



Handreichung

zur Bilanzierung der sonderpädagogischen Fachlichkeit
für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung



Impressum

Bezirksregierung Münster | Domplatz 1–3 | 48143 Münster
Telefon: 0251 411-0 | Telefax: 0251 411-2525 | E-Mail: poststelle@brms.nrw.de |
Internet: www.brms.nrw.de

Autoren:

Bezirksregierung Münster

Dezernat 41 – Grundschule, Primarstufe und Förderschulen

LRSD Uwe Eisenberg
SoR`in Claudia Scholle
SoR Jürgen Bernroth
SoR Georg Wrede
SoPäd Barbara Strumann

Schulamt für die Stadt Münster

SAD`in Gerlinde Bieker

Das Autorenteam bedankt sich bei den Schulleiterinnen und Schulleitern der Förderschulen für emotionale und soziale Entwicklung für ihre Mitarbeit.

2. Auflage, September 2015

Münster, 2014

Handreichung

zur Bilanzierung der sonderpädagogischen Fachlichkeit
für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Stand September 2015

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	
Präambel.....	
1. Der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	1
2. Förderschwerpunkt spezifische Diagnostik.....	14
3. Förderplanung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	29
4. Beratung und Kooperation im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung	40
5. Konzeptionelle Rahmenbedingungen und spezielle Interventionsformen für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.....	48
5.1. Lehrerverhalten	49
5.2. Schul- und Klassenklima:	53
5.3. Gestaltung von Übergängen.....	60
5.4. Classroom – Management.....	61
5.4. Verbindliches und überschaubares Regelsystem	68
5.5. Konfliktlösestrategien	78
5.6. Spezielle Ansätze und Interventionsformen des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung	84
5.6.1. Entwicklungstherapeutische Ansätze.....	85
5.6.2. Lebenswelt- / Lebensproblem orientierte Ansätze	88
5.6.3. Lerntheoretische Ansätze	93
5.6.4. Ökosystemische Techniken.....	101
5.6.5. Bindungstheoretische Ansätze	109
5.7. Unterrichtsorganisation für Schüler mit psychischen Erkrankungen und traumatisierten Schülern.....	113
5.8. Spezielle Maßnahmen für schulumüde und schulaversive Schüler und für schwer traumatisierte Kinder und Jugendliche in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe.....	118

Präambel

1994 wurde in der Konferenz von Salamanca jedem Kind ein grundsätzliches Recht auf Bildung und den Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen zugesprochen. Regelschulen mit einer integrativen, kindzentrierten Ausrichtung seien das beste Mittel, heißt es, „um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen, um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende Gesellschaft aufzubauen und um Bildung für Alle zu erreichen; darüber hinaus gewährleisten integrative Schulen eine effektive Bildung für den Großteil aller Kinder und erhöhen die Effizienz sowie schließlich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems.“ (UNESCO 1994, 2).

Im Dezember 2006 hat die Generalversammlung der Vereinten Nationen die „UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“, „Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)“, verabschiedet. Die UN-Konvention, auch Behindertenrechtskonvention genannt, ergänzt die bereits bestehende Menschenrechtskonvention um die Lebenssituation behinderter Menschen. Neben ganz zentralen Rechten, wie dem Recht auf Leben, ist in diesem völkerrechtlich verbindlichen Vertrag auch das Recht auf inklusive Bildung (Art. 24 der Konvention) verankert. Der Deutsche Bundestag hat, unter Zustimmung des Bundesrates, die UN-Konvention im Dezember 2008 ratifiziert. Seit dem 26. März 2009 sind die 24 Artikel, in denen die Vertragsstaaten das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung anerkennen und angemessene Vorkehrungen zur Umsetzung treffen, für die Bundesrepublik völkerrechtlich verbindlich.

Im 9. Schulrechtsänderungsgesetz wird der gemeinsame Unterricht als Regelfall verankert: „Die Schule fördert die vorurteilsfreie Begegnung von Menschen mit und ohne Behinderung. In der Schule werden sie in der Regel gemeinsam unterrichtet und erzogen (inklusive Bildung). Schülerinnen und Schüler, die auf sonderpädagogische Unterstützung angewiesen sind, werden nach ihrem individuellen Bedarf besonders gefördert, um ihnen ein möglichst hohes Maß an schulischer und beruflicher Eingliederung, gesellschaftlicher Teilhabe und selbstständiger Lebensgestaltung zu ermöglichen.“ (§ 2 Absatz 5 neu, 12).

Schrittweise soll der Ausbau von Angeboten des Gemeinsamen Lernens zu einem inklusiven Schulsystem erfolgen. „Gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf soll in den kommenden Jahren stetig ausgebaut werden.“ (Begründung, Allgemeiner Teil, II. Lösungen, 43).

Die Umsetzung eines inklusiven Schulsystems geht mit maßgeblichen Veränderungen einher und stellt für alle im schulischen Bereich beteiligten Personen und Institutionen eine große Herausforderung dar. Damit im Zuge dessen zentrale Qualitätsstandards sonderpädagogischer Förderung nicht verloren gehen, ist eine Bilanzierung der sonderpädagogischen Fachlichkeit notwendig.

Im Rahmen integrativer Beschulungsformen hat sich in den letzten Jahren zunehmend herauskristallisiert, dass gerade die Schüler¹ mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung eine der am schwierigsten integrierbaren und inkludierbaren Schülergruppen darstellen. In Bezug auf die psychischen Belastungen zählen diese Schüler zu den 2 % auffälligsten Personen der Gesamtbevölkerung. Dies drückt sich zum einen in sehr hohen Auffälligkeiten in Aggression, dissozialem Verhalten, sozialen Problemen und ängstlich-depressiven Symptomen aus und geht oft einher mit sehr geringen emotional-sozialen Kompetenzen (vgl. Smid et al 2007). Daraus resultierende Akzeptanz- und Belastungsprobleme sowie erhebliche Widerstände bei Lehrern, Mitschülern und Eltern erfordern eine hohe Fachkompetenz bei der Gestaltung von inklusiven Settings, in denen auch diese Schülergruppe ihren Platz findet (vgl. Goetze 1990, Goetze 1991).

¹ Im Interesse der erleichterten Lesbarkeit und damit der Verständlichkeit des vorliegenden Textes wird im Folgenden nur eine Sprachform verwandt. Damit soll das gesetzliche Ziel der Gleichstellung von Frauen und Männern (§4 Landesgleichstellungsgesetz NRW) jedoch nicht vernachlässigt werden. Es wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass mit der Verwendung der männlichen Sprachform die weibliche Sprachform selbstverständlich miteinbezieht ist.

Die sonderpädagogische Fachlichkeit und vorhandene Standards der sonderpädagogischen Förderung in der emotionalen und sozialen Entwicklung sind im Zuge dessen so zu verändern und durch Hilfestellungen zu ergänzen, dass in der inklusiven Schullandschaft eine effektive Förderung für Schüler mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung möglich ist.

Um zumutbare Belastungsgrenzen nicht zu überschreiten und jegliche Form von Gefährdung zu vermeiden, sind parallel dazu Einrichtungen für Schüler in Phasen erheblicher Selbst- oder Fremdgefährdung vorzuhalten, die eine intensive therapeutische Betreuung mit Unterrichtsangeboten verbinden. Ferner sind spezielle Bildungsangebote für Drop-outs, die so genannten Schulabbrecher und schulabstinenten Schüler, notwendig (vgl. Gutachten Werning/ Lohse 2012).

Trotz intensivster Bemühungen, herausfordernde Verhaltensweisen vorzubeugen und die Entwicklung von sogenannten Verhaltensstörungen zu verhindern, wird es immer Kinder und Jugendliche geben, die einer besonderen Förderung bedürfen.

Die sonderpädagogische Fachlichkeit und vorhandene Standards der sonderpädagogischen Förderung in der emotionalen und sozialen Entwicklung sind darum weiterhin auch auf die Kinder und Jugendlichen anzupassen, die einer besonderen Förderung bedürfen.

Bei der Erstellung dieser Handreichung waren neben dem Autorenteam, das sich aus dem zuständigen Dezernenten für Förderschulen, einer Schulamtsdirektorin, einer Förderschulrektorin, zwei Förderschulrektoren und einer Sonderpädagogin zusammensetzt, auch die Schulleiterinnen und Schulleiter der Förderschulen für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung des Regierungsbezirks Münster beteiligt. In Arbeitsgruppen haben sie sich über zentrale Elemente sonderpädagogischer Förderung in der emotionalen und sozialen Entwicklung und deren konkrete Umsetzung in der Förderschule und im Gemeinsamen Lernen ausgetauscht. Die Arbeitsergebnisse der einzelnen Gruppen, Ergänzungen durch Fachliteratur, vorliegende Schulprogramme und konkrete Ausarbeitungen stellen die Grundlage der Handreichung dar.

Die vorliegende Handreichung zur Bilanzierung der Fachlichkeit im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung stellt den Beginn eines umfassenden Arbeitsprozesses dar. Aus der Praxis heraus, unter Einbeziehung von Lehrkräften, die im Gemeinsamen Lernen tätig sind, sollen im nächsten Schritt weitere praxisrelevante Hilfestellungen zusammengestellt werden. Diese müssen fortlaufend den neuen Bedingungen angepasst und ergänzt werden.

1. Der Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Ausgangspunkt dieser Handreichung ist die Darstellung des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung.

Der Schwerpunkt liegt dabei auf einer kurzen Beschreibung der Schülergruppe im Sinne der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung gemäß § 4 (4) AO-SF, Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung) und den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994 und 2000. Neben den schulischen Verlautbarungen soll Wittrocks (2010) Übersicht zu den vier Formen entwicklungshemmender Verhaltensmuster den Blick auf die Gruppe der Schüler mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung konkretisieren.

Die Beschreibung des Förderschwerpunktes schließt mit einer exemplarischen Übersicht zu bekannten Diagnoseverfahren sowie der Zusammenstellung zentraler Fördervorschläge aus den oben genannten Verlautbarungen.

Schüler mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung

„Ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung besteht, wenn sich eine Schülerin oder ein Schüler der Erziehung so nachhaltig verschließt oder widersetzt, dass sie oder er im Unterricht nicht oder nicht hinreichend gefördert werden kann und die eigene Entwicklung oder die der Mitschülerinnen und Mitschüler erheblich gestört oder gefährdet ist.“ (AO-SF § 4 (4)).

Im Bildungsportal des Schulministeriums NRW finden sich weitere Hinweise zur Schülergruppe mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung.

(<http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulsystem/Schulformen/Foerderschulen/EmotionaleUndSozialeEntwicklung.html>)

In der Konkretisierung zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (Kultusministerkonferenz 2000) wird die pädagogische Ausgangslage dieser Schülergruppe, unterteilt in die persönliche, familiäre, schulische und gesellschaftliche Ebene, ausführlich beschrieben. Ferner wird auf die vielfältigen komplexen Wechselwirkungen zwischen Gesellschaft und Individuum, sozialem Umfeld und Persönlichkeitsentwicklung hingewiesen (vgl. Kultusministerkonferenz 2000).

Persönliche Ebene

„Familiäre und soziale Lebensbedingungen sowie das schulische Umfeld bedingen und beeinflussen persönliche Merkmale und Fähigkeiten wie Selbstwertgefühl, Ich-Stärke, Sicherheit, Selbstverantwortung, Impulskontrolle, Stetigkeit und Verlässlichkeit, Entwicklung von Lebensmut und Zukunftsperspektive, Realitätssinn. Widersprüchliche Erfahrungen, insbesondere mit Eltern, Lehrkräften und Freundschaftsgruppen, können zu einer unrealistischen Selbst- und Fremdwahrnehmung führen. Kinder und Jugendliche mit Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns überschätzen ihre Fähigkeiten und Möglichkeiten fast ebenso häufig, wie sie diese unterschätzen. Sie sehen Lösungen unter anderem darin, Anforderungen auszuweichen und in übersteigertes Selbstbewusstsein zu flüchten. Machtfantasien sind ebenso anzutreffen wie die Flucht in Traumwelten oder übersteigertes Statusdenken. Förder- oder Hilfeangeboten stehen sie gleichgültig oder ablehnend gegenüber. Erfahrungen von Alleingelassensein, das Erleben von Angst und Hilflosigkeit, von Armut, sozialem Ausschluss, auch emotionale Überforderung und Trennungsängste oder sexueller Missbrauch können zu aggressiven wie auch regressiven oder introvertierten Verhaltensweisen führen. Die Kinder und Jugendlichen ziehen sich auf sich selbst zurück, sind depressiv und ängstlich, weinen, entwickeln Tics und zeigen kaum eigene Initiativen, sie erkranken wiederholt oder entdecken das Kranksein als ein Ereignis, auf das andere mit Zuwendung reagieren. In extremen Fällen finden Kinder und Jugendliche keinen Ausweg aus den sich gegenseitig überlagernden und verstärkenden Problemebenen. Sie reagieren mit psychosomatischen Symptomen oder Erkrankungen. Sie geraten in die Abhängigkeit von Drogen, suchen Kontakte zu Jugendsekten oder zu kriminellen Gruppen.

Familiäre Ebene

Erfahrungen innerhalb der Familie, im familiären Umfeld und den jeweiligen Lebensbedingungen beeinflussen nachhaltig die Entwicklungsprozesse und Verhaltensmuster der Kinder und Jugendlichen. Die Zusammenhänge zwischen ihrem beobachtbaren Handeln im schulischen Umfeld sowie den familiären Lebensbedingungen und Erfahrungen sind für Lehrkräfte meist schwer zu erkennen, da sie in der Regel keinen direkten Einblick in die Familie haben und häufig nur über Beobachtungen bzw. Informationen Dritter verfügen. Die Eltern selbst unterliegen den Erfahrungen ihrer eigenen Kindheitsentwicklung, die wiederum ihr emotionales Erleben und erzieherisches Handeln bestimmen kann. Emotionale Verwahrlosung und Kälte, Mangel an Zuwendung und Versorgung, wenig Zeit für Gespräche im Elternhaus sind mit übersteigerten Gehorsams- und Leistungserwartungen, Drohungen und hartem Dirigismus, manchmal auch Gewalt verbunden. Inkonsequenz, Unberechenbarkeit des elterlichen Verhaltens, Partnerschaftsprobleme, unaufgeklärte Familientabus bei Krankheit und Sucht, Straffälligkeit und Arbeitslosigkeit können hohe Belastungs- und Risikofaktoren darstellen. Weitere traumatisierende Ereignisse wie schwere Unfälle, Vertreibung, Flucht und Tod können als Familienschicksale die Entwicklung eines Kindes einschränken oder blockieren. Die notwendige Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrerinnen und Lehrern kann durch unterschiedliche Kommunikations- und Interaktionsmuster oder mangelnde Kooperationsbereitschaft erschwert werden. Beeinträchtigungen im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns können auch durch Überbehütung, unsichere Bindung an die Eltern, Verwöhnung oder durch geringes Zutrauen zum Kind verstärkt werden. Die Bereitschaft der Kinder, Initiative zu zeigen oder Verantwortung zu übernehmen, kann sinken. Diese Kinder stehen sozial im Abseits, entwickeln Krankheitssymptome und entziehen sich der Gemeinschaft.

Schulische Ebene

Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns sind häufig für schulisches Lernen und Handeln wenig motiviert und nicht in der Lage, eine durchschnittliche altersgemäße Aufmerksamkeit zu zeigen. Hohe Ablenkbarkeit und kurze Konzentrationsspannen hindern sie an der Entfaltung ihrer geistigen Leistungsfähigkeit. Die Schülerinnen und Schüler zeigen zeitweise Übereifer und spontane Arbeitsbereitschaft, resignieren dann jedoch oft ebenso schnell, sind mutlos und enttäuscht, erscheinen antriebsarm und gleichgültig und wehren pädagogische Interventionen ab; Motivation, Ausdauer, Lerntempo und Belastbarkeit unterliegen extremen Schwankungen. Sie unternehmen bisweilen hohe Anstrengungen, um im Mittelpunkt zu stehen, und fordern von ihren Bezugspersonen ein kaum erfüllbares Maß an ständiger Zuwendung. Die schulische Leistungsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler ist oft durch die Vielzahl nicht unterrichtsbezogener und zugleich kräftezehrender Interaktionsprozesse erheblich eingeschränkt. Förderbedarf in anderen Schwerpunkten ist die Regel, insbesondere im Bereich des Lernens und der Sprache.

Die Wahrnehmungen der wechselseitigen Interaktionsprozesse innerhalb der schulischen Ebene durch die Schülerinnen und Schüler einerseits, die Lehrkräfte und die anderen beteiligten Personen andererseits sind sehr verschieden. So reagieren Schülerinnen und Schüler mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns stark affektiv auf unklare Regeln, persönliche Entwertungen, Über- und Unterforderungen im Leistungsbereich, Strafen ohne Beziehung zur Tat oder auf unbegründete Beschuldigungen und finden ohne Hilfe meist keinen Ausweg aus der belastenden Situation. Ohne angemessene Intervention durch die Lehrkräfte oder die anderen beteiligten Personen kann das emotionale und soziale Handeln der Schülerin oder des Schülers in solchen Konfliktsituationen negativ verstärkt werden. Dabei besteht die Gefahr, dass sich die Lehrkräfte in der subjektiven Wahrnehmung ihres eigenen emotionalen Erlebens und sozialen Handelns bestätigt oder gerechtfertigt fühlen. Auf diese Weise eskalieren Konflikte häufig. Die als Auffälligkeiten wahrgenommenen Handlungsweisen können sein: Verstöße gegen die Regeln im Umgang mit Mitschülerinnen und Mitschülern oder Lehrerinnen und Lehrern, gegen Arbeitsanforderungen, gegen Normen der Klasse und der Schule, gegen die Pflicht zum Schulbesuch. Durch die Ablehnung jeder schulischen Autorität, isolierte Machtkämpfe, Verstöße gegen Normen mit der Folge

negativer Einflüsse auf die Gemeinschaft geraten sie in ihrer Lerngruppe oder im gesamten schulischen Umfeld in soziale Randständigkeit. Stigmatisierende Rollenzuschreibungen sind häufig die Folge. Wenn die Schülerinnen und Schüler gegen die öffentliche Ordnung verstoßen, z.B. bei Zerstörungen und Diebstählen im Umfeld der Schule oder bei Konflikten in Einrichtungen des Personenverkehrs, kann die Akzeptanz der Schule in der Nachbarschaft erschwert werden.

Innere Spannungszustände der Schülerinnen und Schüler haben oft Auswirkungen auf den psychosomatischen und psychomotorischen Bereich und können sich durch erhöhte Anfälligkeiten für Krankheiten, erhöhte Bereitschaft zum Drogenkonsum, organische Beeinträchtigungen sowie andauernde motorische Aktivitäten und permanente innere Unruhe zeigen. Schülerinnen und Schüler können sich aber auch ängstlich zurückziehen, sich abkapseln, in Passivität verharren oder allgemein gehemmt sein. Sie fühlen sich hilflos, haben kein Zutrauen zu sich und scheitern fast immer an Angeboten des selbstständigen Lernens. Vielen fällt es schwer, Angebote zur Zusammenarbeit mit anderen Schülerinnen und Schülern anzunehmen. Bei diesen Schülerinnen und Schülern zeigen sich Auswirkungen wie selbstverletzendes Verhalten, Vereinzelung, Rückzug auf frühere Entwicklungsphasen und Verhaltensmuster, Entmutigung und Resignation bis hin zur Suizidgefährdung. Äußere Signale und Symptome werden oft falsch gedeutet oder als nicht unmittelbar störend wahrgenommen.

Gesellschaftliche Ebene

Persönliche, familiäre und schulische Bereiche werden durch die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen beeinflusst, die fördernde oder hemmende Wirkungen auf die Entwicklungsprozesse und Interaktionsverläufe haben können. Sie sind deshalb bei der Bewertung der pädagogischen Ausgangslage zu beachten. Finanzielle Notlagen in den Familien können in soziale Isolation führen. Kinder und Jugendliche empfinden den Ausschluss von den Konsummöglichkeiten vielfach als Makel, sie ziehen sich aus festen Freundschaftsgruppen und aus Vereinen zurück und verlieren so oft die Möglichkeit, unterschiedliche soziale Erfahrungen zu sammeln und Halt gebende Bindungen einzugehen. Wenn Wohnsituation und Wohnumfeld keine hinreichenden Spiel- und Bewegungsräume bieten, fehlen vor allem Bewegungs- und Gruppenerfahrungen. Die Reizüberflutung durch Medienkonsum kann für Schülerinnen und Schüler eine ständige Überforderung darstellen. Auswahl und Unterscheidung bei der Nutzung erfolgen eher zufällig und orientierungslos. Die alltägliche und selbstverständliche Abbildung von Gewalt, Sexualität, Sucht, Kriminalität kann die eigene normative Unsicherheit verstärken und den Aufbau einer kritischen Haltung zu den Medien erschweren. Die undifferenzierte Darstellung der Normenvielfalt, insbesondere in den Medien, kann bei Schülerinnen und Schülern mit einer Beeinträchtigung des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns den Eindruck der Beliebigkeit von Normen erwecken und den Aufbau eines eigenen gefestigten Wertesystems erschweren oder sogar verhindern. Aggressions- und Gewaltbereitschaft in der Gesellschaft erschweren die pädagogischen Bemühungen, Konflikte gewaltfrei zu lösen, Toleranz gegenüber Minderheiten zu zeigen und eine weitgehend aggressionsfreie Selbststeuerung zu entwickeln. Sie verstärken auch die Anfälligkeit für politisch extreme Positionen. In vielen Fällen haben gewaltbereite Kinder und Jugendliche selbst Übergriffe der Eltern und anderer Menschen erleiden müssen und legitimieren damit ihr eigenes gewalttätiges Verhalten. Kinder und Jugendliche mit Sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich des emotionalen Erlebens und sozialen Handelns sind in besonderem Maße durch Drogenkonsum gefährdet. Dies trifft für immer jüngere Schülerinnen und Schüler zu. Die Einnahme von Drogen ermöglicht die rasche Flucht in eine Traumwelt, einen höheren Status in der Freundschaftsgruppe und die Bewältigung des Gruppendrucks. Drogenkonsum kann zur Missachtung von Regeln ermutigen. Um die Drogensucht zu finanzieren, spielt die Beschaffungskriminalität eine große Rolle und führt zu besonderen Belastungen in der Schule. Schulische

Förderung von drogenabhängigen Schülerinnen und Schülern kann nur im Verbund mit anderen außerschulischen Institutionen wirksam werden. Dazu zählen neben Jugendhilfe, therapeutischen Einrichtungen, psychiatrischen Kliniken und Beratungsstellen auch Polizei, Gerichte und der Jugendstrafvollzug.“ (Kultusministerkonferenz 2000, 5ff).

