrationsprozesse gestalten und begleiten. Weinheim und Basel: Beltz.
- Köck, P. (2012<sup>3</sup>). Handbuch der Schulpädagogik. Donauwörth: Auer.
- Kühn, M. (2013<sup>3</sup>). In J. Bausum, L. U. Besser, M. Kühn, W. Weiß (Hrsg.), *Traumapädagogik. Grundlage, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis* (S 24-37). Weinheim-Basel: Beltz-Juventa.
- Landesschulrat für Steiermark (Hrsg.). (2014). Bindung. Grundlage für die Lernfähigkeit – Konsequenzen für die schulische Praxis. Graz.
- Noske, J. (Hrsg.). (2014). Seelische Strukturen. Versuch einer Abstimmung innerer und äußerer Wirklichkeiten in der jugendpsychiatrischen Behandlung. Wien: Krammer.
- Noske, J. (2019). Wenn es nicht ent-spricht. *Heilpädagogik*, 1, 20-28.
- Roth, G. (2011). Bildung braucht Persönlichkeit. Wie Lernen gelingt. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Rönnau-Böse, M., Fröhlich-Gildhoff K. (2015). Resilienz. Stuttgart: utb.
- Wygotski, L. (1974). Denken und Sprechen. Frankfurt/Main: Fischer.
- Werner, E. (2005). Resilience and recovery. Findings from the Kauai longitudinal study. *FOCAL POiNT Research, Policy, and Practice in Children's Mental Health*, 19(1), 11-14. Abrufbar unter <https://www.pathwaysrtc.pdx.edu/pdf/fpS0504.pdf> [1.3.2019].
- Wustmann, C. (2005). Die Blickrichtung der neueren Resilienzforschung. Wie Kinder Lebensbelastungen bewältigen. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51(2), 192-206. Abrufbar unter [https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4748/pdf/ZfPaed\\_2005\\_2\\_Wustmann\\_Blickrichtung\\_Resilienzforschung\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4748/pdf/ZfPaed_2005_2_Wustmann_Blickrichtung_Resilienzforschung_D_A.pdf) [1.3.2019].