Nach der Darstellung der pädagogischen Ausgangslage der Schüler folgt in den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (2000) eine konkrete Beschreibung, unter welchen Bedingungen von sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf bzw. temporärem Unterstützungsbedarf zu sprechen ist. Deutlich wird in dem Zusammenhang die Ausrichtung auf das pädagogische Handeln in der allgemeinen Schule.

„Sonderpädagogischer Förderbedarf ist bei Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen der emotionalen und sozialen Entwicklung, des Erlebens und der Selbststeuerung anzunehmen, wenn sie in ihren Bildungs-, Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten so eingeschränkt sind, dass sie im Unterricht der allgemeinen Schule auch mit Hilfe anderer Dienste nicht hinreichend gefördert werden können. Wenn bei Kindern und Jugendlichen entwicklungs- und situationsbedingte Auffälligkeiten erkennbar werden, ohne dass die in der pädagogischen Ausgangslage beschriebenen Problemebenen zu lang andauernden, verfestigten oder übergreifenden Störungen führen, besteht ein temporärer Förderbedarf, dem mit allgemeinpädagogischen oder außerschulischen Hilfen entsprochen werden kann. In diesen Fällen können die Schulen mit Sonderschulen und mobilen Beratungs- und Unterstützungsdiensten kooperieren.“ (Kultusministerkonferenz 2000, 10).

„Entwicklungshemmende“ Verhaltensmuster

In Anlehnung an Mischker (2002/2009) unterscheidet Wittrock (2010) vier Formen entwicklungshemmender Verhaltensmuster.

Kinder und Jugendliche mit externalisierenden, aggressiven, ausagierenden Verhaltensmustern	ungesteuert, aggressiv, überaktiv, impulsiv, exzessiv streitend, tyrannisierend, regelverletzend, aufmerksamkeitsbeeinträchtigt geringe Selbststeuerung/-kontrolle
Kinder und Jugendliche mit internalisierenden, ängstlich-gehemmten Verhaltensmustern	zurückgezogen, gehemmt, freudlos, traurig, ängstlich, interessenlos, Schlafstörungen, kränkelnd, somatische Störungen, Minderwertigkeitsgefühle (Freudlosigkeit ist ein hoher Prädiktor!)
Kinder und Jugendliche mit sozial unreifen Verhaltensmustern	leicht ermüdbar/ wenig belastbar, Kontaktprobleme, konzentrations- (und leistungs-) schwach, Sprach- und Sprechentwicklungsstörungen, nicht altersgerechtes Verhalten (Achtung: zugrundeliegend ist dabei die Vorstellung, dass es ein "normales" Verhalten für jedes biologische Alter gibt!)
Kinder und Jugendliche mit sozialisiert delinquenten Verhaltensmustern	planvoll (!) aggressiv, verantwortungslos, nicht normentsprechende Wertesysteme, reizbar, leicht erregt, leicht frustriert, reuelos hohe Selbststeuerung/-kontrolle!

Nach Wittrock (2010) Kategorisierung- Verhaltensmuster nach Mischker 2002/2009

**„Bevor ich fall, fall ich lieber auf!“
Eine Schülerbeschreibung²**



Tim geht in die dritte Klasse einer Förderschule für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

Bis zur zweiten Klasse besuchte er die örtliche Grundschule. Dort hatte Tim aufgrund seines überaktiven, ungesteuerten Verhaltens massive Schwierigkeiten, sich im Klassenverband mit 27 anderen Schülern zurechtzufinden und die alltäglichen Abläufe und Anforderungen zu bewältigen. Bereits im Kindergarten auffällige oppositionelle Verhaltensweisen in Überforderungssituationen verstärkten sich in der Grundschule zunehmend. Hinzu kamen exzessive Streitereien, körperliche Auseinandersetzungen und situationsübergreifende aggressive Verhaltensweisen. Im Rahmen der Überprüfung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs wünschten die Eltern den Wechsel an die Förderschule für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung.

In der kleinen Lerngruppe an der Förderschule macht Tim nun erste Fortschritte im Lern- und Arbeitsverhalten. Allerdings ist seine Frustrationstoleranz noch immer sehr gering. Bei auftretenden Schwierigkeiten neigt er dazu, die Arbeit zu verweigern, Arbeitsmaterial zu zerstören und den Unterricht durch beleidigende Zwischenrufe zu stören. Tims Klassenlehrerin versucht, diese Problematik mit Hilfe eines lerntheoretischen Ansatzes sowie einzelnen ökosystemischen Interventionen abzubauen und die entsprechenden Kompetenzen für ein gelingendes selbstständiges Lern- und Arbeitsverhalten sukzessive aufzubauen und zu festigen.

Auch Tims Pausen gestalten sich schwierig. Nach wie vor kommt es häufig zu tätigen Auseinandersetzungen mit Schülern höherer Klassen. Sobald Tim sich von Älteren provoziert fühlt, geht er auf sie los und schlägt unkontrolliert auf sie ein. Jüngeren gegenüber verhält sich Tim sehr fürsorglich und hilfsbereit. Ab und zu spielt er mit den Schülern aus der Klasse 1/2 im Sandkasten. Er zeigt den jüngeren Schülern, wie man Tunnel gräbt und baut hohe Burgen mit ihnen. Kleinere Streitigkeiten um Sandspielzeuge kann Tim meistens erfolgreich klären. An dieser Kompetenz gilt es nun ressourcenorientiert anzusetzen, damit Tim Selbstwirksamkeit erfährt und sich als jemand erkennt, der mit anderen zusammen spielen und auf friedlichem Wege Konflikte klären kann.

² Bei der Schülerbeschreibung handelt es sich um ein frei erfundenes Fallbeispiel.

³ Zeichnungen: Forreiter 2014

**„Halt die Welt an, damit ich aussteigen kann!“
Eine Schülerbeschreibung⁴**



Jolina besucht die 7. Klasse einer Gesamtschule.

Das im fünften Schuljahr schüchtern, kontaktscheu, den Lehrkräften gegenüber aber sehr anhänglich wirkende Mädchen, Jolina, hat sich in den letzten Jahren mehr und mehr zurückgezogen. Jolina wurde zunehmend freud- und interessensloser. Sie sprach kaum noch mit ihren Klassenkameraden und pflegte nur den Kontakt zu ihrer Klassenlehrerin, Frau Maier. Der zweiten Klassenlehrerin und anderen in der Klasse unterrichtenden Lehrkräften gegenüber verschloss sie sich ganz. Jolina traute sich immer weniger zu, arbeitet nicht mehr mit und schien das Interesse an jeglichen schulischen Inhalten, Sozialkontakten und anderen Aktivitäten zu verlieren. Sie war nur noch damit beschäftigt, ihre Klassenlehrerin an sich zu binden. Auf das Unterrichtsgeschehen und all die anderen Dinge, die um sie herum passierten, schien sie sich überhaupt nicht mehr konzentrieren zu können. Die Beziehung zwischen Frau Maier und Jolina gestaltete sich zunehmend ambivalent. An einigen Tagen war Jolina sehr offen, zugewandt und anhänglich. Mit Unterstützung von Frau Maier bearbeitete sie sogar einfache Aufgaben und schien ein wenig aufzutauen. An anderen Tagen ignorierte sie Frau Maier völlig und saß wie versteinert an ihrem Platz. Ihrer Klassenlehrerin bereitete dieses Verhalten zunehmend Sorge, ja mittlerweile sogar Angst. Sie wusste nicht, wie sie sich Jolina gegenüber verhalten sollte und versuchte ihr mit mehr Distanz zu begegnen. In den Pausen begann Jolina sich selbst zu verletzen, sich zu ritzen. In großen Druckbuchstaben schrieb sie eines Morgens auf ihren Tisch: „HALT DIE WELT AN, DAMIT ICH AUSSTEIGEN KANN!“ Schließlich ließ ihre Mutter Jolina in eine stationäre Einrichtung der Kinder- und Jugendpsychiatrie einweisen.

In der Kinder- und Jugendpsychiatrie wurde bei Jolina eine emotional instabile Persönlichkeitsstörung mit einem unsicher-ambivalenten Bindungsverhalten und selbstverletzenden Verhaltensweisen diagnostiziert. In enger Absprache mit den behandelnden Psychologen und den Klassenlehrerinnen aus der Gesamtschule entwickeln die Lehrkräfte der Schule für Kranke nun ein individuell auf Jolina zugeschnittenes Unterrichtsangebot. Dieses Angebot beinhaltet zunächst einmal die Anbahnung einer tragfähigen Beziehung zu Jolina. Daran schließen die Erarbeitung angemessener Formen der Beziehungsgestaltung und die schrittweise Heranführung an das Lernen an.

⁴ Bei der Schülerbeschreibung handelt es sich um ein frei erfundenes Fallbeispiel.

⁵ Zeichnungen: Forreiter 2014

Zentrale Förderempfehlungen

Die Empfehlungen der Kultusminister (1994 und 2000) haben sowohl das Entstehen von vielfältigen Förderorten und Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung begünstigt als auch die Ausrichtung der allgemeinen Schule auf den Umgang mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen von Kindern und Jugendlichen verstärkt (vgl. Kultusministerkonferenz 1994 und vds 2012).

Dementsprechend sind die hier zusammengestellten Förderempfehlungen nicht nur im Hinblick auf die Bilanzierung der sonderpädagogischen Fachlichkeit von Interesse; sie sind auch für die Zusammenstellung von (Minimal-)Standards für die emotionale und soziale Förderung in inklusiven Lernarrangements von besonderer Bedeutung und werden in den nachfolgenden Handreichungen noch differenzierter dargestellt.

In den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung werden spezifische individuelle Hilfen aufgeführt, die auf die Weiterentwicklung der Fähigkeiten zu emotionalem Erleben und sozialem Handeln ausgerichtet sind.

Dabei handelt es sich um Hilfen, die

- „die Wahrnehmung für ihr eigenes sowie fremdes Empfinden stärken, ihre Selbststeuerungskräfte aktivieren und dadurch die Motivation für dauerhafte Veränderungen unterstützen und die Steuerungsfähigkeit ihres Verhaltens langfristig stabilisieren,
- die Fähigkeit zur Reflexion ihres eigenen Denkens und Handelns sowie das von anderen erweitern, dabei Rücksichtnahme und Toleranz gegenüber anderen entfalten,
- Interesse für das Lernen, Verständnis für die Zusammenarbeit und Sinn für das Handeln mit anderen vermitteln.“ (Kultusministerkonferenz 2000, 3).

Ferner wird explizit auf vorbeugende Maßnahmen hingewiesen, die sozial unangemessene Handlungsmuster frühzeitig verhindern und erwünschte anbahnen sollen. Durch diese präventiven Maßnahmen soll die schulische Entwicklung möglichst positiv beeinflusst und eine bestmögliche schulische, berufliche und soziale Eingliederung erzielt werden.

Zudem werden in den Empfehlungen folgende vordringliche Aufgaben für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung formuliert:

- „die Bedingungen für das Entstehen einer Störung der emotionalen und sozialen Entwicklung, ihre Eigendynamik und innere Logik zu verstehen,
- die Voraussetzung dafür zu schaffen, dass sich die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Selbstkonzept und ihrem eigenen emotionalen Befinden und sozialen Handeln auseinandersetzen können,
- Fragen der Orientierung, Grenzsetzung, Identifikation, Annahme und Abgrenzung, der Nähe und Distanz, des Beziehungsaufbaus, der sozialen Verantwortung, der Kooperation und der Gruppenfähigkeit zur Grundlage pädagogischen Handelns zu machen,
- die jungen Menschen mehr und mehr in die Verantwortung für ihre Entscheidungen und für die Lösung ihrer eigenen Probleme zu nehmen,
- Handlungsalternativen durch eine dialogische Problemanalyse und Lösungssuche zu entwickeln und Entscheidungshilfen bei deren Umsetzung, Modifikation und Kontrolle zu geben,
- Voraussetzungen für ein möglichst wohnortnahes, flexibles sonderpädagogisches Förderangebot unter Einbeziehung von Schulsozialarbeit, sozialpädagogischen, psychologischen und medizinisch-therapeutischen Hilfen zu schaffen.“ (Kultusministerkonferenz 2000, 4).

Neben diesen zentralen Förderempfehlungen der Kultusminister zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung (2000), die bereits eine Ausrichtung auf die allgemeine Schule beinhalten, haben auch die vom vds in Anlehnung an Wember und Prändl (2009) publizierten „Standards zu ESE“ eine eindeutig inklusive Ausrichtung.

In dem vds – Bundesreferat „Standards zu ESE“ (2010) wird als Maßstab allen Handelns die Sicherstellung von dauerhafter Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler am Unterricht der inklusiven Schule durch frühzeitige und interdisziplinäre Beratung und Unterstützung genannt.

„In einem abgestuften System müssen folgende Standardangebote Berücksichtigung finden:

- Aufbau und Pflege von regionalen Netzwerken und interdisziplinärer Kooperation
- Unterstützung bei der Entwicklung schulbezogener Präventionskonzepte und bei der Durchführung zielgerichteter Programme für eine positive emotionale und soziale Entwicklung aller Kinder
- Unterstützung und Beratung im Hinblick auf eine Unterrichtskultur, die Zusammenhänge zwischen individuellem schulischem Erfolg und herausforderndem Verhalten berücksichtigt
- Unterstützung bei der Analyse schwieriger Unterrichtssituationen, Beratung und Begleitung bei Veränderungsprozessen und bei der Vermittlung ergänzender Hilfen
- Bereitstellung spezieller Kenntnisse über die Entwicklung sozialer Kompetenz und emotionaler Stabilität und Übernahme analysierender und diagnostischer Aufgaben
- Beratung, Moderation und Mediation in komplexen Situationen innerhalb der Schule und in der Kooperation mit Eltern, Jugendhilfe sowie anderen Professionen
- Krisenintervention und Bereitstellung kurzfristiger sowie zeitlich begrenzte Alternativmaßnahmen und die Vermittlung externer Hilfen.“ (vds – Bundesreferat „Standards zu ESE“ 2010).

2. Förderschwerpunkt spezifische Diagnostik

Die pädagogische Ausgangslage der Schüler mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung ist durch vielfältige komplexe Wechselwirkungen zwischen Gesellschaft und Individuum, sozialem Umfeld und Persönlichkeitsentwicklung geprägt (vgl. KMK 2000).

Um diesen komplexen Wechselwirkungen gerecht zu werden, sollte eine Förderschwerpunkt spezifische Diagnostik möglichst:

- frühzeitig
- präventiv
- kooperativ
- umfassend
- Indikatoren geleitet
- und prozessbegleitend

sein.

„Grundsätzlich ist eine interdisziplinär angelegte Diagnostik erforderlich, die in einen gemeinsam abgestimmten Förderplan mündet. Das kann die besondere Unterstützung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern in vorschulischen und schulischen Einrichtungen, das Einbeziehen von psychosozialen, medizinischen und psychotherapeutischen Diensten sowie die Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe, dem schulpsychologischen Dienst, Erziehungsberatungsstellen, den Jugendgerichten und dem Jugendstrafvollzug erfordern. Auf diese Weise können bereits vorliegende Informationen diagnostisch einbezogen werden. Vielfach werden entscheidungsrelevante Erkenntnisse durch Beobachtung und gemeinsame Beratung auch mit den Kindern und Jugendlichen gewonnen.“ (KMK 2000, 12).

In der aktuellen Diskussion um die Diagnostik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung erscheinen drei Aspekte grundlegend:

Die Diagnostik

- „muss die Normgebundenheit der Diagnose transparent machen,
- darf nicht allein das Individuum und seine Eigenperspektive, sondern muss immer auch das Umfeld beachten und
- darf nicht allein die Störungen, sondern muss auch die Kompetenzen und Ressourcen fokussieren.“ (Hillenbrand 2009, 138).

Praktische Umsetzung

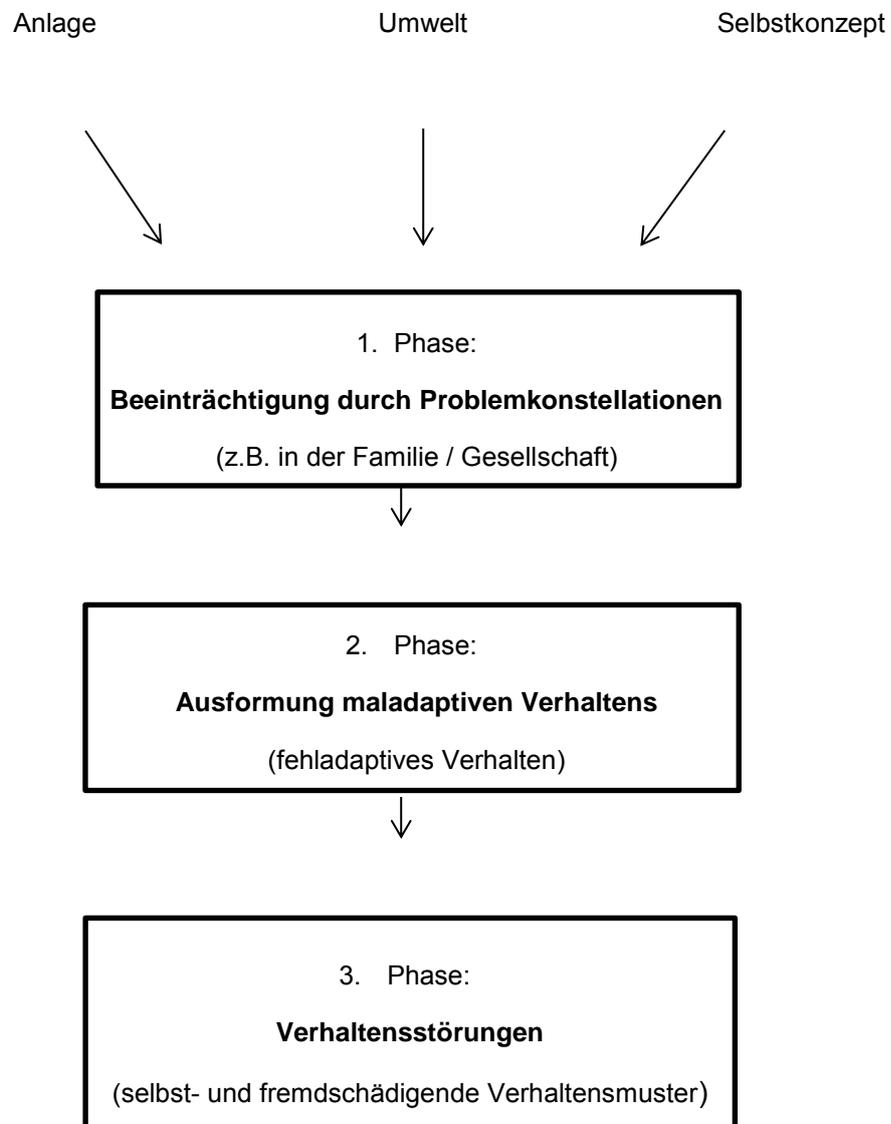
Frühzeitige und präventive Förderschwerpunkt spezifische Diagnostik

In dem Amtsblatt des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen heißt es: „Der Schulanfang ist keine „Stunde Null“. Sowohl im Elternhaus als auch in den Kindergärten machen Kinder vielfältige Lernerfahrungen. Darauf baut schulisches Lernen von der Klasse 1 an auf. Mitentscheidend für den Lernerfolg ist auch die Gesundheit der Kinder, die durch eine schulärztliche Untersuchung festgestellt wird.“ (Auszug aus dem Amtsblatt des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen Nr. 7/03 Schulfähigkeitsprofil als Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule, 9).

Die Lernvoraussetzungen, mit denen Kinder in die Schule kommen, sind sehr unterschiedlich. Die Schuleingangsdiagnostik dient als Hilfestellung bei der Beurteilung des Entwicklungsstandes eines Kindes. Zuschreibungen sollten in dem Zusammenhang vermieden werden, vielmehr steht der präventive Gedanke im Vordergrund. Eine Kriterien geleitete Beobachtung ist dabei von zentraler Bedeutung. Aufgrund gewonnener Kenntnisse über die Sprachentwicklung, Lernverläufe sowie die emotionale und soziale Entwicklung können die Kinder gemäß ihrer individuellen Entwicklungsstände gefördert werden. Je früher förderdiagnostisch gearbeitet wird, desto größer ist die Chance, sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf entgegenzuwirken.

Die Feststellung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs kann in der Schuleingangsphase lediglich eingeleitet werden, wenn bereits zu diesem Zeitpunkt eine psychiatrisch relevante Auffälligkeit vorliegt.

3 - Phasenmodell zur Genese von Verhaltensstörungen



Nach Wittrock 2013, modifiziert nach Myschker 2004, 62

Nach Wittrock (2013) stehen das Verstehen der „Problemkonstellationen“, das Verhindern der „Ausformung eines maladaptiven Verhaltens“ bzw. die Verminderung/Veränderung bereits ausgeformten „maladaptiven Verhaltens“ im Zentrum des schulischen Bemühens.

Um die Ausformung maladaptiven Verhaltens zu vermindern, ist die frühe Wahrnehmung und angemessene Förderung von zentraler Bedeutung.

Bekannte Instrumente aus Schuleingangsparcours / vor Schuleintritt:

- **ILeA - Individuelle Lernstandsanalysen in der Grundschule (2004)**

Das Verfahren bezieht sich auf die Fächer Deutsch (Lesen und Rechtschreibung) und Mathematik. Es bietet darüber hinaus eine Anleitung zur Analyse der psychosozialen Gesamtsituation; sie soll dazu beitragen, dass existenzielle Voraussetzungen für kognitives Lernen erfüllt sind.

- **Hexe MIROLA (2005)**

Es handelt sich um ein Beobachtungsverfahren, das eingebunden ist in eine Spielgeschichte. Eine kleine Hexe meistert ihren Schulweg mit Hilfe der Kinder, die sie unterstützen und ihr bei verschiedenen Aufgaben helfen. Ziel ist, die Schulanfänger möglichst umfassend und in vielfältigen Situationen kennen zu lernen.

- **KEV - Kieler Einschulungsverfahren (1988)**

Als standardisierter Schultest zur Feststellung der Lernausgangslage ist das "Kieler Einschulungsverfahren" weit verbreitet. Das Verfahren gliedert sich in drei Teile: Elterngespräch, Unterrichtsspiel und ggf. Einzeluntersuchung. Neben dem kognitiven wird auch der soziale, motivationale und emotionale Entwicklungsstand des Kindes und folgende Fähigkeiten erfasst: Wahrnehmung, Mengenerfassung, Denkfähigkeit, Kenntnisse, Sprache, Gedächtnis, Motorik, Leistungsmotivation, Arbeitsverhalten, sozialer und emotionaler Bereich.

Weitere Verfahren können auf der **Linkliste** des Deutschen Bildungsservers zum Thema "Schulfähigkeit" <http://www.bildungsserver.de/Schulfaehigkeit-was-ist-das--2667.html> abgerufen werden.

Kooperative und umfassende Erhebungen in der Förderschwerpunkt spezifischen Diagnostik

Für die kooperative und umfassende Erhebung im Rahmen der Förderschwerpunkt spezifischen Diagnostik wird u.a. der Einsatz von Leitfaden gestützten Anamnesegesprächen und Diagnoseverfahren, in denen neben dem Kind selbst auch Eltern und Lehrer miteinbezogen werden, empfohlen.

Bekannte Diagnoseverfahren im Rahmen der Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und der fortlaufenden Förderdiagnostik und Förderplanung

SDQ-D Strengths and Difficulties Questionnaires, Fragebogen zu Stärken und Schwächen

Der „Strengths and Difficulties Questionnaire“ (SDQ) ist ein in Großbritannien entwickeltes, 1997 in die deutsche Sprache übersetztes Instrument zur Erfassung von Verhaltensstärken und -auffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen im Alter von 4 bis 16 Jahren. Der Fragebogen zu Stärken und Schwächen kann von Eltern und Lehrern, sowie in einer Selbstbericht-Version von Jugendlichen ausgefüllt werden. Das Instrument wurde 1997 in die deutsche Sprache übersetzt und wird seitdem auch im deutschsprachigen Raum verwendet. Der Fragebogen zu Stärken und Schwächen umfasst die fünf Skalen: emotionale Probleme, Verhaltensprobleme, Hyperaktivität, Verhaltensprobleme mit Gleichaltrigen und prosoziales Verhalten (vgl. http://www.adhs.info/fuer-paedagogen/speziell-primarbereich/diagnostik/sdq-deu_e.html).

LSL Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten

Die LSL (Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten) von U. und F. Petermann dient der differenzierten Beurteilung von schulbezogenem Sozial- und Lernverhalten bei Schülern im Alter von 6 bis 19 Jahren. Die Beurteilung erfolgt mit einer vierstufigen Skala für insgesamt zehn Teilbereiche, wobei jeder Teilbereich fünf Aussagen aufweist. Die Teilbereiche des Sozialverhaltens umfassen Kooperation, Selbstwahrnehmung, Selbstkontrolle, Einfühlungsvermögen und Hilfsbereitschaft, angemessene Selbstbehauptung sowie Sozialkontakt. Die Teilbereiche des Lernverhaltens beziehen sich auf Anstrengungsbereitschaft und Ausdauer, Konzentration, Selbstständigkeit beim Lernen sowie Sorgfalt beim Lernen. Die LSL kann zur Entwicklungsbeurteilung von Schülern mehrmals im Schuljahr (alle 3 Monate) angewandt werden.

Zudem ist das Verfahren auf den Kindergartenbereich zur Diagnostik von Verhaltensauffälligkeiten im Vorschulalter gut übertragbar oder eignet sich zur Evaluation von schulischen Trainingsmaßnahmen (vgl. Petermann & Petermann 2006, <http://www.testzentrale.de/tests/>).

CBCL/4—18 Elternfragebogen über das Verhalten von Kindern und Jugendlichen, Child Behavior Checklist

Die Child Behavior Checklist der Arbeitsgruppe Kinder-, Jugendlichen- und Familien-diagnostik für den Altersbereich 4 – 18 erfasst die Einschätzungen von Eltern hinsichtlich der Kompetenzen und Probleme ihrer Kinder. Die Auswertung dieses Fragebogens umfasst die folgenden Skalen und Werte: 3 Kompetenzskalen (Aktivität, soziale Kompetenz und Schule), 8 beurteilungsübergreifende Syndrome (Sozialer Rückzug, Körperliche Beschwerden, Angst/Depressivität, Soziale Probleme, Schizoid/Zwanghaft, Aufmerksamkeitsstörung, Dissoziales Verhalten, Aggressives Verhalten), bei denen ein Vergleich durch die Eltern-, Lehrer- und Selbstbeurteilungsfom dieses Fragebogensystems möglich ist (vgl. <http://www.testzentrale.de/tests/>).

FEES 3-4 Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen

Der Fragebogen zur Erfassung emotionaler und sozialer Schulerfahrungen von Grundschulkindern dritter und vierter Klassen von W. Rauer und K.-D. Schuck dient der Erfassung grundlegender emotionaler und sozialer Erfahrungen von Schulkindern im Primarbereich. Im ersten Teilfragebogen (SIKS) werden die Kompetenzzuschreibungen der Schüler (Selbstkonzept der Fähigkeit), die erlebte eigene soziale Integration in der Klasse (Soziale Integration) und die wahrgenommenen sozialen Beziehungen in der Klasse (Klassenklima) erfasst. Mit dem zweiten Teilfragebogen (SALGA) werden verschiedene Aspekte des Schul- und Lernklimas erhoben: Wohlbefinden in der Schule (Schuleinstellung), die Wahrnehmung der Gefühle beim Lernen (Lernfreude), die Bereitschaft, sich schulisch Neuem und Anstrengendem zu öffnen (Anstrengungsbereitschaft) und die Wahrnehmung der Lehrer (Gefühl des Angenommenseins) (vgl. <http://www.testzentrale.de/tests/>).

DISK-GITTER mit SKSLF-8, Differentielles Schulisches Selbstkonzept-Gitter

Differentielles Schulisches Selbstkonzept-Gitter mit Skala zur Erfassung des Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten von D.H. Rost, J.R. Sparfeldt und S.R. Schilling dient der Erfassung des allgemeinen schulischen Selbstkonzepts sowie fachspezifischer Selbstkonzeptfacetten bei Schülern der 7. bis 10. Klassenstufe (Gymnasium, Realschule). (vgl. <http://www.testzentrale.de/tests/>).

FEEL-KJ Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen

Der Fragebogen zur Erhebung der Emotionsregulation bei Kindern und Jugendlichen von A. Grob und C. Smolenski erfasst mehrdimensional und emotionsspezifisch Emotionsregulationsstrategien für die Emotionen Angst, Trauer und Wut. Es werden sowohl adaptive Strategien (Problemorientiertes Handeln, Zerstreuung, Stimmung anheben, Akzeptieren, Vergessen, Umbewerten und Kognitives Problemlösen) als auch maladaptive Strategien (Aufgeben, Aggressives Verhalten, Rückzug, Selbstabwertung und Perseveration) erfasst. Ferner werden Strategien erhoben, die keiner der zwei Sekundärskalen zugeordnet werden: Ausdruck, Soziale Unterstützung und Emotionskontrolle (vgl. <http://www.testzentrale.de/tests/>).

EAS Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen

Der Erfassungsbogen für aggressives Verhalten von F. und U. Petermann ist ein situationsspezifischer Test zur Erfassung des Merkmals Aggression in verschiedenen, konkret dargestellten Alltagssituationen. Er liegt in den Versionen EAS-J (Form für Jungen) und EAS-M (Form für Mädchen) vor. Die 22 Items beziehen sich auf Alltagskonflikte zwischen Kindern sowie Aggressionen gegen Gegenstände und Autoaggression (vgl. <http://www.testzentrale.de/tests/>).

AFS Angstfragebogen für Schüler

Der AFS (Angstfragebogen für Schüler) von W. Wiczerkowski, H. Nickel, A. Janowski, B. Fittkau und W. Rauer ist ein mehrfaktorieller Fragebogen, der die ängstlichen und unlustvollen Erfahrungen von Schülern unter drei Aspekten erfasst: Prüfungsangst, allgemeine (manifeste) Angst und Schulunlust (vgl. <http://www.testzentrale.de/tests/>).

DTGA Depressionstest für Kinder im Grundschulalter

Der Depressionstest für Kinder im Grundschulalter (DTGA) von G. Esser, M. Laucht, S. Drews und W. Ihle stellt ein Testverfahren zur Erhebung depressionsspezifischer Kognitionen, Gefühle und Verhaltensweisen bei Kindern dar (vgl. <http://www.testzentrale.de/tests/>).

Verhaltensbeobachtungen zur Einschätzung von Traumafolgen bei Kindern im Vor- und Grundschulalter / bei Kindern und Jugendlichen

Die beiden Verhaltensbeobachtungsbögen basieren auf aktuellen Forschungsergebnissen (Scheeringa, Zeanah, Myers, Putnam, 2003) und auf den langjährigen Erfahrungen von Zartbitter Köln in der Arbeit mit traumatisierten Kindern. Mit Hilfe dieser Bögen soll eine differenzierte Beobachtung über zentrale Reaktionsweisen und eine erste Einschätzung ermöglicht werden. (vgl. Eberhardt/ Enders und ZARTBITTER KÖLN 2004 sowie Flach/ Mauermann/ Shashtari/ Westerhausen/ Eberhardt/ Enders 2010).

PFK 9-14 Persönlichkeitsfragebogen

Der Persönlichkeitsfragebogen für Kinder von 9- 14 Jahren zielt auf eine möglichst breite und gleichzeitig differenzierte Erfassung der kindlichen Persönlichkeit. Dafür werden drei Äußerungsbereiche der Persönlichkeit unterschieden: Verhaltensstile (VS), Motive (MO) und Selbstbild-Aspekte (SB), die über insgesamt 15 Skalen erfragt werden. Es werden folgende Primär-Dimensionen erfasst: Emotionale Erregbarkeit (VS 1); Fehlende Willenskontrolle (VS 2); Extravertierte Aktivität (VS 3); Zurückhaltung und Scheu im Sozialkontakt (VS 4); Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung, Aggression und Opposition (MO 1); Bedürfnis nach Alleinsein und Selbstgenügsamkeit (MO 2); Schulischer Ehrgeiz (Wertschätzung für und Bemühung um Erfolg und Anerkennung in der Schule) (MO 3); Bereitschaft zu sozialem Engagement (MO 4); Neigung zu Gehorsam und Abhängigkeit gegenüber Erwachsenen (MO 5); Maskulinität der Einstellung (MO 6); Selbsterleben von allgemeiner (existenzieller) Angst (SB 1); Selbstüberzeugung (hinsichtlich Erfolg und Richtigkeit eigener Meinungen, Entscheidungen, Planungen und Vorhaben) (SB 2); Selbsterleben von Impulsivität (SB 3); Egozentrische Selbstgefälligkeit (SB 4); Selbsterleben von Unterlegenheit gegenüber anderen (SB 5). Jede dieser Dimensionen besteht aus 12 Items, die meistens dichotom («stimmt - stimmt nicht») zu beantworten sind. Auf der Grundlage dieser 15 Primär-Dimensionen lassen sich 4 übergeordnete Sekundärfaktoren bestimmen: Derb-draufgängerische Ich-Durchsetzung, Emotionalität (Angst), Selbstgenügsame soziale Isolierung und Aktives Engagement (vgl. <http://www.testzentrale.de/tests/>).

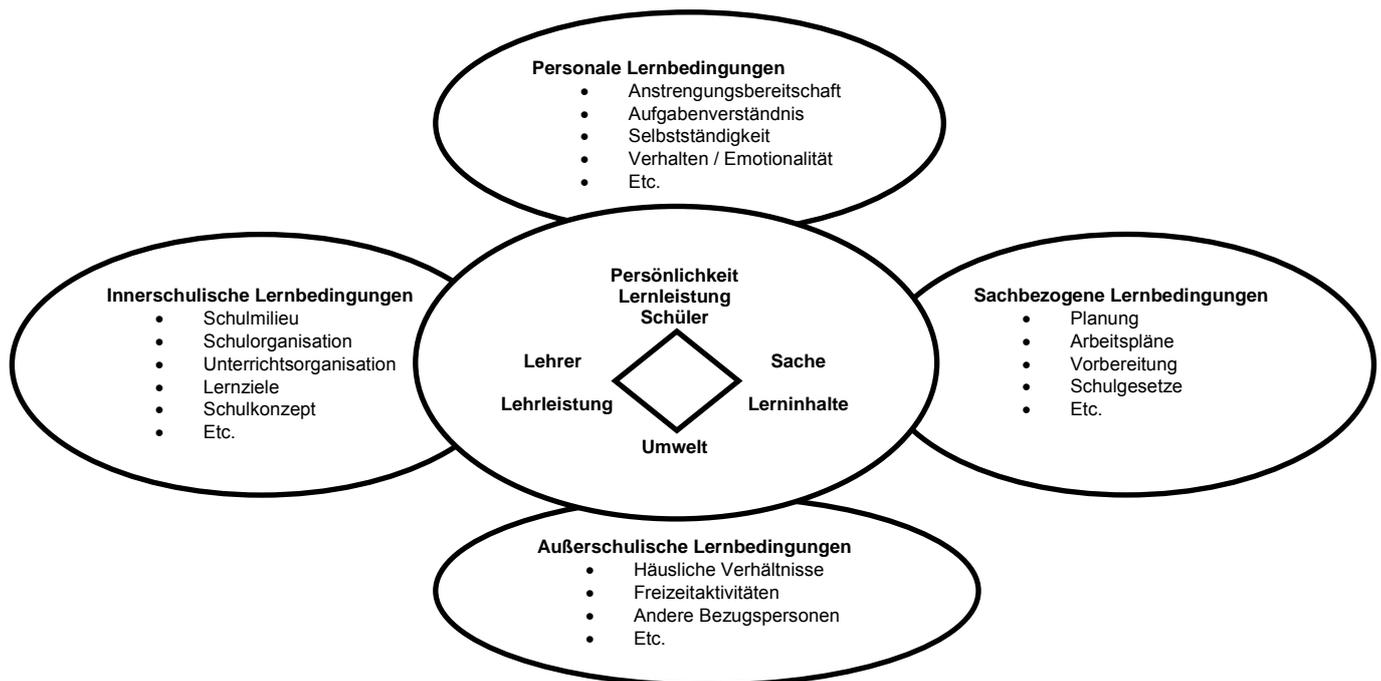
Die ebenfalls bekannten und häufig eingesetzten Verfahren **ELDiB Entwicklungstherapeutische Lernziel-Diagnose-Bogen**, **IEP Individueller Entwicklungsplan** und **IFP Individueller Förderplan** werden im nächsten Kapitel zur Förderplanerstellung vorgestellt.

Die aufgeführten Verfahren stellen nur eine kleine Auswahl an anerkannten Diagnoseverfahren dar, der noch zahlreiche weitere Verfahren, u.a. auch Intelligenztests, hinzuzufügen wären. Voraussetzung für die Durchführung all dieser Verfahren sind spezielle psychodiagnostische Kenntnisse und Erfahrung in der Testdurchführung und Auswertung.

Indikatoren geleitete und Prozess begleitete Beobachtung im Rahmen der Förderschwerpunkt spezifischen Diagnostik

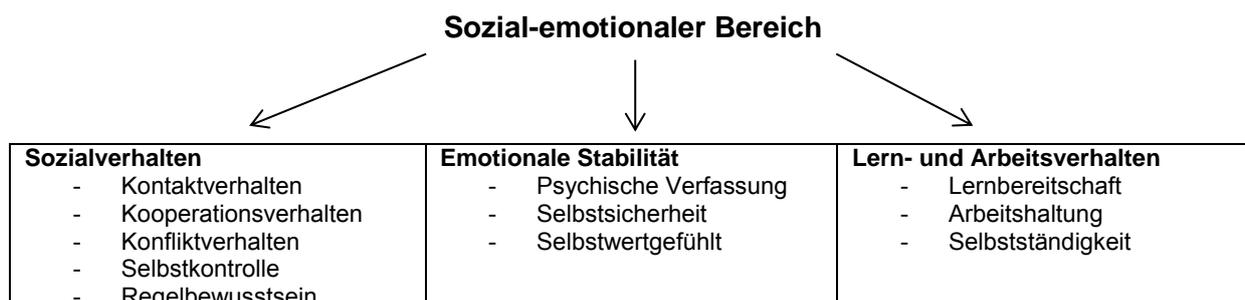
Eine Indikatoren geleitete Beobachtung findet immer unter der Prämisse statt, dass jede Art von Verhalten auf verschiedenste Ursachen zurückzuführen und in einem hohen Maße personen- und situationsgebunden ist (vgl. Gruber / Ledl 2003).

Mögliche Beobachtungsschwerpunkte



In Anlehnung an Weigert / Weigert 1993, 84

Überblick über die Beobachtungskategorien im sozial-emotionalen Bereich:



Nach Ledl 2003, 53

Ausschnitt aus einem Beobachtungsbogen zum Schuleingangsbereich

Sozial-emotionaler Bereich

Selbstsicherheit und Selbstwertgefühl

- | | | | | |
|---|--------------------------|---|----|------|
| • | Selbstsicherheit: | macht einen selbstsicheren und selbstbewussten Eindruck | ja | nein |
| • | Angstfreiheit: | macht einen angstfreien Eindruck | ja | nein |
| • | Zutrauen: | traut sich eher viel zu, ohne überheblich zu sein | ja | nein |
| • | Reaktion auf Misserfolg: | ist bei Misserfolg nicht gleich entmutigt | ja | nein |
| • | Redeangst: | hat keine Angst, vor der Klasse zu reden | ja | nein |
| • | Umgang mit Neuem: | wagt sich an neue, unbekannte Aufgaben heran | ja | nein |
| • | Selbstüberzeugung: | ist von sich und seinen Leistungen überzeugt | ja | nein |

Nach Ledl 2003, 85f

Trotz vielfältiger Erkenntnisse, die durch diese Verfahren zu erzielen sind, ist darauf hinzuweisen, „dass die Diagnostik bei Verhaltensstörungen sich keinesfalls auf die Aussagen von psychologisch-pädagogischen Testverfahren verlassen kann, sondern immer die biographischen, sozialen und institutionellen Bedingungen in den Blick nehmen muss.“ (Hillenbrand 2008, 125).

Die erhobenen Erkenntnisse aus der Förderschwerpunkt spezifischen Diagnostik fließen direkt in die Förderplanung und die förderorientierte Unterrichtsplanung ein. Konkrete Informationen zur Förderplanung folgen im nächsten Kapitel.

Ausblick

Eine fundierte und zielgerichtete Förderung in inklusiven Settings setzt eine präzise Diagnostik voraus, die möglichst früh und nachhaltig erfolgen muss.

Gemeinsame Veranstaltungen mit Kindergärten, Grundschulen, Eltern und Förderschullehrkräften bieten neben Aufklärung und Austausch auch die Chance der Früherkennung und der rechtzeitigen Förderung. Eine durch Indikatoren geleitete Beobachtung impliziert ein hohes Maß an Objektivität und Fachlichkeit.

Förderlich ist eine flexible Gestaltung der Schuleingangsphase zugunsten der individuellen Förderung sowohl im Förderschwerpunkt emotionaler und sozialer Entwicklung als auch in den Lernbereichen.

An der Schnittstelle Kindergarten / Grundschule sind auch heute schon gegenseitige Hospitationen und Besprechungen über einzelne, besonders zu fördernde Kinder üblich. Hier besteht allerdings ebenfalls die Notwendigkeit, dass diese Kooperation durch entsprechende Vereinbarungen abgesichert wird.

Eine Anregung zum weiteren Vorgehen in der Primar- und Sekundarstufe bietet der RTI-Ansatz aus den USA, der so auch im Rügener Inklusionsmodell umgesetzt wird. Der RTI-Ansatz baut auf eine enge Verbindung von diagnostischen Maßnahmen und darauf ausgerichteten Unterrichts- bzw. Fördermaßnahmen.

Die Diagnostik setzt sich aus drei Komponenten zusammen:

	Schüleranteil	Erfolgserwartung
Förderstufe 3 präventive evidenzbasierte Einzelfallhilfe	~ 5 %	~ 3 %
Förderstufe 2 fokussierte evidenzbasierte Intervention	~ 20 %	~ 15 %
Förderstufe 1 evidenzbasierter Unterricht	100 %	~ 80 %

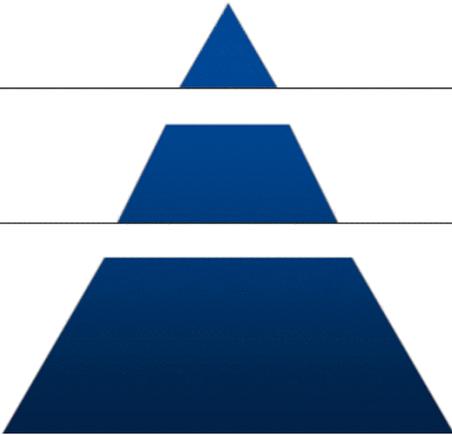


Abb. unter: <http://www.rim.uni-rostock.de/en/response-to-intervention/>

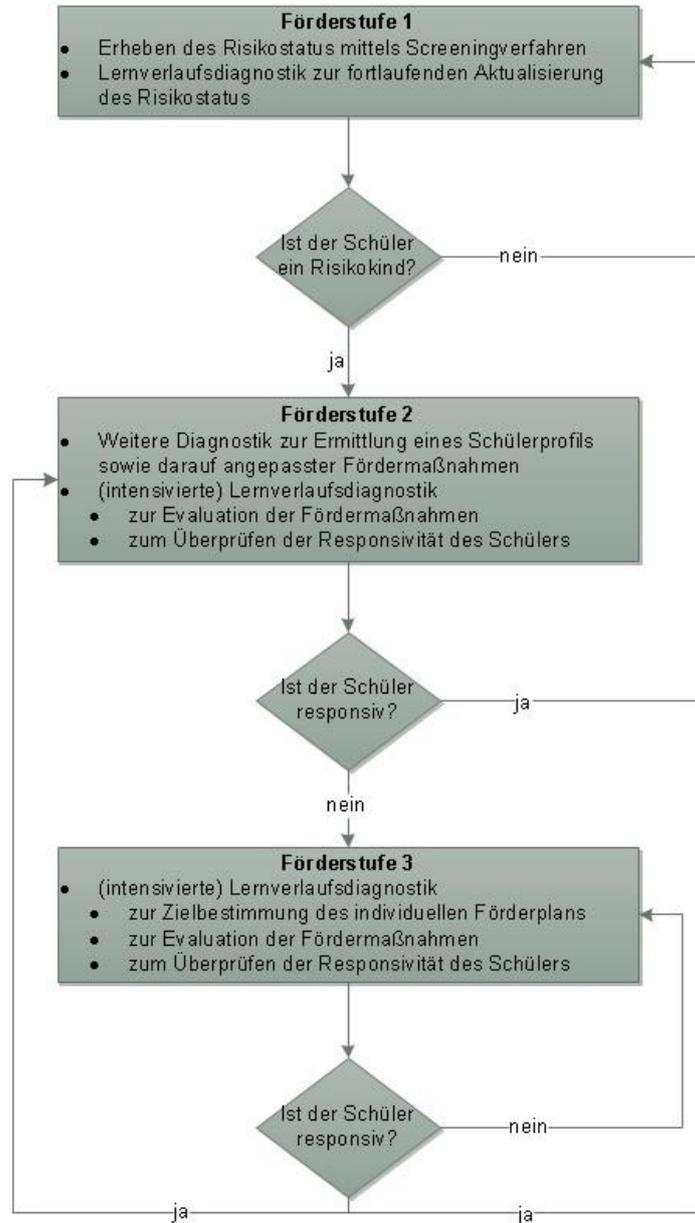


Abb. unter <http://www.rim.uni-rostock.de/en/response-to-intervention/bedeutung-der-dagnostik/>

Weiterführende Literatur:

- Breuer, H. & Weuffen, M.: Lernschwierigkeiten am Schulanfang. Schuleingangsdiagnostik zur Früherkennung und Frühförderung. Weinheim 1993.
- Broglie, M.: <http://www.skg-forum.de/arbeitsmaterial.htm>
- Eberhardt, B. / Enders, U. und ZARTBITTER KÖLN: Verhaltensbeobachtungen zur Einschätzung von Traumafolgen bei Kindern im Vor- und Grundschulalter. 2004.
- Flach, R. / Mauermann, T. / Shashtari, R./ Westerhausen, M./ Eberhardt, B. / Enders, U.: Verhaltensbeobachtungen zur Einschätzung von Traumafolgen bei Kindern und Jugendlichen. 2010.
- Focks, P.: Starke Mädchen, starke Jungs. Freiburg 2002.
- Forreiter, R. (Mitglied der Arbeitsgruppe emotionale und soziale Entwicklung, ESE-AG) Zeichnungen in den beiden Fallbeschreibungen. 2014.
- Forster, M. & Martschinke, S.: Leichter lesen und schreiben lernen mit der Hexe Susi. Übungen und Spiele zur Förderung der phonologischen Bewusstheit. Donauwörth 2001.
- Fthenakis, W. E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach Pisa. Freiburg 2003.
- Gruber, H. und Ledl, V.: Allgemeine Sonderpädagogik. Grundlagen des Unterrichts für Schüler mit Schulschwierigkeiten und Behinderungen. Ein Studien- und Arbeitsbuch. Wien 2003.
- Jansen, H., Mannhaupt, G., Marx, H. & Skowronek, H.: Bielefelder Screening zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten (BISC). Göttingen 1998.
- Ledl, V.: Kinder beobachten und fördern. Eine Handreichung zur gezielten Beobachtung und Förderung von Kindern mit besonderen Lern- und Erziehungsbedürfnissen. Wien 2003.
- Lück, G.: Leichte Experimente für Eltern und Kinder. Freiburg 2002.
- Martschinke, S., Kirschhock, E. Frank, A.: Der Rundgang durch Hörhausen. Das Nürnberger Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit. Donauwörth 2001.
- Militzer, R., Fuchs, R., Demandewitz, H., Houf, M.: Der Vielfalt Raum geben - Interkulturelle Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder. Münster 2002.
- Petermann, F. und Petermann, U. : LSL Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten. Manual. Göttingen 2006.
- Van Luit, J. E. H., Van de Rijt, B. A. M. & Hasemann, K.: Osnabrücker Test zur Zahlbegriffsentwicklung. Göttingen 2001.
- Verlag Sonderpädagogik Landesverband Nordrhein-Westfalen e.V., vds (Hrsg.): Fördern planen. Förderzielorientierter Unterricht auf Basis von Förderplänen. Gladbeck 2010.
- Weigert, H. und E.: Schülerbeobachtung. Ein pädagogischer Auftrag. Weinheim 1993.
- <http://www.rim.uni-rostock.de/response-to-intervention/mehrebenenpraevention/>
- <http://www.testzentrale.de/tests/>

3. Förderplanung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

In der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung den Hausunterricht und die Schule für Kranke (gemäß § 21 AO-SF (7)) steht:

„Die Lehrkräfte, die die Schülerin oder den Schüler unterrichten, erstellen nach Beratung mit allen anderen an der Förderung beteiligten Personen einen individuellen Förderplan. Sie überprüfen ihn regelmäßig und schreiben ihn fort. Die Sätze 1 und 2 gelten auch dann, wenn eine Schülerin oder ein Schüler sonderpädagogisch gefördert wird, ohne dass ein förmliches Verfahren nach den §§ 11 bis 15 durchgeführt worden ist.“ (§ 21 AO-SF (7)).

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zum Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung beinhalten u.a. folgende Äußerung zur Förderplanung:

„Alle Förderangebote, die sich auf Bewegung, Kommunikation, Wahrnehmung, Denken, Gedächtnis, Emotionalität und Soziabilität beziehen, sind als Bestandteile eines umfassenden individuellen Förderplans und eines Gesamtkonzepts für die jeweilige Lerngruppe auszuweisen. Der Förderplan sollte gemeinsam mit den Personen, die die Förderung durchführen, in konkrete, umsetzbare Schritte gegliedert und schriftlich festgehalten werden.“ (KMK 2000, 16).

Förderbereiche im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Förderung der Emotionalität

Förderung d.

- Emotionalen Selbst- und Fremdwahrnehmung / Empathiefähigkeit / emotionalen Intelligenz
- Emotionalen Ausdrucksfähigkeit
- Antriebs
- Selbstkonzepts / Ich-Identität/ Selbstbewusstseins
- Selbststeuerung / Affektkontrolle / Frustrationstoleranz
- Emotionalen Urteilsfähigkeit
- ...

Förderung des Lern- und Arbeitsverhaltens

Förderung d.

- Motivation / Anstrengungsbereitschaft
- Eigeninitiative
- Konzentration / Ausdauer
- Arbeitstempus / Durchhaltevermögens / Belastbarkeit
- Selbstständigkeit
- Handlungsorientierung, -planung, -ausführung
- Zielantizipation
- Methodenkompetenz
- Frustrationstoleranz
- Realen Einschätzung eigener Lern- und Leistungsmöglichkeit
- Reflexionsfähigkeit
- ...

Förderung der Soziabilität

Förderung d.

- Beziehungsfähigkeit
- Kontaktbereitschaft
- Entwicklung emphatischer Fähigkeiten
- Selbst- und Fremdwahrnehmung
- Rollenflexibilität
- Alternativen Problemlösungsstrategien
- Beziehungsfähigkeit
- Kritikfähigkeit
- Konfliktfähigkeit
- Kooperationsfähigkeit
- Regelverhaltens
- Sozialkompetenz
- Selbstständigkeit
- Selbstbestimmung
- Selbstverantwortung
- Toleranzfähigkeit
- ...

Förderung der Lebensgestaltung und Selbstverwirklichung

Förderung d.

- Selbstbewusstseins
- Selbstwertgefühls / -wertschätzung
- Entwicklung eigener Interessen
- Eigenständigkeit
- Eigenverantwortlichkeit
- Handlungskompetenz
- Nutzens von Kompensations- und Handlungsmöglichkeiten
- Organisation
- Situationsverständnisses
- Problemlösefähigkeiten
- Sozialen und beruflichen Integration
- ...



Förderung der Sprache / Kommunikation

Förderung d.

- Kommunikationsfähigkeit (Gesprächsbereitschaft / Gesprächsfähigkeit)
- Nonverbalen Kommunikation
- Schriftsprache
- Situationsangemessenen Sprechverhaltens
- Ausdrucksfähigkeit im emotionalen Kontext
- Gesprächstechniken
- ...

Förderung der Kognition

Förderung d.

- Explorationsverhaltens
- Abstraktions- / Strukturierfähigkeit
- Erfassenden, vorausschauenden Denkens
- Urteilsbildung
- ...

Förderung der Wahrnehmung

Förderung d.

- Aufmerksamkeit
- Konzentration
- Körperwahrnehmung und -schemas
- Raumwahrnehmung
- Sinneswahrnehmung
- Wahrnehmungskoordinationen
- Wahrnehmungsreaktionen
- ...

Förderung der Motorik

Förderung d.

- Anstrengungsbereitschaft/ Belastbarkeit/ Ausdauer
- Feinmotorischen Fähigkeiten (visomotorische Kontrolle, graphomotorischer Bereich)
- Bewegungsfreude und -motivation
- Komplexen Koordinationsleistungen
- Kraftdosierung und Bewegungsverhaltens (Hyperaktivität / motorische Gehemmtheit...)
- ...

Zur Gestaltung eines individualisierten Lern- und Förderangebotes bedürfen Kinder und Jugendliche mit dem Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung eine gezielte Förderplanung unter Mitarbeit aller Beteiligten in einem multiprofessionellen Team.

Durch das Einbeziehen der Schüler in ihren eigenen Lern- und Entwicklungsprozess entsteht ein hohes Maß an Transparenz. Der Schüler übernimmt Verantwortung für seinen Lern- und Entwicklungsprozess, kann wichtige Selbstwirksamkeitserfahrungen machen, seine Misserfolgserwartungshaltung abbauen und lernen, kleinste Verhaltensfortschritte wahrzunehmen. Darüber hinaus kommt dem Schüler eine besondere Form der Wertschätzung zu.

Die Förderplanung sollte nach Möglichkeit prozessbegleitend im Sinne von „Response to intervention“ (vgl. Kapitel 2) angelegt sein, also frühzeitig und präventiv ansetzen. Neben einer Analyse der Gegebenheiten sind Veränderungen zu bedenken, Entscheidungen über angemessene Lern- und Übungssituationen zu treffen und Lernfortschritte zu evaluieren. Förderplanarbeit in diesem offenen und dynamischen Sinne spiegelt sich unweigerlich in einer kontinuierlichen Überarbeitung und Fortschreibung wider.

Handlungsleitende Prinzipien von Förderplanung sind:

- **die individuelle Schwerpunktsetzung,**
indem für festgelegte Förderzeiträume individuelle Fach- oder Förderbereiche vorrangig in den Mittelpunkt der Förderung gestellt werden.
- **das dialogische Prinzip,**
indem mit allen an der Förderung Beteiligten und dem Schüler selbst eine Förderkooperation angestrebt wird und diese in den Prozess von Förderplanung einbezogen werden.
- **das Prinzip der lernbegleitenden und bedürfnisorientierten Diagnostik (Förderdiagnostik),** indem durch kriterien- und theoriegeleitete Diagnostik die individuelle Lernausgangslage ermittelt wird, um so Ansatzpunkte für die Förderung zu gewinnen.
- **das Prinzip der Ressourcenorientierung,**
indem die ausgearbeiteten Kompetenzinventare, als Beobachtungsleitfäden gezielt die Ressourcen der Schüler ermitteln. Diese ermittelten Stärken der Schüler sind der Ansatzpunkt für die Förderung.

Die Ziele des Förderplans

Die Ziele, die in einem Förderplan festgelegt werden, sollten „SMART“ formuliert sein:

S	spezifisch
M	messbar
A	akzeptiert
R	realistisch
T	terminierbar

Die im Förderplan aufgestellten Ziele sind klar operationalisiert, konkret und realistisch. Sie sollen damit sowohl für die Schüler als auch für alle an der Erziehung beteiligten erreichbar, nachvollziehbar und verständlich sein.

Konkrete Formen der Umsetzung

Bewährte Hilfen / Anregungen zur Förderplanerstellung

Entwicklungstherapeutische Lernziel-Diagnose-Bogen (ELDiB)

Eine vielfach erprobte Hilfe bei der Förderplanung stellt der „Entwicklungstherapeutische Lernziel-Diagnose-Bogen“ (ELDiB) dar. Der ELDiB ist eine Einschätzungsskala mit 171 hierarchisch geordneten Items, die die Entwicklung des Kindes von der Geburt bis zum Alter von 16 Jahren umfassen.

Das Curriculum ist in 5 Stufen unterteilt: Stufe I (0-2 Jahre), Stufe II (3 J.- Schuleintritt), Stufe III (6-9 Jahre), Stufe IV (10-12 Jahre), Stufe V (13-16 Jahre). Bei einem Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten treten die Beziehungen zwischen Alter und Stufe als Verzögerungen in Erscheinung (vgl. Bergsson 1995 sowie <http://www.etep.org>).

Individueller Entwicklungsplan (IEP)

Die von Eggert entwickelten „Individuellen Förder- und Entwicklungspläne“ (IEP) stellen ein weiteres Instrument in der Lernförderdiagnostik dar. Die Erfassungsbögen mit den dazugehörigen Glossars geben praktische Hilfen: zur Kind-Umfeld-Analyse, zu Basiskompetenzen, zu schulischen Grundlagen und zum Lernstand in einzelnen Unterrichtsbereichen. In einem Förderplan wird die Lehrkraft angehalten, Notizen zur Situation der Schule, zu den langfristigen und kurzfristigen Zielen der Förderung, zu den Förderschritten und zum Zeitplan der Förderung zu machen.

Die Einschätzung der eigenen Person, der Situation, der Stärken und Förderbedürfnisse geschieht weitestgehend durch den Schüler selbst. Ferner umfasst der IEP eine tabellarische Übersicht über besondere Ereignisse in Lebenslauf und Schullaufbahn des Schülers, Informationen über die außerschulische Lebenssituation, die unterschiedlichen Sichtweisen der Situation und der Förderbedürfnisse aus dem Blickwinkel von allen an der Förderung beteiligten Personen, die Beschreibung des derzeitigen Entwicklungsstands in den Basisbereichen Motorik, Sensomotorik, Wahrnehmung und Körpererleben; Orientierung im Raum; Sozialverhalten; Lern- und Arbeitsverhalten; Einstellung zum Lernen in und außerhalb der Schule; Sprach- und Kommunikationsverhalten, sowie den Entwicklungsstand in den einzelnen Unterrichtsbereichen (vgl. Eggert 2000).

Individueller Förderplan (IFP)

Der „Individuelle Förderplan“ (IFP) ist die diagnosegeleitete, geplante Begleitung der Lernprozesse eines Schülers. Der IFP folgt einem dynamischen Entwicklungskonzept, das von den individuellen Stärken ausgeht und am aktuellen Niveau von Erkenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten des Schülers ansetzt. Ziel des IFP ist es, lebensrelevante Kompetenzen aufzubauen.

Die Beschreibung des Ist-Standes erfolgt durch Beobachtung des Schülers, Sichten von Arbeitsproben und pädagogischen Lernprozessanalysen, Metakommunikation über Lernprozesse und schulisches Handeln, Gespräche über Gefühle, die das Lernen begleiten, Einholen von Meinungen und Vorstellungen, Erkunden der Sichtweise der Eltern und dem Austausch mit Kollegen (vgl. z.B. Feyerer 2009, Kretschmann 2008, Prengel 2006 oder Winter 2006).

Kooperative Erstellung und Fortschreibung individueller Förderpläne (KEFF)

Mutzeck hat die Kooperative Förderplanung aus der von ihm entwickelten Kooperativen Beratung abgeleitet. Er versteht die Förderplanarbeit wird als einen kooperativen Prozess, der in allen Stadien die Zusammenarbeit aller an der Förderung beteiligten Personen vorsieht. Der Schüler selbst und seine Eltern / Erziehungsberechtigten sind die wichtigsten Partner in diesem Förderplanprozess.

Teil des Prozesses ist auch die Reflexion der methodischen Vorgehensweise, in der nachgehalten wird, inwieweit die Ziele erreicht wurden, ob die gewählten Strategien effektiv genug waren oder ob nach alternativen Vorgehensweisen gesucht werden muss. Durch die Reflexion der methodischen Vorgehensweise soll verhindert werden, dass die Ursachen einer unbefriedigenden Entwicklung nicht ausschließlich bei dem Schüler oder den Rahmenbedingungen gesucht werden (vgl. Mutzeck 2000).

Die Kooperative Förderplanung unterteilt sich in acht Phasen:

1. Einführung in die Kooperative Förderplanung
2. Austausch von Informationen
3. Analyse und Bewertung der Informationen
4. Erarbeiten von Zielen
5. Erarbeiten zielorientierter Lösungen
6. Autonome Entscheidungsfindung

7. Konkretisierung und Vorbereitung der ausgewählten Fördervorschläge
8. Vereinbarung einer kollegialen Praxisreflexion, die den Förderprozess begleitet (vgl. Mutzeck 2000)

Einigung auf eine Vorgehensweise und ein Förderplanmodell

In der Praxis hat sich gezeigt, dass die verbindliche Einigung auf eine Vorgehensweise und ein Förderplanmodell für alle beteiligten Professionen erstrebenswert und sinnvoll ist.

Auszug aus einem exemplarischen Förderplan:

Förder- und Förderplan
für _____



1. Formale Angaben

Name:	
Geburtsdatum:	
Adresse:	

2. Wichtige Ansprechpartner

Erziehungsberechtigte:	
Jugendamt:	
...	

(Kurzfristige Ziele, für die nächsten drei Monate)

Der Förderplan sollte:

- ein übersichtliches Deckblatt mit allen wichtigen Informationen haben
- den Schüler in seiner Eigenverantwortung stärken und an seiner Förderplanung beteiligen
- allen an der Förderung beteiligten Personen zugänglich sein

Das klappt schon hervorragend / daran können wir ansetzen:



Diese Dinge klappen jetzt so gut, weil _____

Zwei Ziele für die nächsten drei Monate:



Ich möchte diese Ziele erreichen, weil _____

Unterstützung dabei gibt es von: _____

Ich werde mich anstrengen und die Unterstützung annehmen.

Datum: _____

Unterschrift: _____

Soziabilität / Situationsverständnis		
Beobachtungen	Förderziele Vereinbarte Fördermaßnahmen	Zuständigkeit
Beziehungs- und Gruppenfähigkeit	Förderung der Beziehungsfähigkeit • Förderung der Kontaktbereitschaft / der Kontaktfähigkeit •	
Situationsverständnisses	Förderung eines realistischen Situationsverständnisses •	
Handlungskompetenz in sozialen Situationen	Verbesserung der Handlungskompetenz in sozialen Situationen • Förderung von Hilfsbereitschaft • Anbahnung von Verantwortungsübernahme für die Gemeinschaft •	
Regelverhalten	Förderung eines stabilen Regelverhaltens •	
Kritikfähigkeit	Förderung eines konstruktiven Umgangs mit Kritik •	
Verhalten in Konfliktsituationen	Förderung von Konfliktlösefertigkeiten •	
Anmerkungen		

(Dokumentation der langfristigen Ziele und der vereinbarten Fördermaßnahmen, für ein Schuljahr)

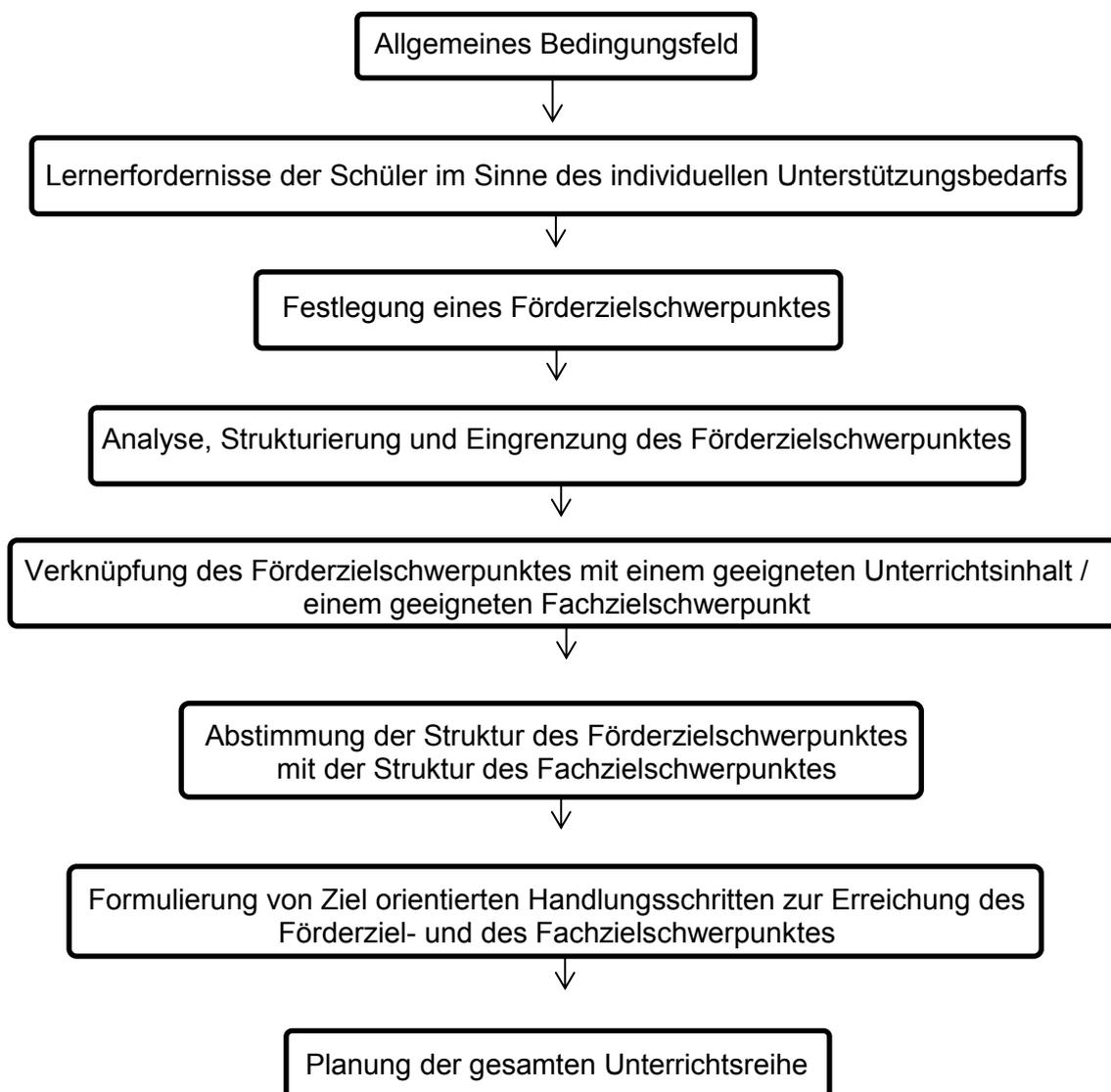
Emotionalität		
Beobachtungen	Förderziele Vereinbarte Fördermaßnahmen	Zuständigkeit
Emotionale Grundhaltung / Selbstbild	Förderung der Ich-Identität / Aufbau eines positiven Selbstbildes • Förderung des Selbstwertgefühls •	
Emotionen wahrnehmen (Selbst- und Fremdwahrnehmung, Empathie / Einfühlungsvermögen)	Förderung der Selbstwahrnehmung • Förderung der Fremdwahrnehmung • Förderung von Hilfsbereitschaft • Förderung der Empathiefähigkeit •	
Emotionssteuerung	Förderung eines angemessenen Erregungsniveaus • Einüben von Affektkontrolle • Verbesserung der Frustrationstoleranz • Förderung der emotionalen Stabilität •	
Emotionen ausdrücken	Förderung des emotionalen Ausdrucks •	
Anmerkungen		

In einer Arbeitsgruppe werden gerade unterschiedliche Förderplanvorlagen gesichtet und deren Einsatz in inklusiven Lerngruppen diskutiert.

Die Förderschwerpunkt spezifische Diagnostik und die Förderpläne stellen die Grundlage für eine förderorientierte Unterrichtsplanung dar.

„Für die Arbeit mit Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf hat die mittelfristige Planung eine besondere Bedeutung, weil viele Erkenntnis- und Verstehensleistungen in der Regel einen nicht nur auf eine Unterrichtsstunde angelegten Zeitraum benötigen. Vor allem aber sind für effektive Übungs- und Vertiefungsprozesse umfangreiche und zum Teil flexible Zeitrahmen unerlässlich.“ (vds 2010, 47).

Eckpunkte für eine an einem Förderzielschwerpunkt orientierte mittelfristige Planung



In Anlehnung an vds 2010

Weiterführende Literatur

- Bergsson, M.: Ein entwicklungstherapeutisches Modell für Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten – Organisation einer Schule – Essen 1995.
- Eggert, D.: Von den Stärken ausgehen. Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik. 4. Aufl. Dortmund 2010.
- Feyerer, E.: Individuelle Förderpläne als Grundlage individualisierter Erziehung, Bildung und Unterrichtung in Österreich. In: Zeitschrift für Inklusion 01/ 2009.
- Hartke, V.: Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten. Buxtehude 2010.
- Kretschmann, R.: Individuelles Fördern. Von der Förderdiagnose zum Förderplan. In: Schulmagazin 5-10, 5-8.
- Kretschmann, R.: Von der Diagnose zum Förderplan – Diagnostik in pädagogischen Handlungsfeldern. Graz 2009.
- Ledl, V.: Kinder beobachten und fördern. Wien 2003.
- Mutzeck, W.: Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen. Weinheim 2000.
- Prengel A.: Jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent. Prinzipien Pädagogischer Lernprozessanalysen. In: Friedrich Jahresheft: Diagnostizieren und Fördern. 2006, 26-28.
- Rittmeyer, C.: Kompendium Förderdiagnostik. Prinzipien, Methoden und Einsatzbereiche. Horneburg 2005.
- Verband Sonderpädagogik (vds). Landesverband Nordrhein-Westfalen e.V. (Hrsg.): Fördern planen. Förderzielorientierter Unterricht auf der Basis von Förderplänen. Gladbeck 2010.

4. Beratung und Kooperation im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Beratung als Aufgabe von Schule steht, laut Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz (2004), als gleichrangige Aufgabe neben dem

- Diagnostizieren und Begutachten
- Bewerten und Beurteilen
- Innovieren
- Erziehen und Unterrichten
- Organisieren und Verwalten
- Kommunizieren, Kooperieren und Integrieren.

Beratung nimmt einen zentralen Stellenwert im Schulalltag ein. Beratungsprozesse können sowohl einzelne Schüler und deren soziales Umfeld umfassen:

- Lern- bzw. Unterrichtsberatung
- Schullaufbahn- / Berufswahlberatung
- Erziehungs- bzw. Verhaltensberatung
- im Rahmen der Schuleingangsdiagnostik
- bei der Überprüfung des sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfs
- kollegiale Beratungen
- System- bzw. Schulorganisationsberatungen

(vgl. u.a. Vernooij 2007).

Beratung im Förderbereich „Emotionale und soziale Entwicklung“ sollte unbedingt:

- *individuell* in den Zielen,
- *differenziert* in den Methoden
- *strukturiert* im Ablauf und
- *flexibel* in der Organisation

sein.

Die Beratung von Schülern mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung gestaltet sich meist schwierig.

„Gerade bei auftretenden Verhaltensstörungen können negative Emotionen sehr hinderlich für eine adäquate Gesprächsführung sein. Aversionen, Schuldgefühle, Aggressionen und Erregungen verhindern oft einen produktiven Austausch. (...) Die Pädagogik bei Verhaltensstörungen führt häufig die Prinzipien der Gesprächspsychotherapie nach Rogers (1999) an. Die Bedingungen für ein hilfreiches Gespräch bestehen demnach in einer angenehmen Atmosphäre, einer positiven Beziehung, einem dialogischen, offenen und ehrlichen Verhältnis, in der Anerkennung der Emotionalität und Selbstständigkeit der Gesprächspartner.“ (Hillenbrand 2008, 139).

Auch bei oppositionellen und ausagierenden Verhaltensweisen sollten Lehrer unbedingt auf diese Prinzipien zurückgreifen, die Würde des Schülers achten, den sehr krisenanfälligen Beziehungsaufbau nicht gefährden und auf Drohungen und Beschimpfungen verzichten. Auf eine spezielle Gesprächsführungstechnik nach Konfliktsituationen, die Life-Space-Crisis Intervention (LSCI), wird in Kapitel 5 eingegangen.

Das übergreifende Ziel der sonderpädagogischen Beratung im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung im Sinne der „Kooperativen Beratung“ von Mutzeck (1996) wird darin gesehen werden, die Ressourcen der Ratsuchenden (wieder) aufzuschließen, um ihre Handlungsmöglichkeiten auf diesem Weg zu erweitern.

Beratung sollte als dialogischer Prozess des „Sich – Beratens“ verstanden werden. Zu diesem Ziel sollte Beratung in einer Atmosphäre gegenseitiger Wertschätzung stattfinden und soweit wie möglich das soziale Umfeld des Ratsuchenden in den Beratungsprozess miteinbeziehen (systemische Beratung). Ihr Ziel ist das gemeinsame Finden einer einvernehmlichen Problemlösung (prozess- und lösungsorientierter Ansatz).

Schritte der kooperativen Beratung nach Mutzeck



Nach Mutzeck 1993

Neben der oben aufgeführten allgemeinen Grundhaltung sind in Beratungssituationen weitere spezielle Kompetenzen notwendig:

- Kenntnisse über Lern- und Entwicklungsstörungen und über Möglichkeiten der Förderung
- Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit anderen Berufsgruppen wie Ärzten, Therapeuten, Sozialpädagogen, etc.
- Wissen über Beratungsformen und Gelingensbedingungen von Beratung
- Kenntnisse über gesetzliche Rahmenbedingungen

Konkrete Form der Umsetzung

Kooperative Beratung

Eine intensive Beratung und Förderung umfasst die Vernetzung aller am Erziehungsprozess beteiligten Personen, einen einheitlichen stets aktuellen Wissensstand, sowie gemeinsam abgesprochene und aufeinander abgestimmte Verfahrensabläufe. Vielerorts besteht bereits ein verlässliches und dauerhaft im System Schule verankertes Netzwerk mit einer Vielzahl von Kooperationspartnern im unmittelbaren und weiteren Umfeld der Schule.

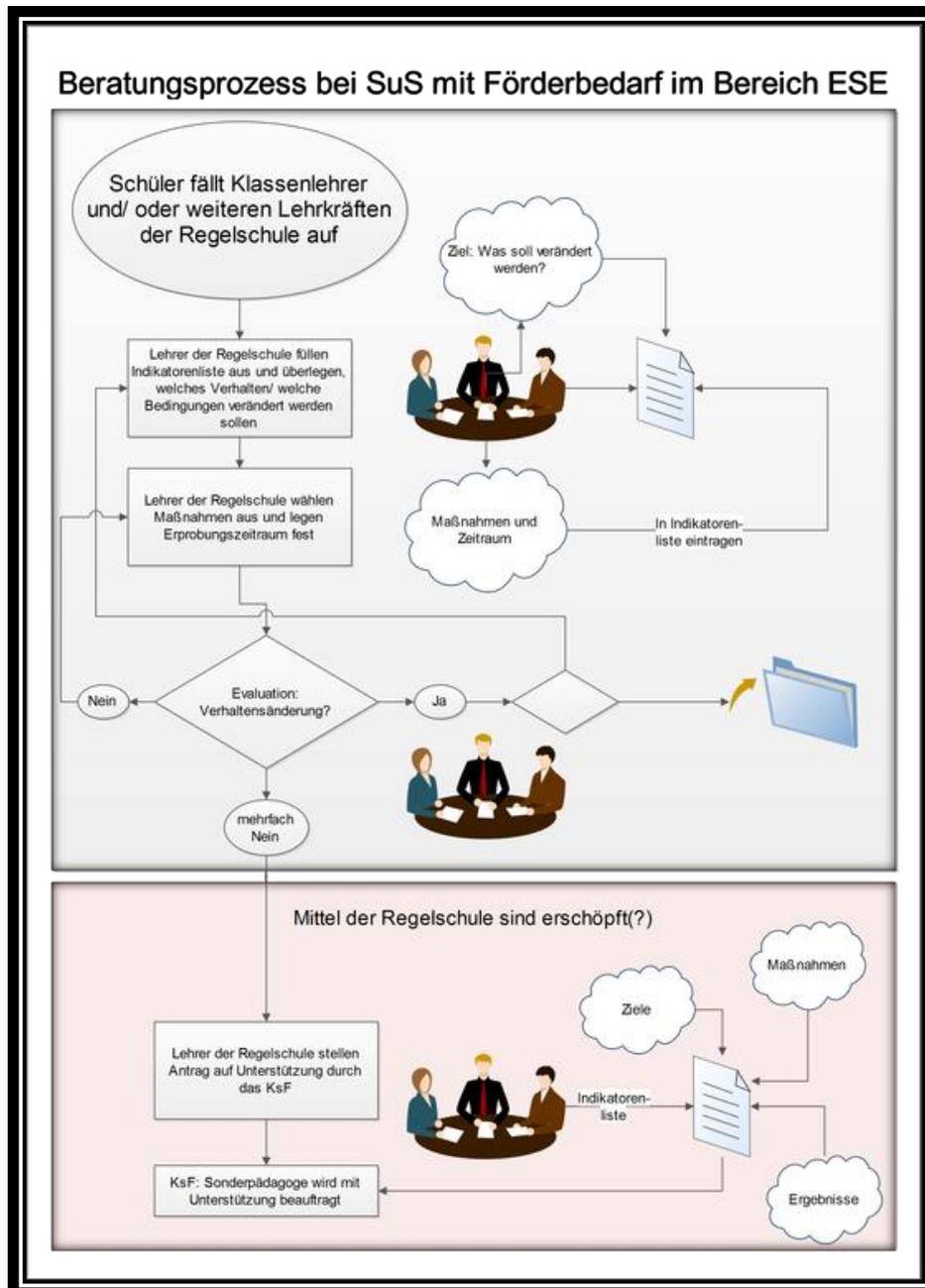
Für gelingende Kooperationen gilt es Grundsätze zu formulieren, durch die die Zusammenarbeit erleichtert und praktikabel umsetzbar gemacht wird.

- Die Kooperation findet auf der Grundlage von Wertschätzung und Bedürfnisorientierung statt.
- Die Konfrontation mit Problemstellungen wird angemessen und professionell auf der Basis einer vertrauensvollen Beziehung durchgeführt.
- Kern der Kooperation ist es, Vereinbarungen im Sinne einer positiven zielorientierten Perspektive zu treffen.
- Die Ergebnisse und Vereinbarungen von Kooperationen werden dokumentiert.

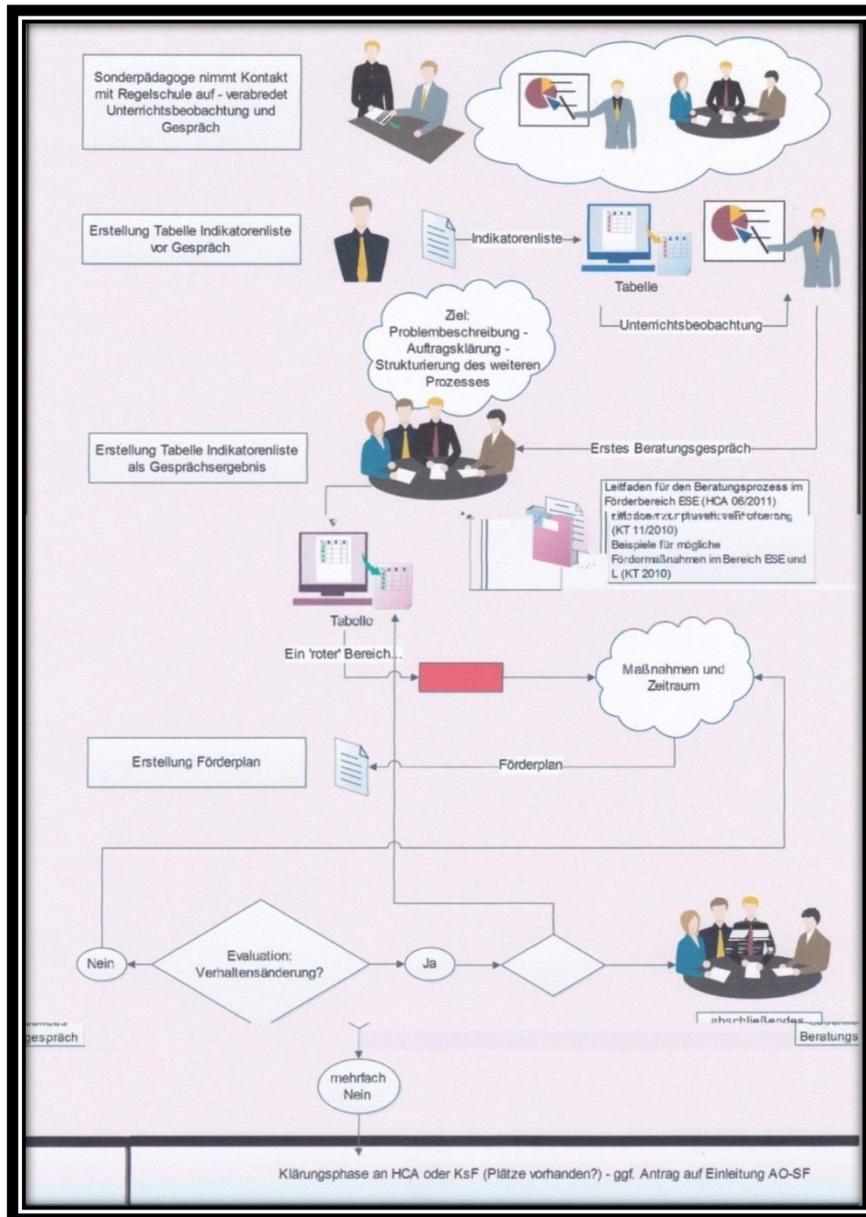
Weitere zentrale Beratungsformen sind:

- Kollegiale Fallberatung
- Supervision
- Anlassbezogene schulinterne Beratungen
- Runder Tisch / Fallclearing

Ein über die Region hinaus bekannt gewordenes Beratungsmodell für Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung liegt dem Regierungsbezirk Münster vor:



Die Rolle der KSFs ist nun anders zu besetzen.



Hans-Christian-Andersen-Schule in Zusammenarbeit mit dem Schulamt für den Kreis Borken: Beratungskonzept. Leitfaden für den Beratungsprozess mit den kooperierenden Schulen im Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung. Borken 2012.

Das gesamte Beratungskonzept ist unter <http://www.hca-schule.de/?Beratungskonzept> einzusehen.

Ausblick

Qualität von Beratung erfordert eine umfassende Fort- und Weiterbildung in Beratungsprozessen für Sonderpädagogen und Lehrkräfte allgemeiner Schulen. Ein multiprofessionelles schulinternes sowie auch ein schulexternes Beratungsnetzwerk sollte zukünftig integraler Bestandteil einer jeden Schule sein.

Weiterführende Literatur:

- Berkling, H.: Lösungsorientierte Beratung. Stuttgart 2010.
- Diouani-Streek, M. / Ellinger, S.: Beratungsfelder in sonderpädagogischen Handlungsfeldern. Oberhausen 2007.
- Hackney, H. /Cormier, S.: Beratungsstrategien – Beratungsziele. Eine konkrete Anleitung für die Praxis der Gesprächsführung. München 2001.
- Hans-Christian-Andersen-Schule in Zusammenarbeit mit dem Schulamt für den Kreis Borken: Beratungskonzept. Leitfaden für den Beratungsprozess mit den kooperierenden Schulen im Förderbereich emotionale und soziale Entwicklung. Borken 2012.
- Hechler, O.: Pädagogische Beratung. Stuttgart 2010.
- Henning, C. / Ehinger, W.: Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation. Donauwörth 2003.
- Hillenbrand, C.: Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. München 2008.
- Huisken, J.: Gesprächsführung. Troisdorf 2004.
- Mutzeck, W.: Kollegiale Praxisberatung. Die Methode „Kooperative Beratung“ als Unterstützung für Lehrkräfte an berufsbildenden Schulen. In: Fitting, K. & Saßenrath-Döpke, E.-M. (Hrsg.): Pädagogik und Auffälligkeit. Impulse für Lehren und Lernen bei erwartungswidrigem Verhalten. Weinheim 1993, 168-182.
- Mutzeck, W.: Kooperative Beratung. Eine Zusatzqualifikation für Lehrkräfte an integrativ arbeitenden sonderpädagogischen Förderzentren und Beratungsdiensten. In: Neukäter, H. (Hrsg.): Verhaltensstörungen. Erziehung - Unterricht - Beratung. Oldenburg 1993, 303-315.
- Pawlowski, K.: Konstruktiv Gespräche führen. Fähigkeiten aktivieren, Ziele verfolgen, Lösungen finden. München 2005.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Standards für die Lehrerbildung. Bildungswissen 2004.

5. Konzeptionelle Rahmenbedingungen und spezielle Interventionsformen für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung

Die Erfahrungen in den bisherigen integrativen Lernsettings haben die pädagogischen Konzepte in der allgemeinen Pädagogik und der Sonderpädagogik wechselseitig beeinflusst und weiterentwickelt. In der Praxis zeigt es sich, dass einzelne sonderpädagogische Ansätze additiv zum Unterricht laufen, „der prinzipiell noch als ein *herkömmlicher* erscheint“ (Bröcher 1997, 29).

Im folgenden Kapitel werden *herkömmliche, vorhandene Unterrichtsprinzipien und Rahmenbedingungen*, wie ein gutes Classroom Management, ein positives Schul- und Klassenklima, ein effektives Regel- und Konfliktmanagement, dargestellt und um *spezielle Akzentuierungen des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung* erweitert.

Einige *Ansätze und Interventionen*, die in den Förderschulen für emotionale und soziale Entwicklung des Regierungsbezirkes Münster zum Tragen kommen oder von den dort unterrichtenden Lehrkräften als effektive Strategien beschrieben werden, sollen exemplarisch vorgestellt werden.

5.1. Lehrerverhalten

Dem Lehrerverhalten kommt -nicht nur im Umgang mit Schülern mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung- eine hohe Bedeutung zu für alle Prozesse, die in der Schule stattfinden.

Das Gelingen von Lernprozessen ist nach Hattie (2008) in erster Linie auf die Lehrkraft zurückzuführen. „Hatties Befunde belegen den absoluten Vorrang personaler vor strukturellen Einflussfaktoren. Nicht auf Schulorganisation oder Schulpolitik, sondern auf die Lehrer kommt es an (»the teacher matters«)! Aber nicht der geborene Lehrer als Ausnahmetalent ist gemeint, sondern sein erlernbares Handeln (»What teachers do matters«). (...) strukturierte, klare und störungspräventive Unterrichtsführung; zugewandtes, ermutigendes, fehlerfreundliches und unterstützendes Lernklima; eine breite Palette an aktivierenden Lehr- und Lernstrategien; evaluative Vorgehensweisen, also das Einholen möglichst vielfältiger Informationen über Vorwissen, Arbeitsprozesse und Lernerträge der Schüler; schließlich fachliche Materialien und Programme zur spezifischen Unterstützung leistungsschwächerer Schüler.“ (Hattie 2012, 15).

Pädagogische Grundhaltung

Der Alltag mit Schülern mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung gestaltet sich oft schwierig.

Der Umgang mit oppositionellen und herausfordernden Verhaltensweisen, gewaltverherrlichenden und menschenverachtenden Ausdrücken, Vandalismus, Mobbing, Erpressung und Gewalt führen Lehrkräfte oftmals an die Grenzen ihrer Belastbarkeit.

Gerade deshalb ist die strikte Trennung von Verhalten und Person von zentraler Bedeutung. Die oben beschriebenen Verhaltensweisen müssen unterbunden und abgelehnt werden, nicht aber der Schüler selbst.

Ferner sollen Lehrer den Schülern als ganzer Mensch gegenüberreten und auf die üblichen Attribute ihrer Berufsrolle so weit wie möglich verzichten:

- Achtung, Wärme, Rücksichtnahme, Zuneigung, Wertschätzung, Ermutigung und Unterstützung statt Disziplinierung und Entwertung der Schüler oder ihrer Leistungen
- einführendes, nicht wertendes Verstehen, Echtheit, Übereinstimmung, Aufrichtigkeit und Begegnung von Person zu Person statt Einsatz von Machtstrategien
- gemeinsames Lernen mit den Schülern, Aufforderung zu entdeckendem Lernen und Vertrauen in die Eigenkräfte der Schüler statt reiner Stoffvermittlung und dirigierenden Tätigkeiten
- Feedback statt Bewertung (vgl. Rogers 1972, 1973, 1974, Tausch & Tausch 1977, Palmowski 1998 u.a.).

Stärke statt Macht. Autorität durch Präsenz

Omer und von Schlippe (2010) geben in ihrer Veröffentlichung „Stärke statt Macht“ konkrete Anregungen, wie eine neue Autorität, die auf Stärke und Präsenz statt Macht beruht, in Schule Eingang finden kann. Früher beinhaltete das Verständnis von Autorität, Kontrolle über Schüler zu erlangen, Autorität wurde durch die Verhaltensveränderungen der Schüler validiert.

Die beiden Autoren (2010) weisen darauf hin, dass die Gedanken, Gefühle und Reaktionen der Schüler gar nicht kontrolliert werden können, wohl aber die eigenen. Darum gilt es an der (Lehr-)Person anzusetzen. Eine neue Autorität impliziert ein neues Verständnis der Handlungsoptionen der Lehrkräfte: Anstatt „Wenn du Gewalt anwendest, bestrafe ich dich!“ heißt es: „Es ist meine Pflicht, deiner Gewalt entgegenzuwirken – und ich bleibe an einer guten Beziehung zu dir interessiert!“

Der Verzicht auf den Einsatz von Machtstrategien vermindert nach und nach die Bedrohung einer demütigenden Niederlage, „die für das Kind die Besserung seines Verhaltens oft fast unmöglich macht. Stattdessen lernt das Kind allmählich, dass kooperatives Verhalten gegenüber Erwachsenen keinen Beweis für ihren Sieg und für die eigene Kapitulation darstellt. Hierdurch fördert die neue Autorität das Gefühl der Autonomie: Zusammenarbeit wird nicht mehr als Gehorsam erlebt, sondern als Wahlmöglichkeit.“ (Omer & von Schlippe 2010, 45f).

Präsenz im Klassenzimmer

Schüler sollten das Klassenzimmer als einen Ort erleben, in dem der Klassenlehrer zu jedem Zeitpunkt präsent ist und sämtliche Aktivitäten zu lenken vermag. Der Bewegungs- und Handlungsraum der Lehrkraft darf sich darum nicht auf Pult und Tafel beschränken.

Präsenz im Klassenzimmer bedeutet, über alle Abläufe informiert zu sein und sich dafür zuständig zu fühlen. Fehlt diese Präsenz, wird das Macht-Vakuum schnell von einigen Schülern übernommen. Die Folgen zeigen sich zumeist in verdeckten Gewaltformen wie Mobbing.

Präsenz in der Schule

Schüler und Lehrer sollen ihre Schule als einen sicheren Ort erleben, an dem sie angstfrei lernen und lehren können. An vielen Schulen gibt es Bereiche, die von Lehrern nicht betreten werden. Aufgrund fehlender Lehrerpräsenz entsteht in diesen Schulbereichen ein Machtvakuum, einzelne Schüler übernehmen die Macht, Mobbing-Phänomene und offene Formen gewalttätigen Verhaltens nehmen zu.

Olweus (1991) konnte nachweisen, dass schon die verstärkte Anwesenheit der Lehrkräfte in allen Bereichen der Schule Mobbing-Phänomene stark eingrenzen kann. Auch die Bereitschaft sich gewalttätig zu verhalten, sinkt bei verstärkter Lehrerpräsenz (Omer und von Schlippe 2010).

Darum wird in vielen Schulen versucht, die Existenz von unbeaufsichtigten Räumen, auch in Pausen, weitestgehend zu vermeiden und eine verlässliche Lehrerpräsenz an allen Orten der Schule zu gewährleisten.

Aufgrund der Beachtung des Beziehungsaspektes in Konfliktsituationen erweist sich das Autoritätsmodell (Autorität durch Präsenz) auch als besonders geeignet für Schüler mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung.

Das eigentliche Ziel der Interventionen in Konfliktsituationen ist nicht die gelungene Verhaltenskontrolle, „sondern ob es möglich ist, in einer Auseinandersetzung, in der man Präsenz zeigt, die Anschlussmöglichkeiten für die Wiederaufnahme von Beziehung zu verbessern. Die Stärke der Autoritätsperson zeigt sich damit als eine Art von Anker. Das Kind erlebt die Wahlfreiheit, sich daran zu binden, ohne damit zugleich gedemütigt zu sein. Stärke ist nicht mehr mit Macht gleichgesetzt, nicht mehr Mittel, den anderen zu kontrollieren, sondern bedeutet Wahrung der eigenen Präsenz, unabhängig vom Verhalten des Gegenübers.“ (ebd., 47).

5.2. Schul- und Klassenklima:

Isolierte Präventionsprogramme sind häufig nur wenig effektiv. Ein gutes Schul- und Klassenklima wiederum macht aus dem ganz normalen Schulalltag ein grundlegendes Präventionsprogramm (vgl. Schneider 2005).

Schulklima

Qualitätsmerkmale	Qualitätsansprüche
Wohlbefinden Schüler/innen	<p>Die Schüler/innen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • gehen gerne in die Schule • fühlen sich wohl im Unterricht • wohl auf dem Pausenplatz • wohl auf dem Schulweg • fühlen sich von den Mitschüler/innen und Lehrpersonen gut angenommen • sind gut integriert • werden von den Lehrpersonen gut unterstützt • fühlen sich gerecht behandelt • brauchen keine Angst vor physischer oder psychischer Gewalt zu haben • erleben Schule und Unterricht als lernfördernd und angstfrei • sind mit dem Klima an ihrer Schule zufrieden • empfinden die Schule als freundlichen Ort
Wohlbefinden Lehrpersonen	<p>Die Lehrpersonen ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • unterrichten gerne an ihrer Schule • fühlen sich wohl im Unterricht, im Kollegium, in der Schulgemeinschaft • identifizieren sich mit den Zielen und Werten ihrer Schule wie auch mit deren Umsetzung • können sich an der Schule gut entfalten <ul style="list-style-type: none"> ... beruflich ... menschlich • erleben ein ausgewogenes Verhältnis zwischen beruflichen Belastungen und Befriedigung • sind mit ihrer Arbeit und ihrem Beruf als Lehrer/in zufrieden • Wohlbefinden Lehrpersonen • empfinden ihre Schule als freundlichen Ort.
Eltern bez. Wohlbefinden ihrer Kinder	<p>Die Eltern sind überzeugt, dass ...</p> <ul style="list-style-type: none"> • ihr Kind gerne zur Schule geht • sich ihr Kind in der Schule, auf dem Pausenplatz und auf dem Schulweg sicher und wohl fühlt • ihr Kind in der Schulgemeinschaft gut angenommen wird • ihr Kind keine Angst vor physischer oder psychischer Gewalt haben muss • das Klima an der Schule förderlich und angstfrei ist.

Nach Kramis und Felber 2005, 9

Qualitätsmerkmale	Qualitätsansprüche
Kommunikationsstruktur	
Wertschätzung	Die Kommunikation an der Schule ist geprägt durch Wertschätzung, Vertrauen, Offenheit.
Direktes Ansprechen	Probleme, Konflikte, Schwierigkeiten werden an der Schule direkt und offen angesprochen.
Beste Lösung im Zentrum	Bei Entscheiden steht nicht der Status von einzelnen Personen, sondern die sachlich beste Lösung im Zentrum.
Konfliktregelung	Konflikte werden an der Schule <ul style="list-style-type: none"> • frühzeitig erkannt • fair und partnerschaftlich ausgetragen • wirksam und nachhaltig gelöst.
Feedbackkultur	Die Schulseitigen geben ehrliche, konstruktive, wirksame Feedbacks.
Streitkultur	Die Schulseitigen haben eine gute Streitkultur. Sie ringen um die besten Ideen und Lösungen, bringen konstruktiv Veränderungsanträge ein, sind empfänglich für aufbauende Kritik und betrachten ihre Streitkultur als eine Chance zur Entwicklung von allen.
Zielerreichung in der Kommunikation	Es gelingt den Schulseitigen in ihrer Kommunikation... <ul style="list-style-type: none"> • andere in ihrem Denken, Fühlen, Handeln angemessen, wirksam, konstruktiv anzuregen, zu beeinflussen • sich von andern im eigenen Denken, Fühlen angemessen reflektiert anregen, beeinflussen zu lassen.
Selbstwertgefühl	Die Kommunikationskultur an der Schule ist so gestaltet, dass das Selbstwertgefühl der Schulseitigen gewahrt und wo möglich erhöht wird.

Nach Kramis und Felber 2005, 12

In dem bekannten amerikanischen Child Development Project (CDP) werden für die Schaffung einer guten Schulgemeinschaft folgende Maßnahmen grundgelegt:

- Klassenrat (class meetings)
- kooperatives Lernen (cooperative learning activities)
- Patenschaften (buddies program)
- Aktivitäten der gesamten Schulgemeinschaft (schoolwide activities)
- Einbeziehung der Eltern (parent involvement activities) (vgl. Schaps & Battistich 2002)

Viele Schulen orientieren sich bewusst oder unbewusst an den genannten Qualitätsansprüchen und sind bemüht, kontinuierlich an der Verbesserung der Klassen- und Schulgemeinschaft zu arbeiten.

Die folgenden Ausführungen zum Klassenrat, zu Kinder- und Jugendkonferenzen (als Aktivität der gesamten Schulgemeinschaft) und zum Patenprojekt beinhalten exemplarische Konkretisierungen für Schüler mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung. In Ergänzung zur oben genannten Aufzählung stellt auch die feste Installation eines Anti-Mobbing-Konzeptes einen weiteren unverzichtbaren Bestandteil auf dem Weg zu einer guten Klassen- und Schulgemeinschaft dar.

Klassenrat

Im Klassenrat werden aktuelle Themen der Schüler, Probleme in der Klasse oder zwischen Klasse und Lehrkraft besprochen und gemeinsame Lösungen gefunden. Auch administrative Dinge, wie die Planung einer besonderen Aktion, können thematisiert werden. Der Klassenrat kann auch genutzt werden, um mit den Schülern die Einhaltung ihrer individuellen Vorhaben zu reflektieren und neue Vorhaben festzulegen. Die Durchführung von „warmen Duschen“ oder „Loberunden“, in denen sich die Schüler positive Rückmeldungen geben, stellen mögliche Beispiele dar.

Von zentraler Bedeutung für die gelingende Durchführung eines Klassenrates mit Schülern mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung sind u.a.:

- feste Zeiten und Orte für den Klassenrat
- feste Sitzplätze und die strukturierte / ritualisierte Einnahme dieser Sitzplätze
- ein ritualisiertes, wiederkehrendes Ablaufschema
- klasseninternen Gesprächs- und Verhaltensregeln und deren verbindliche EINFORDERUNG
- die Anerkennung aller Beiträge
- ein ritualisiertes, transparentes Vorgehen bei Störungen / Konflikten

Kinder- und Jugendkonferenzen

In vielen Schulen finden regelmäßige Kinder- und Jugendkonferenzen statt. Sie bieten den Schülern ein Forum für die Darstellung von Arbeitsprodukten und besonderen Leistungen, für den Austausch von Kritik und Ideen. Die Schüler können dort eigene Vorschläge zur Ausgestaltung ihrer Schule machen und Mitverantwortung übernehmen. Auf diese Weise erleben sie scheinbar Vorgegebenes als veränderbar (z. B. Regelsysteme) und werden in die Lage versetzt, sich in Prinzipien demokratischer Mitbestimmung und Mitverantwortung zu üben.

Wie bereits zur Organisation vom Klassenrat angeführt, ist es auch bei Kinder- und Jugendkonferenzen notwendig, auf ein ritualisiertes, immer wiederkehrendes Ablaufschema zurückzugreifen, das den Schülern eine Halt gebende Struktur vermittelt. In vielen Schulen heißt dies u.a.:

- feste Kinder- und Jugendkonferenz-Zeiten
- vorgegebene Tagesordnung, gemäß des ritualisierten, wiederkehrenden Ablaufschemas
- ein strukturierter Kinder- und Jugendkonferenz-Raum
- eine gut durchdachte, verbindliche Sitzordnung (die Klassenlehrer sitzen bei ihren Schülern)
- im Vorfeld eine intensive inhaltliche und verhaltensbezogene Vorbereitung in der Klasse
- einfache und allen bekannte Gesprächsregeln, deren Einhaltung verbindlich eingefordert wird
- ein ritualisiertes, transparentes Vorgehen bei Störungen / Konflikten
- Gestaltung einer Auffangsituation bei Störungen

Patenprojekte

Viele Schulen haben inzwischen Patenprojekte installiert. In der Regel übernehmen ausgewählte Schüler der höheren Klassen Patenschaften für Schüler der Unterstufe. In der Primarstufe sind es häufig Schüler aus den vierten Klassen, die als Paten in die Schuleingangsstufe gehen. Alle Beteiligten können durch Patenprojekte an sozialer Kompetenz gewinnen und die Schule als sozialen Lernort erleben.

Für die Initiierung von Patenprojekten an Förderschulen für emotionale und soziale Entwicklung empfiehlt es sich:

- das Projekt in Bezug auf das soziale Lernfeld intensiv vorzubereiten,
- neben den Schülern, die freiwillig daran teilnehmen wollen, besonders auch die Schüler zur Teilnahme zu motivieren, die allgemein wenige soziale Kontakte in der Schule haben, für die die Gestaltung von Beziehungen zu jüngeren Schülern ein zentraler Förderbereich darstellt, die Selbstwirksamkeitserfahrungen und positive Rückmeldungen benötigen, etc.,
- die Partnerzusammensetzung gut abzustimmen und ggf. auch nochmal zu ändern,
- die Teilnahme an dem Projekt besonders anzuerkennen und wertzuschätzen, z.B. durch einen Zeugnisvermerk,
- die Eltern und Erziehungsberechtigten über das geplante Projekt zu informieren und ggf. auch mit einzubeziehen,
- die Paten individuell und intensiv auf ihre neuen Aufgaben vorzubereiten,
- die Paten und die jüngeren Schüler (der Klasse 5 oder der Schuleingangsstufe) während der Durchführung des Projektes intensiv zu begleiten, Schwierigkeiten ernst zu nehmen und zu klären, damit eine erfolgreiche Bewältigung und damit verbundene Selbstwirksamkeitserfahrungen möglich sind.

Anti-Mobbing-Konzepte

Ebenfalls bedeutsam für ein gutes Schul- und Klassenklima ist die konsequente Verhinderung von beobachtbaren und verdeckten Gewaltformen wie dem Mobbing. In deutschen Schulen kann nach aktuellen Hochrechnungen von mehr als 500.000 regelmäßig gemobbten Schülern ausgegangen werden (vgl. Schäfer 2007).

Konkret verbergen sich hinter dieser hohen Zahl Einzelschicksale, die z.T. von Ängstlichkeit, Leistungsabfall, Schulunlust, psychosomatischen Beschwerden, depressiven Gefühlen oder auch Suizidgedanken berichten (vgl. Hawker & Boulton 2000 und Schäfer et al. 2004). Auch die schulische und soziale Entwicklung der sogenannten Mobber ist als äußerst kritisch anzusehen. Die Auswirkungen von Mobbing sind verheerend: Auch unbeteiligte Schüler fühlen sich von mobbenden Schülern manipuliert und in ihrem Handeln eingeschränkt.

Im Zuge der zunehmenden Wahrnehmung dieser Problematik sind zahlreiche Programme mit z.T. unterschiedlicher Schwerpunktsetzung und Effektivität entstanden. Anstatt ein spezielles Anti-Mobbing-Konzept vorzustellen, soll im Folgenden auf empirisch nachweisbare effektive Maßnahmen hingewiesen werden, diese können bei der Auswahl eines geeigneten Anti-Mobbing-Konzeptes helfen.

Als effektivste Komponenten von Anti-Mobbing-Programmen erweisen sich:

- der Einsatz von Disziplinierungsmaßnahmen auf der Individualebene in Form von klaren Sanktionen für Mobbing,
- die Informierung und Involvierung der Eltern in die Präventions- und Interventionsarbeit,
- die Etablierung von verbindlichen Klassenregeln,
- eine verbesserte Pausenaufsicht,
- die Durchführung von speziellen Lehrertrainings und die Betonung der Bedeutsamkeit von Klassenmanagement-Techniken zur Aufdeckung und Bekämpfung von Mobbing,
- ganzheitliche Herangehensweisen an Mobbing, Klarheit und Konsistenz der Reaktionen des gesamten Umfelds (vgl. Farrington und Ttofi 2009).

Die Konzept übergreifende Darstellung einzelner effektiver Maßnahmen soll nicht implizieren, dass diese Maßnahmen alleine eine gute Mobbing Prävention bedeuten. Darum sei abschließend darauf hingewiesen, „dass isolierte, kurzfristige und eindimensionale Strategien ihren Zweck verfehlen und komplexe, dauerhaft verfolgte gesamtschulische Präventionskonzepte benötigt werden.“ (Hörmann und Schäfer 2012, 98).

5.3. Gestaltung von Übergängen

„Die Bildungsbiografien junger Menschen sind von einer Reihe von Statuspassagen und damit verbundenen Entscheidungssituationen geprägt: der Beginn des Kindergartenbesuchs, von dort in die Grundschule, von der Grundschule in die weiterführende Schule, gegebenenfalls in die Oberstufe und in das Ausbildungssystem bzw. Erwerbsleben.“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 2010, 5).

Übergänge stellen für jeden Schüler eine große Umstellung und eine besondere Herausforderung dar. Für Schüler mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung, denen häufig notwendige Kompetenzen zur erfolgreichen Bewältigung von Veränderungen fehlen, ist diese Umstellung in der Regel sehr krisenanfällig.

Die Gestaltung folgender Übergänge ist sowohl für die Förderschule als auch für die allgemeine Schule von Bedeutung:

- Kindergarten – (Förder-)Schule
- Primarstufe – Sekundarstufe
- (Förder-)Schule – Berufliche Bildung

Hinzu kommen für die Förderschule die Gestaltung der Aufnahme an die Förderschule und die Rückschulung an die allgemeine Schule.

Die konzeptionelle Gestaltung der Rückschulung verläuft an den meisten Schulen des Regierungsbezirkes Münster in aufeinander aufbauenden Phasen der Vorbereitung und Begleitung. Während lange Zeit die Kompetenzen des Schülers im Fokus standen, beziehen die Rückschulungsprogramme inzwischen auch die aufnehmenden Schulen und alle an der Förderung des Schülers beteiligten Personen mit ein. Damit tragen sie der Erkenntnis Rechnung, dass der Erfolg oder Misserfolg einer Rückschulung nicht allein von dem Schüler abhängig ist.

Für alle oben genannten Übergänge ist ein regional abgestimmtes Konzept zur Gestaltung erforderlich.

5.4. Classroom – Management

Ein gutes Classroom – Management stellt ein zentrales Merkmal guten Unterrichts dar (vgl. Hattie 2009). Eichhorn (2012, 2013) unterscheidet zwischen proaktiven und reaktiven Kriterien:

1. Proaktive Kriterien

Positive Beziehungen

Gute Beziehungen zu allen Schülern sind wichtig. Die Kontaktgestaltung zu den herausfordernden Schülern ist oft besonders schwierig. Dennoch sind positive Beziehungen besonders auch zu Schülern mit herausfordernden Verhaltensweisen, ängstlichen Schülern und Schülern mit Lern- und Leistungsproblemen von zentraler Bedeutung.

Um Beziehungen zu knüpfen sollten die Lehrer

- an Hobbys, Vorlieben und Stärken der Schüler anknüpfen
- „Wertschätzung und Anerkennung über verschiedene Kanäle ausdrücken (...)
- Fortschritte und angemessenes Verhalten der Schüler gezielt beachten und detailliert zurückmelden (...)
- Die emotionale Befindlichkeit der Schüler berücksichtigen und dem Schüler Entlastung anbieten (...)
- Höflichkeit und Respekt ausdrücken und die Schüler mit Namen ansprechen und „Danke“ und „Bitte“ verwenden oder sich für eigenes unkorrektes Verhalten entschuldigen“ (Eichhorn 2013, 13).

Hohe Lehrerpräsenz und proaktives Lehrerverhalten

Die Lehrkraft sollte über alle Vorgänge im Klassenraum informiert sein und vorausschauend handeln. So kann problematisches Schülerverhalten frühzeitig erkannt und diesem entgegengewirkt werden.

Zwei bewährte Techniken stellen das Walking around (alle Schüler im Blick haben) und das Managing transitions (enges Begleiten von Übergangssituationen) dar.

Störungsarme Struktur des Klassenraumes

Eine störungsarme Struktur des Klassenraumes zeigt sich u.a. in:

- kurzen Wegen zu allen wichtigen Orten / Ablagen
- der Verhinderung von Ballungszonen und damit auch von Konflikten
- einer klaren Strukturierung der Klasse
- einer deutlichen Trennung und Abgrenzung der einzelnen Bereiche zur Erleichterung der Orientierung und Schaffung von (Verhaltens-) Klarheit
- der reizarmen Gestaltung des Klassenraumes

Struktur und Rituale

- Rituale dienen als Struktur- und Sicherheit gebende Elemente im Jahresverlauf, in der Woche, am Tag und in der Unterrichtsstunde.
- Die Visualisierung eines Tagesplans und der Unterrichtsvorhaben schaffen Transparenz und Orientierung.
- Die Strukturierung und Rhythmisierung der Unterrichtsaktivitäten beugen Unterrichtsstörungen vor. Neben Bewegungs- und Entspannungsphasen sollten auch Phasen, in denen schwächere Schüler positive Erfahrungen machen können, bewusst eingeplant werden.

Transparente Erwartungen und Kommunikation

- Bergsson und Luckfiel (1998) empfehlen, nicht nur die Arbeits- sondern auch die Verhaltensanforderungen mit den Schülern zu vereinbaren. An die Verhaltensvereinbarung ist frühzeitig, bevor das Verhalten erwartet wird, zu erinnern, damit es den Schülern gelingt, die Verhaltenserwartungen zu erfüllen, ihr Verhalten dahingehend zu regulieren und zu reflektieren.
- Durch die Visualisierung vereinbarter Verhaltenserwartungen (z.B. auf Vorsatzkarten) sind diese den Schülern immer präsent. Bei drohender Missachtung kann mit einem kurzen Verweis auf die Vorsatzkarte an die vereinbarten Verhaltenserwartungen erinnert werden, ohne den Unterricht unterbrechen zu müssen.

Gute Vorbereitung auf den Unterricht

- Der Lehrer sollte sich vor der Planung der Unterrichtsreihe über die Stärken, Soft Skills (soziale Kompetenzen) und besonderen Begabungen seiner Schüler informieren und versuchen, diese im Rahmen des Unterrichts oder Beziehungsgestaltung miteinzubeziehen.
- Erprobte Regeln und Rituale des vorherigen Klassenlehrers können übernommen werden.
- Das Klassenklima, die Klassendynamik und aktuelle Konflikte sollten bei der Sitzordnung und bei der Planung von Sozialformen berücksichtigt werden.
- Ferner müssen Lernstände, Deutschkenntnisse (z.B. von Schülern mit Migrationshintergrund), Lern- und Leistungsmotivation, Lern- und Arbeitstechniken, besondere Schwierigkeiten beim Vorgänger, lerndiagnostische, psychologische oder körperliche Besonderheiten Berücksichtigung bei der Unterrichtsplanung finden.

Kopplung des Unterrichts an die Bedürfnisse der Schüler

Die Bedürfnisse der Schüler beinhalten:

- „aktiv sein
- Kontakt haben
- Freunde haben
- Interessanten Unterricht erleben
- Erfolg haben
- Anerkennung bekommen“ (Eichhorn 2013, 13)
- Lernen und Schule gestalten zu können: autonome, aktive Beteiligungs- und Mitgestaltungsmöglichkeiten
- Sinn gestaltetes Handeln in Schule und Unterricht

Positives Klassenklima

Ein positives Klassenklima ist zentrales Moment jeden gelingenden Unterrichts.

Eigenverantwortliches Lernen

Schrittweise werden die Schüler an das Eigenverantwortliche Lernen herangeführt und übernehmen, entsprechend ihres Alters, ihres Entwicklungsstandes und ihrer Lern- und Leistungsmotivation, selbst Verantwortung für ihr Lernen.

Kooperative Beziehung zu den Eltern und Erziehungsberechtigten

Eltern und Erziehungsberechtigte sind die wichtigsten Partner in der Erziehung der Schüler.

Ein regelmäßiger Austausch (z.B. über Postmappe oder Mitteilungsheft) sind notwendig

- um Transparenz für alle Seiten zu schaffen
- und die Beziehung zwischen Schule und Eltern / Erziehungsberechtigten zu stärken

2. Reaktive Kriterien

Wertschätzung angemessener Verhaltensweisen

- Besonders für Schüler mit Verhaltensproblematiken ist es nicht selbstverständlich sich angemessen zu verhalten. Darum ist es wichtig, dass sie merken, dass Lehrkräfte neben ihrem Fehlverhalten auch ihr angemessenes Verhalten wahrnehmen.
- *Lob* stellt eine der wirkungsvollsten Techniken dar, um Verhaltensänderungen zu bewirken. Allerdings sollte Lob ehrlich und echt sein, denn Schüler haben ein gutes Gespür dafür, ob etwas ehrlich gemeint ist. Viele Schüler mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung haben ein eher negatives Selbstbild und vertragen oft kein Lob. Sie reagieren dann albern oder sogar wütend, weil sie Lob oft als Lüge werten. In diesen Fällen sollte Lob zunächst eher beiläufig und ohne viel Aufhebens (als Zunicken / Hand auf die Schulter legen) vermittelt werden oder von Gleichaltrigen in einer „Loberunde“.
- Eine ebenso gute Möglichkeit der Intervention ist das *Spiegeln*. Ein Spiegelsatz enthält kein Lob, er konzentriert sich auf die angemessenen Anteile des Verhaltens und gibt darüber eine Rückmeldung. Spiegeln zeigt dem Kind: Schau her, du kannst etwas, du verhältst dich nach den Regeln, du machst Fortschritte – und ich bemerke das. Das Kind soll sich selbst als jemand erkennen, der etwas kann, der sich angemessen verhält (vgl. Bergsson und Luckfiel 1998).

Strategien für potenzielle Probleme frühzeitig festlegen:

- *Frühzeitig und schnell auf unangemessenes Verhalten reagieren.* Dem betreffenden Schüler frühzeitig eine andere Tätigkeit, die ihn ablenkt, zuweisen und aus der Situation nehmen.
- *Umgestalten* der Aufgabenstellung oder *Umlenken* der Schülerkonzentration kann dem Schüler bei aufkommender Unlust, Ängsten, Unsicherheiten oder Versagensgefühlen helfen, die Aufgaben doch noch zu bewältigen und so eine positive Rückmeldung zu erfahren.
- *Bewusstes Ignorieren / Übergehen* ist oft sinnvoller als bei jedem Problem sofort helfend oder regulierend einzugreifen, da sich manches auch von selbst erledigt.

Hingegen müssen deutliche Provokationen und Grenzüberschreitungen ernstgenommen werden. Der Schüler drückt damit aus, dass er Aufmerksamkeit erzielen will. Bewusstes Ignorieren / Übergehen würde die Provokationen nur verstärken. In diesem Fall ist es besser dem Schüler zu spiegeln („Ich nehme wahr, dass du mit mir sprechen möchtest. Wenn du einen Moment wartest und dich angemessen verhältst, komme ich zu dir!“).

- *Grenzsetzung* sollte möglichst frühzeitig, eindeutig und nicht aus einer persönlichen Betroffenheit heraus passieren, so bleibt die Beziehung zum Schüler unberührt. Der Schüler muss wissen, was er zu tun bzw. zu unterlassen hat.
- Ein konkretes Verhalten eines Schülers ansprechen und ihn nicht als Person bewerten.
- Durch *Auszeiten* können Grenzen verdeutlicht werden. Auch ein Schüler kann sich, z.B. durch Verwendung einer Signalkarte, eine Auszeit nehmen. Eine richtig eingesetzte Auszeit hilft einer Eskalation vorzubeugen.

Durch ein gutes Classroom-Management, das sich u.a. in einer sicheren Lernumgebung, einem positiven Klassenklima und verlässlichen Beziehungen zeigt, werden mit den Schülern sukzessive die emotional-sozialen Fertigkeiten und somit auch das Regelverhalten trainiert.

Ein gutes Classroom-Management kann Disziplinschwierigkeiten und Konflikte im Unterricht reduzieren und die Einhaltung von Regeln erleichtern (vgl. Eichhorn 2012 und 2013 sowie Bergsson und Luckfiel 1998).

5.4. Verbindliches und überschaubares Regelsystem

Regelsysteme haben eine wichtige Bedeutung für das Leben jedes Einzelnen, aber auch für alle sozialen Bezüge und unterschiedlichen Gruppen. Für die Schule sind zwei Teilbereiche von besonderer Bedeutung:

- Regeln des Zusammen-Lebens und
- Regeln des Zusammen-Arbeitens

Dahinter steht zum einen das Recht jedes Einzelnen auf einen respektvollen Umgang, zum anderen das Recht auf störungsfreien Unterricht. Gelehrt und gelernt werden müssen somit soziale Spielregeln und Werte und Arbeitshaltungen (vgl. Grüner und Hilt 2010). Regeln sollen Sicherheit im Verhalten geben und Grenzen klar definieren. Gewünschtes Verhalten wird einfach, konkret und klar sowie bildhaft formuliert und gilt sowohl für Schüler als auch für Lehrer. Für eine gelingende schulische Regelförderung schlagen Grüner und Hilt (2010) folgende Vorgehensweise vor:

- Erwartungen klären
- Regeln formulieren
- Konsequenzen setzen
- Positives Verhalten anerkennen
- Regeln einführen
- Regeln durchsetzen
- Dokumentation (Grüner und Hilt 2010, 1)

Ein ritualisierter Schul- und Unterrichtsalltag mitsamt seiner Vorgaben und Regeln stellt besonders für Schüler mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung ein verlässliches Gerüst dar, das sie stützt, lenkt und auch beschützt. Sie brauchen einen verlässlichen und transparenten Rahmen, der es ihnen ermöglicht, sich sicher zu fühlen und an sie gestellte Erwartungen zu kennen.

Für Regeln gibt es Regeln

Zu den sogenannten „Regel-Killern“ gehören Aspekte, die die Regeleinhaltung erschweren oder gar unmöglich machen. So beispielsweise:

- fehlende/ unzureichende Partizipation der Schüler bei der Aufstellung der Regeln (denn: Soziale Lernziele können nur in sozialen Bezügen erreicht werden. Insofern sind alle am Schulleben Beteiligten auch in Prozesse der Erarbeitung und Umsetzung von Regelsystemen einzubeziehen!)
- fehlende Sinnhaftigkeit der Regeln
- eine übertrieben starre Regelerwartung
- fehlende Reflexion der Regeleinhaltung. (Die regelmäßige Reflexion des erarbeiteten Regelsystems in Bezug auf Ziele und Maßnahmen ist dabei von besonderer Bedeutung und schließt auch Veränderung und Neubewertung mit ein (vgl. Hartke/ Vrban)
- Lehrer, die Regeln einfordern, sich aber selbst nicht oder nur unzureichend daran halten. (Wichtig: Der Lehrer besitzt eine zentrale Vorbildfunktion!)
- spontane, ungeplante Ausnahmen von den Regeln

Spezielle Trainings und Förderprogramme zur Stabilisierung emotionaler als auch sozialer Förderbereiche von Schülern kann den Aufbau und Erhalt von Regelsystemen opportun unterstützen. Einen Überblick über Förderprogramme gibt die „grüne Liste Prävention“ (www.gruene-liste-praevention.de).

Spezielle Maßnahmen zur Förderung des Regelverhaltens

Ein unzureichendes oder gar fehlendes Regelbewusstsein, ausgeprägte Vermeidungstechniken im Regelkontext und massive Auflehnung gegen einzelne Regeln stellen häufig zu beobachtende Schwierigkeiten vieler Schüler mit emotionalem und sozialem Unterstützungsbedarf dar. Eine strikte Durchsetzung der obengenannten Maßnahmen würde diese Schwierigkeiten weiter verstärken und die Beziehung zu den Lehrkräften beeinträchtigen.

Der Aufbau des Regelverständnisses und der Regelakzeptanz stellt für Schüler mit Förderbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung ein zentrales Förderziel dar, an dem kontinuierlich zu arbeiten ist. Parallel dazu muss gerade in schwierigen Phasen besonderen Wert auf die Beziehungsgestaltung gelegt werden. Auch wenn es dem Schüler phasenweise nicht gelingt, selbst einfachste Regeln einzuhalten, muss er sich im Klassenverband wertgeschätzt und angenommen fühlen können.

Beim Aufbau eines Regelverständnisses und Regelakzeptanz muss immer wieder darauf geachtet werden, den Schüler sowohl quantitativ als auch qualitativ nicht zu überfordern. Es empfiehlt sich, lieber wenige und dafür eindeutige Regeln zu wählen. Die Regeln sollten von Beginn an stets „SMART“ sein, das heißt: spezifisch, messbar, angemessen, realisierbar und terminiert und die Bereiche „Akzeptanz“, „Freundlichkeit“, „Respekt“ und „Gewaltfreiheit“ unterstützend.

Nach Möglichkeit sollte die Erarbeitung der Regeln gemeinsam erfolgen. Die Regeln müssen positiv formuliert werden, also das erwünschte Verhalten beschreiben, nicht das zu unterlassende. Für einzelne Schüler bietet es sich an, diese konkreten Beschreibungen noch durch individuelle Erklärungen / Hilfen zu ergänzen.

Viele Schulen unterstützen den Prozess des Aufbaus von Regelakzeptanz durch Verstärker- und Konsequenzsysteme. Oftmals kommen dafür sogenannte Rückmeldebögen zum Einsatz, die eine Reflexion des Regelverhaltens visualisieren.

Wie war die Woche ?

Name: Tim

Woche vom: 12.11.12 Woche bis: 16.11.12

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
1. + 2. Stunde	😊	😊	😊	😊	
Pause 1	😊	😊	😊	😊	
3. + 4. Stunde	😊	😞	😊	😊	
Pause 2	😊	😊	😊	😊	
5. + 6. Stunde	😊		😊	😊	😞
Hausaufgaben (Vortag)	😊	😊	😊	😊	
Anmerkungen	Wichtig! Nachgabensituation HA = 10 Punkte	HA > 10 Punkte kein Vorgehen!		HA = 10 Punkte kein Vorgehen!	
Tagesstempel	😊	😞	😊	😊	😞

Die erste Abbildung zeigt einen Rückmeldebogen für den Primarbereich.

Im Unterschied zum unteren Bogen erfolgen die Rückmeldungen im zeitlich engeren Rahmen.

Der Tagesstempel fasst das Tagesergebnis zusammen.

Montag, den _____ bis Freitag, den _____

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Mitarbeit: 😊😊😊😊😊	Mitarbeit: 😊😊😊😊😊	Mitarbeit: 😊😊😊😊😊	Mitarbeit: 😊😊😊😊😊	Mitarbeit: 😊😊😊😊😊
Verhalten: 😊😊😊😊😊	Verhalten: 😊😊😊😊😊	Verhalten: 😊😊😊😊😊	Verhalten: 😊😊😊😊😊	Verhalten: 😊😊😊😊😊
Hausaufgabe:	Hausaufgabe:	Hausaufgabe:	Hausaufgabe:	Hausaufgabe:
Bemerkungen:	Bemerkungen:	Bemerkungen:	Bemerkungen:	Bemerkungen:

Auf dem Verstärkerplan für die Sekundarstufe wird für jeden Tag eine Rückmeldung zum Arbeits- und Sozial- / Regelverhalten gegeben wird. Auf beiden Bögen ist Platz für Bemerkungen.

Grenzen von Verstärkerbögen werden in Kapitel 5.7.2 (Lerntheoretische Ansätze) aufgezeigt.

Hat ein Schüler besondere Schwierigkeiten bei der Einhaltung einer Regel, kann er diese auch als Erinnerungshilfe auf seinen Tisch kleben. Häufig wird diese Erinnerungshilfe (in Form eines Vorsatzes) mit einem Detektivauftrag verbunden. Der Schüler soll versuchen sich ganz genau zu beobachten und jede Stunde / jeden Tag notieren, wie gut ihm die Regeleinhaltung gelungen ist. Anstelle von Ermahnungen können Lehrkräfte und Mitschüler auf die Regel zeigen und den Schüler bei der Einhaltung der Regel unterstützen.



**Ich bin _____
und bin mein eigener Detektiv.**

Heute beobachte ich ganz genau, wie oft es mir gelingt,

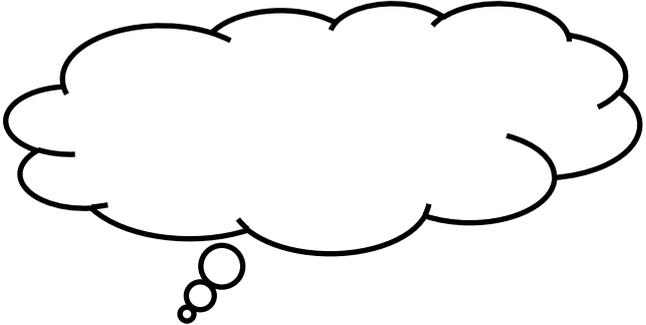
1. Stunde	
2. Stunde	
3. Stunde	
4. Stunde	
5. Stunde	
6. Stunde	

Die erste Abbildung zeigt eine Erinnerungshilfe / einen Vorsatz in Form eines Detektivbogens für den Primarbereich.

Eine andere Variante, die häufig in der Sek. I eingesetzt wird, ist das Schreiben kleiner Erinnerungshilfen. Diese können z.B. ins Etui gelegt werden.

In Förderplangesprächen oder im Klassenrat überlegen die Schüler, ob und wie sie diese Erinnerungshilfe sinnvoll nutzen können.

Erinnerungshilfe von : _____



Trainingsraumkonzept

Eigenverantwortliches Denken in der Schule - ein Trainingsprogramm zur Lösung von Disziplinproblemen

Ursprünglich geht das Trainingsraumkonzept auf Edward E. Ford zurück, der in Anlehnung an Ideen von William T. Powers sein Konzept 1994 in Phoenix/ Arizona entwickelt hat.

1996 wurde das Trainingsraum-Programm von Stefan Balke adaptiert und an der Lutherschule in Bielefeld eingeführt. Inzwischen liegen zahlreiche deutschsprachige Publikationen und Fortbildungsreihen zur Trainingsraummethode vor und viele Schulen, auch aus dem Regierungsbezirk Münster, haben Trainingsräume zur Förderung des eigenverantwortlichen Denkens eingerichtet.

Bei der Einführung der Methode werden den Klassen die drei zentralen Regeln vorgestellt und gemeinsam mit den Schülern diskutiert. Diese Regeln stehen nicht zur Diskussion, sie stellen eine Voraussetzung für das respektvolle Miteinander in der Schule dar.

- 1.) Jeder Schüler hat das Recht ungestört zu lernen
- 2.) Jeder Lehrer hat das Recht ungestört zu unterrichten
- 3.) Jeder muss stets die Rechte der anderen respektieren

„Wenn ein Schüler in der Klasse den Unterrichtsfluss deutlich stört, wird er respektvoll ermahnt und gefragt, ob er sich lieber an die Regeln halten möchte, oder ob er in den „Trainingsraum für verantwortliches Denken“ gehen möchte.“ (Balke 2004).

Lenkt der Schüler nicht ein, erhält er einen Laufzettel mit der prägnanten Beschreibung der Störung und wird in den Trainingsraum geschickt.

Informationen an den Trainingsraum

_____ Datum _____ Uhrzeit _____
Schüler/in (Name, Vorname) Klasse Fach unterrichtender Lehrer/in

Der Schüler / die Schülerin hat sich entschieden, die vereinbarten Regeln im Unterricht nicht einzuhalten.

Regelverletzung:

- wiederholtes und störendes Sprechen mit Mitschülern
- störende Zwischenrufe und Bemerkungen
- Beschimpfung / Beleidigung anderer Schüler
- Beschimpfung / Beleidigung des Lehrers / der Lehrerin
- raufen, schubsen, schlagen.....
- _____

Im Sozialen-Trainingsraum angekommen um ____:____ Uhr _____
Sozialer-Trainingsraum Lehrer/in

Nach Balke 2004

Im Trainingsraum erhält der Schüler durch eine Lehrkraft oder einen Sozialpädagogen Anleitung sein Verhalten zu reflektieren. Anschließend wird ein Rückkehrplan erstellt.

Rückkehrplan

_____ Schüler/in (Name, Vorname) Klasse unterrichtende/r Lehrer/in Datum

Was genau habe ICH gemacht?

1. Regelverstoß: _____
2. Regelverstoß: _____

Welche GRUNDREGEL habe ICH gebrochen?

Mein Plan (Wie kann ich mein Verhalten entschuldigen und in Zukunft ändern?)

Wen frage ich nach versäumtem Unterrichtsstoff und Hausaufgaben?

↑ Plan fertig gestellt
↑ Plan nicht fertig gestellt _____
Sozialer-Trainingsraum-Lehrer/in Datum

↑ akzeptiert
↑ nicht akzeptiert _____
unterrichtende/r Lehrer/in Datum

Nach Balke 2004

Der Schüler bespricht mit der Lehrkraft oder dem Sozialpädagogen, wie er es das nächste Mal schaffen will, seine Ziele zu erreichen, ohne die anderen in der Klasse zu stören. Mit dem im Trainingsraum besprochenen Rückkehrplan geht er zurück in den Unterricht. Die in der Klasse unterrichtende Lehrkraft nimmt den Schüler freundlich auf und bespricht mit ihm möglichst zeitnah den Rückkehrplan. Es wird eine Vereinbarung auf der Grundlage des Plans getroffen (vgl. Balke 2004).

Die meisten Trainingsraumkonzepte sehen ein Elterngespräch vor, falls innerhalb eines definierten Zeitraumes (meist 3 - 4 Schulwochen) der 5. Trainingsraumbesuch registriert oder keinerlei Einsicht in das Fehlverhalten festgestellt wird. Die Eltern werden telefonisch aufgefordert, ihr Kind für den Tag aus der Schule zu nehmen. Am nächsten Tag findet vor Schulbeginn ein Wiederaufnahmegespräch mit Klassenlehrer, Schüler und Eltern statt.

Die Trainingsraumbesuche verjähren nach einem schulintern festgelegten Zeitraum (z.B. nach sechs /drei Monaten).

Bei permanenten Unterrichtsstörungen oder dem 10. Trainingsraumbesuch werden weitere pädagogische Maßnahmen nach Absprache mit den Erziehungsberechtigten in Erwägung gezogen, z.B. eine Klassenkonferenz oder der Beschluss einer Ordnungsmaßnahme nach § 53 (3) SchulG.

Vielfach hat sich herausgestellt, dass einige Schüler deutlich mehr an Unterstützung und diese in anderer Form zur Reflexion ihres Verhaltens benötigen. Darum muss individuell geschaut werden, inwieweit das schulisch abgestimmte Trainingsraumkonzept für einzelne Kinder und Jugendliche zu adaptieren ist, um auch sie in ihrem eigenverantwortlichen Denken zu fördern.

Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen nach § 53 SchulG

Bei wiederholten und schwerwiegenden Regelverstößen können schulische Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen nach § 53 SchulG zum Einsatz kommen.

Erziehungsmaßnahmen nach § 53 SchulG

„Erzieherische Einwirkungen und Ordnungsmaßnahmen dienen der geordneten Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule sowie dem Schutz von Personen und Sachen. Sie können angewendet werden, wenn eine Schülerin oder ein Schüler Pflichten verletzt. Der Grundsatz der Verhältnismäßigkeit ist zu beachten. (...)“

Zu den erzieherischen Einwirkungen gehören insbesondere

- das erzieherische Gespräch,
- die Ermahnung,
- Gruppengespräche mit Schülerinnen, Schülern und Eltern,
- die mündliche oder schriftliche Missbilligung des Fehlverhaltens,
- der Ausschluss von der laufenden Unterrichtsstunde,
- die Nacharbeit unter Aufsicht nach vorheriger Benachrichtigung der Eltern,
- die zeitweise Wegnahme von Gegenständen,
- Maßnahmen mit dem Ziel der Wiedergutmachung angerichteten Schadens
- und die Beauftragung mit Aufgaben, die geeignet sind, das Fehlverhalten zu verdeutlichen.
- Bei wiederholtem Fehlverhalten soll eine schriftliche Information der Eltern erfolgen, damit die erzieherische Einwirkung der Schule vom Elternhaus unterstützt werden kann.
- Bei besonders häufigem Fehlverhalten einer Schülerin oder eines Schülers oder gemeinschaftlichem Fehlverhalten der Klasse oder Lerngruppe soll den Ursachen für das Fehlverhalten in besonderer Weise nachgegangen werden.“ (§ 53 (1) SchulG).

Ordnungsmaßnahmen nach § 53 SchulG

„Ordnungsmaßnahmen sind

- der schriftliche Verweis,
- die Überweisung in eine parallele Klasse oder Lerngruppe,
- der vorübergehende Ausschluss vom Unterricht von einem Tag bis zu zwei Wochen und von sonstigen Schulveranstaltungen,
- die Androhung der Entlassung von der Schule,
- die Entlassung von der Schule,
- die Androhung der Verweisung von allen öffentlichen Schulen des Landes durch die obere Schulaufsichtsbehörde,
- die Verweisung von allen öffentlichen Schulen des Landes durch die obere Schulaufsichtsbehörde.“ (§ 53 (3) SchulG).

Bei massiver körperlicher Gewaltanwendung, erkennbarer Anwendung von Formen der Gewalt mit Straftatbestand muss sofort reagiert und ein deutliches Zeichen gesetzt werden. Dies kann in Einzelfällen auch die Erstattung einer Anzeige nach sich ziehen.

Alle Maßnahmen sollten, unabhängig von der Schwere des Vergehens, das Ziel haben, dem Schüler bei dem Erwerb von Konfliktlösestrategien und bei der Entwicklung prosozialer Verhaltensweisen zu helfen!

5.5. Konfliktlösestrategien

Ein gutes Classroom Management und ein überschaubares Regelsystem beugen Konflikte und Auseinandersetzungen vor, dennoch gehören Konflikte zum alltäglichen Leben und sind auch in der Schule unvermeidlich. Daher sollen die Schüler in der Schule lernen, Konflikte konstruktiv zu lösen. Grundlegend ist dabei, dass die Kinder und Jugendlichen sich darauf verlassen können, dass auftretende Konflikte bearbeitet werden. Im schulischen Ablauf muss daher der Klärung von Konflikten in mehrfacher Hinsicht *Raum* gegeben werden:

- *Räumlichkeiten* im Schulgebäude (Differenzierungsräume, ausreichend große Klassenräume mit unterschiedlichen Funktionsbereichen)
- *Zeiträume*, in denen Konflikte geklärt werden können
- *personelle Ressourcen*, denn die Schüler brauchen professionelle Unterstützung bei der Konfliktbearbeitung.

Sind diese Voraussetzungen gegeben oder können diese Ressourcen für die Konfliktlösung eingesetzt werden, können im alltäglichen Geschehen entstehende Konflikte zwischen Schülern aber auch in der Schüler-Lehrer-Interaktion möglichst zeitnah mit den Beteiligten bearbeitet werden. Darüber hinaus können, losgelöst von konkreten Konfliktsituationen, präventiv in Klassen, Kleingruppen oder Einzelsituationen Kompetenzen und Haltungen vermittelt und geübt werden, die Schüler befähigen, in künftigen Situationen Konflikte zu meiden und zu vermeiden oder entstehende Konflikte konstruktiv zu lösen.

Da Schüler mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung häufig unter komplexen psychosozialen Belastungen aufwachsen, konnten sie Strategien zur Lösung von Konflikten zumeist nur in Ansätzen erwerben (vgl. Hillenbrand 2009). Widersprüchliche Erfahrungen mit anderen Kindern und Jugendlichen, mit Lehrkräften und Erwachsenen erschweren die Fähigkeiten, Konfliktlösungsstrategien kennenzulernen und anzuwenden.

Zentrale Kompetenzen wie z.B. Realitätssinn und Impulskontrolle sind bei Schülern mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung nur wenig ausgeprägt. Häufig lösen schon leichte Konflikte eine starke Wut bei Schülern mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung aus, die in heftigen verbalen oder tätlichen Aggressionen ihren Ausdruck finden.

Gewalttätigkeiten stehen aber nicht am Anfang, sondern sind fast immer letzte Antworten auf missglückte Verständigungsprozesse in Konfliktsituationen.

Die Förderung der Konfliktlösungskompetenz setzt die Zusammenarbeit der Lehrkräfte einer Schule unbedingt voraus:

- Verständigung über die Bedeutung des Umgangs mit Konflikten und
- Weiterentwicklung der Fachlichkeit eines Kollegiums (Fortbildungsmaßnahmen, Handlungsstrategien, Handlungsabläufe).

Die Förderung der Konfliktlösungskompetenz erfordert darüber hinaus die Kooperation der Lehrkräfte mit relevanten Bezugspersonen der Schüler außerhalb der Schule. Schulische Ziele und Vorgehensweisen müssen im Kontakt mit Eltern und Erziehern und auch in der Kooperation mit anderen Fachdiensten (Jugendhilfe, Therapie, etc.) kommuniziert werden.

Maßnahmen in akuten Konfliktsituationen

„Wenn ein aggressiver Schüler die Kontrolle über sich verliert, besteht das vorrangige Ziel aller Maßnahmen darin, ihm dabei zu helfen, dass er sich beruhigt.“ (Eichhorn 2012, 158). Eine sofortige Herausnahme aus der Situation ist meist unumgänglich.

Einige Schulen arbeiten im Sinne der nischenorientierten Förderung (vgl. Fingerle 2005) und haben spezielle Nischen geschaffen, in denen Schüler ihre negativen Emotionen, ohne eigenen Gesichtsverlust und negative Konsequenzen für andere, ausleben können. Andere Schulen haben für die zeitnahe Aufarbeitung von akuten Konflikten und Krisen sogenannte Krisenbüros eingerichtet oder führen Life-Space-Crisis Interventionen durch.

Nischenorientierte Förderung

Aus seinen Untersuchungsergebnissen zur Emotionsregulation leitet Fingerle (2005) ab, dass zur Entwicklung emotionaler Kompetenz bestimmte, autonom nutzbare Freiräume für nicht bewältigbare Emotionen nötig sind, um einen Schüler in die Lage zu versetzen, die Komplexität seiner Lebenslage zu reduzieren und eigene Lösungsanstrengungen zu unternehmen. Ausgangspunkt eines nischenorientierten Veränderungsprozesses ist die Etablierung einer *sozialökologischen Nische*, „die Raum zum gefahrenlosen Ausleben einer negativen affektiven Reaktion und ihrer anschließenden Bearbeitung schafft“ (Fingerle 2005, 150).

Nischen stellen stabilisierende Rückzugsgebiete dar, in denen negative Emotionen ausgelebt werden und abklingen können:

- In Abwesenheit sozialer Regulationserwartungen
- In Abwesenheit kognitiver / sozialer Beanspruchungen
- Ohne negative Konsequenzen für die eigene Person (kein Gesichtsverlust)
- Ohne negative Konsequenzen für andere Personen (vgl. ebd.)

Während des Abklingens können Strategien der Stimmungsreparatur allmählich greifen, kompensatorische oder problemorientierte Problemlösungsversuche werden wieder möglich.

Um den Schülern einen geschützten Rahmen für das Ausleben belastender negativer Emotionen zu bieten, haben einige Schulen in ihren Klassenzimmern oder in Differenzierungsräumen so genannte Nischen / Rückzugsorte eingerichtet.

Das Krisenbüro

Das Krisenbüro stellt eine Anlaufstelle für Schüler in akuten Problemlagen dar und bietet die Möglichkeit, Krisen mit professioneller Unterstützung zu bearbeiten und gemeinsame Lösungen zu finden.

Das Krisenbüro ist als Interventionsmöglichkeit gedacht, um in massiven Konfliktfällen schnell und kompetent reagieren zu können. In den Schulen, die ein Krisenbüro oder eine vergleichbare Anlaufstelle eingerichtet haben, verlegen die eingeteilten Lehrkräfte ihre Tätigkeit für einen festen Zeitrahmen in das Krisenbüro und arbeiten dort nach Möglichkeit mit einem Schulsozialarbeiter zusammen.

Die Lehrer im Krisenbüro haben die Möglichkeit, bedingt durch den Freiraum, bei Problemen kurzfristig effektiv und individuell zu intervenieren. Sie sind in die auslösenden Konflikte nicht involviert und können somit in einem eher spannungsfreien Raum mit den Schülern arbeiten.

So ist eine zeitnahe Aufarbeitung der Konfliktsituation möglich, was gerade für Schüler mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung sehr wichtig ist und ihnen ermöglicht, sich im Anschluss wieder auf den Unterricht einlassen zu können.

Life-Space-Crisis Intervention (LSCI)

„Die LSCI gehört mittlerweile zum fest etablierten Methodenbestand der schulischen Erziehungshilfe“ (Goetze 2010, 198). Da Schüler mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung sich häufig schon kurze Zeit nach dem Konflikt nicht mehr an den kritischen Vorfall erinnern, weil zwischenzeitlich weitere Konflikte dazukamen, die den Vorfall überlagern oder er erfolgreich verdrängt wurde, findet die Life-Space-Crisis Intervention in zeitlicher Nähe zum Krisenzeitpunkt statt.

Die LSCI besteht idealtypisch aus sechs Stufen:

1. Die Stufe Gesprächsanbahnung soll dem Schüler in der Phase emotionaler Erregung helfen, seine Selbstkontrolle wiederzuerlangen, um im Anschluss einen rationalen Dialog zu führen.
2. Während der Stufe der Gesprächsvertiefung darf der Schüler seine Sicht des Vorfalls anhand einer Zeit- oder Ereignisleiste schildern, ohne dass die Lehrkraft sich dazu äußert.
3. Die Stufe Auffinden des Zentralthemas und des Interventionsziels dient dem Ausfindigmachen des zugrunde liegenden Problems. Daran anschließend gilt es eine Interventionsstrategie abzuleiten.
4. In der Stufe Lösungsalternativen wird aus mehreren entwickelten Vorschlägen die Bestlösung ausgewählt.
5. Die Stufe Aktionspläne dient der konkreten Planung, die erarbeitete Lösung in die Tat umzusetzen.
6. Mit der Stufe Lerntransfer und Rückkehr zur Gruppe wird die LSCI beendet. Abschließend bereitet die Lehrkraft den Schüler auf die Situation vor, die ihn unmittelbar nach dem Gespräch erwartet und ermöglicht ihm die Rückkehr in die Gruppe (vgl. Long, Wood und Fecser 2001, Hillenbrand 2008 sowie Goetze 2010).

Die schulische LSCI dient dazu, „einen Konflikt mit den entsprechenden Krisen- und Stresserscheinungen zu nutzen, dem Kind eine erste emotionale Hilfe anzubieten, ihm Selbsteinsichten und Kompetenzen mit dem Ziel zu vermitteln, in Zukunft konstruktiver mit Konflikten umzugehen.“ (Goetze 2010, 183).

5.6. Spezielle Ansätze und Interventionsformen des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung

Seit den 1960er Jahren sind unterschiedliche Konzeptionen und schulische Interventionsformen für Schüler mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung entstanden. Dazu gehören u.a. Ableitungen aus der Individualpsychologie (Vernooij), der Interaktionspädagogische Ansatz (Myschker), die Kognitive Verhaltensmodifikation (Neukäter), der Personenzentrierte Ansatz (Goetze), der Gestaltpädagogische Ansatz (Stein), die Lebensproblemzentrierte Pädagogik (Wittrock), der Feldtheoretische Ansatz (Schulze), der Handlungstheoretische Ansatz (Mutzeck), der Lösungs- und Entwicklungsorientierte Ansatz (Spiess), der Entwicklungstherapeutische Ansatz (Wood und Bergsson), der Ökosystemische Ansätze (Molnar und Lindquist, Palmowski), Bindungstheoretische Ansätze (Grossmann und Grossmann, Schleiffer).

Von diesen Interventionsformen sollen nun einige exemplarisch vorgestellt werden. Die Auswahl der vorzustellenden Ansätze orientiert sich weitestgehend an der Praxis in den Förderschulen für emotionale und soziale Entwicklung des Regierungsbezirkes Münster.

Im Rahmen der Vorstellung wird versucht, auch auf die Bedeutung dieser Ansätze für die sich verändernde Schülerschaft einzugehen. Diese Veränderungen zeigen sich insbesondere in der Zunahme der psychischen Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter, massiven Formen von Vernachlässigung und Traumatisierungen.

Die Frage nach der konkreten Unterrichtsorganisation für traumatisierte Kinder und Jugendliche und Schüler mit psychischen Erkrankungen ist darum im Anschluss an die vorgestellten Interventionsformen zu stellen. Ferner werden spezielle Maßnahmen für schulumüde und schulaversive Schüler und für schwer traumatisierte Kinder und Jugendliche in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe vorgestellt.

5.6.1. Entwicklungstherapeutische Ansätze

Der Entwicklungstherapeutische Unterricht (Wood und Bergsson)

Das in den siebziger Jahren von Mary M. Wood (1986) am amerikanischen Rutland Psychoeducational Center entwickelte entwicklungstherapeutische Curriculum beinhaltet ein Modell zur sonderpädagogisch-therapeutischen, integrativen und systematischen Förderung verhaltensauffälliger Kinder.

In den 1990er Jahren wurde dieses Curriculum von Marita Bergsson (1995) ins Deutsche adaptiert und zunächst an der von ihr geleiteten Jakob Muth-Schule in Essen und später an zahlreichen anderen Schulen erprobt (vgl. Bergsson 1995).

Im Rahmen des entwicklungstherapeutischen Konzeptes soll der Lern- und Entwicklungsprozess eines Schülers gezielt gefördert werden.

Nach der Diagnose des aktuellen sozialen, emotionalen und verhaltensmäßigen Entwicklungsstandes werden darauf abgestimmte Lernziele, Strategien zur Verhaltenssteuerung, Materialien, Unterrichtsaktivitäten und Evaluationsverfahren ausgewählt.

Das evaluierte Curriculum enthält die vier Bereiche Verhalten, Kommunikation, Sozialisation und Schulleistung. Für jeden Bereich gibt es eine Liste von Einzel-Lernzielen, die sich auf die Abfolge der zu erwerbenden Fähigkeiten in den jeweiligen Entwicklungssequenzen beziehen.

Diese Sequenzen lassen sich als fünf voneinander abgegrenzte Stufen in der sozialen und emotionalen Entwicklung aller Schüler beschreiben. Die fünf Stufen decken sich mit den langfristigen Zielen des Förderprogramms für jeden Schüler (vgl. Bergsson 1995, Bergsson und Döller-Fleiter 1997).

Bereichsziele für die fünf Stufen

Stufe	Verhalten	Kommunikation	Sozialisation	Schulleistung / Kognition
Stufe I	Den eigenen körperlichen Fähigkeiten vertrauen	Verwendung von Wörtern / Sprache, um Bedürfnisse zu befriedigen	Einem Erwachsenen hinreichend vertrauen, um auf ihn zu reagieren	Auf die Umgebung reagieren mit intentionalen Körperbewegungen und basalen mentalen Prozessen von Gedächtnis, Klassifikation, sowie rezeptivem Vokabular
Stufe II	Erfolgreiche Teilnahme an Routineabläufen und Aktivitäten	Verwendung von Wörtern / Sprache, um andere in konstruktiver Weise zu beeinflussen	Sie erfolgreich an Aktivitäten beteiligen	Teilnahme an Aktivitäten durch Selbsthilfe, motorische Koordination, Sprache, und mentale Prozessen von Unterscheiden, Ordnen und Zählen
Stufe III	Fähigkeiten für individuellen Erfolg als Mitglied einer Gruppe einsetzen	Verwendung von Wörtern / Sprache, um sich konstruktiv in Gruppen auszudrücken	Gruppenaktivitäten als befriedigend erleben	Erfolgreiche Teilnahme an einer schulischen Gruppe durch Einsatz basaler Schulleistungsfähigkeiten, durch Sprachkonzepte und durch symbolische Repräsentation von Erfahrungen
Stufe IV	Durch individuelle Anstrengung zum Erfolg der Gruppe beitragen	Verwendung von Wörtern / Sprache, um Verständnis der eigenen Gefühle / des eigenen Verhalten bzw. Verständnis der Gefühle / des Verhaltens anderer auszudrücken	Spontan und erfolgreich als Gruppenmitglied partizipieren	Schulleistungsfähigkeiten erfolgreich für soziale Gruppenerfahrungen einsetzen
Stufe V	Auf Lebenserfahrungen mit konstruktivem Verhalten reagieren	Verwendung von Wörtern / Sprache, um Beziehungen zu etablieren und zu bereichern	Eigenständig positive Beziehungen zur Peer-Gruppe etablieren und pflegen	Schulleistungsfähigkeiten erfolgreich zur Bereicherung der eigenen Persönlichkeit einsetzen

Nach Bergsson 1995, 5

Diagnostik

Der Entwicklungstherapeutische Lernziel-Diagnosebogen (ELDiB) wird eingesetzt, um das Fähigkeitsprofil eines Schülers im Verlauf der Entwicklungsstufen zu beschreiben, er definiert u.a. die Ziele für den Individuellen Erziehungsplan (IEP) und überprüft in regelmäßigen Abständen den Fortschritt des Schülers.

Unterrichtsgestaltung

Die entwicklungstherapeutische Unterrichtsgestaltung beinhaltet Aktivitäten, „die eine erfolgreiche Bewältigung von Anforderungen an das Denken, Handeln, Sprechen und Sozialverhalten des Schülers sowie seine emotionale Entfaltung unterstützen sollen.

Daher folgen Unterrichtsplanung und –gestaltung einem hochstrukturierten Ansatz, in dem sämtliche Einzelbestandteile die Aufgabe haben, sicherzustellen, daß der Schüler täglich an den im Erziehungsplan definierten Fähigkeiten arbeiten kann, d.h. die

Ansätze solcher Fähigkeiten anwenden, üben und generalisieren sowie sich dieser Fähigkeit bewußt werden kann.“ (Bergsson und Dölller-Fleiter 1997, 15).

Um dies zu gewährleisten verfolgt der entwicklungstherapeutische Unterricht nach folgenden Strukturprinzipien:

- Regelmäßig wiederkehrende Kernaktivitäten
- Aktivitätsphasen
- Plan der Aktivitäten
- Systematischer Tätigkeitswechsel
- Gruppensetting
- Learning by doing
- Kreativität
- Äußere Strukturierung als Hilfe zur inneren Strukturierung (Bergsson und Dölller-Fleiter 1997, 15).

5.6.2. Lebenswelt- / Lebensproblem orientierte Ansätze

Aspekte Lebensproblemzentrierter Pädagogik

Wachtel und Wittrock (1988) fassen in Anlehnung an eine Oldenburger Lehrerbefragung im September 1987 die Sichtweisen und Erklärungsmodelle von Lehrkräften bezogen auf störendes Schülerverhalten zusammen.

„Ihre subjektiven Vorstellungen (Theorien) von Schülerproblemen lassen verschiedene Erklärungsmuster für die Verursachung deutlich werden: Die Verursachung liegt im Elternhaus, im Gesellschaftssystem, im Schulsystem, in der Unterrichtsform, in der Person des Lehrers, in den herrschenden Interaktionsmustern, in der Person des Schülers (mit-)begründet.“ (Wachtel und Wittrock 1988, 58).

Während die meisten Lehrkräfte mit Verständnis und den Schülern zugewandten Verhalten reagieren, fühlen sie sich „in der konkreten Unterrichtsgestaltung weitgehend ratlos / hilflos gegenüber den Schülerproblemen bzw. gegenüber den daraus resultierenden Verhaltensweisen.“ (Wachtel und Wittrock 1988, 58).

Die Autoren stellen die provokante These auf, „dass Schüler sich den Sachen (Lerninhalten) zuwenden würden, wenn sich Schule nicht von den Schülern abwenden würde (d.h. diese in ihrem „So-Sein“ nicht annimmt, nicht berücksichtigt.)!“ (ebd., 59).

Daran angelehnt formulieren die Autoren drei grundlegende Kennzeichen der Lebensproblemzentrierten Pädagogik:

1. Wahrnehmen der Vielfalt an Schülerproblemen mit ihrer Vielfalt von Verursachungsfaktoren und keine Verengung auf einzelne Phänomene. Einen Zugang zu dieser Vielfalt zu finden.
2. Zugang: Schülerprobleme als Lebensprobleme und damit Gestaltungsaufgaben des Lebens. „Diese Probleme zeigen sich in der Schule meist als Beziehungsprobleme. (...) Diese Beziehung muss gestaltet werden im Umgang mit Lernsachen und miteinander.“ (Wachtel und Wittrock 1988, 60).
3. Bewegung ist eine Grundlage von Leben. „So muss Unterricht und unterrichtliches Handeln stets beweglich sein.“ (ebd., 60).

Die in der Tabelle aufgeführten sechs zentralen Lebensprobleme und deren häufig beobachtbare (unangemessene) Bewältigungsmöglichkeiten stellen sowohl Verstehenskategorien als auch Gestaltungskriterien für den Unterricht dar.

Lebensprobleme und (unangemessene Bewältigungsmöglichkeiten)

Versorgen ↑ ↓	Sich dauernd anbieten und gefällig sein. Sich materiell überversorgen (lassen) und konsumieren. Sich hilflos ins Spiel bringen, sich Strafe zuziehen.
Entwickeln 	Ständig auf der Suche nach Neuem und Neuem sein. Auf Kontinuität verzichten. Beharren und sich unbeweglich verhalten. Nichts oder zu viel riskieren.
Ordnen ↑	Ordnungen missachten, bewusst gegen Regeln verstoßen, Rechthaberisch sein, Unordnung negieren und kaschieren. Bereit sein, sich unterzuordnen und sich allem zu fügen.
Handeln 	Rastlos tätig sein, Betriebsamkeit entfalten, vordergründig und oberflächlich beschäftigt sein. Mitmachen und mitlaufen. Bereit und verfügbar sein, sich bestimmen lassen.
Anpassen ↑ ↓	Sich unterordnen und auf eigene Ansprüche verzichten. Hinnehmen und sich fügen. Resignieren und trauern. Abblocken und provozieren. Angreifen und aggressiv werden.
Entfalten	Sich im Uneigentlichen entfalten und ausbreiten. Ausweichen und sich zurückziehen in Nischen und Tagträumereien. Abschweifen und Entfaltung auf die Zukunft verschieben. Aus dem Felde gehen.

Nach Wachtel, Westphal & Wittrock 1988, 66

Lehrkräfte sollten neben didaktisch-methodischen Handlungskompetenzen auch psycho-soziale Handlungskompetenzen besitzen. Diese stellen eine grundlegende Voraussetzung dar für die „individuelle Fähigkeit zur Wahrnehmung von Beziehungen und Beziehungsstörungen, zur Entwicklung von Strategien zu deren Gestaltung, beziehungsweise zu deren Lösung und zum Aufbau und zur Aufrechterhaltung förderlicher Beziehungen unter Offenlegung des eigenen Wertesystems.“ (Wachtel und Wittrock 1988, 67f).

Ferner gehört zu einer förderlichen Haltung der Lehrkraft die Wertschätzung jeden Schülers mitsamt seiner Gefühle, Meinungen und seinem Bedürfnis nach Selbstverwirklichung. Lehrer sollten grundsätzlich Vertrauen in das Entwicklungsvermögen aller Schüler haben und sich ihnen gegenüber stets prosozial verhalten.

Der didaktisch-methodische Handlungsrahmen soll neben einer Vielfalt an Konsequenzen besonders auch zahlreiche Handlungsformen beinhalten, „die eine Ausgestaltung von Beziehungen im handelnden Umgang mit den anderen Beteiligten des Unterrichts gleichzeitig mit den Unterrichtsinhalten in den verschiedenen Phasen des Austauschprozesses ermöglichen.“ (ebd., 68).

Der engagierte politisch-gesellschaftliche Einsatz für eine Verbesserung der Schule und der Lebensbedingungen der heranwachsenden Generation ist eine wichtige Aufgabe, dennoch sollte die Erneuerung der Schule „nicht ausschließlich auf die anderen gesellschaftlichen Bereiche verschoben werden – sie muss aus der schulischen Praxis heraus mitentwickelt werden.“ (Wachtel und Wittrock 1988, 67).

Lebensweltorientierte Didaktik

Nach seiner Kritik an dem geringen fachwissenschaftlichen Interesse an didaktischen Fragestellungen und den bestehenden didaktischen Ansätzen in der Pädagogik bei Verhaltensstörungen, entwickelt Bröcher (1997) einen eigenen Ansatz.

Bröchers (1997) Publikation „Lebenswelt und Didaktik. Unterricht mit verhaltensauffälligen Jugendlichen auf der Basis ihrer (alltags-) ästhetischen Produktionen“ basiert auf einer Kombination von Kunsttherapie und Lebensweltorientierung und lässt sich der kritisch-konstruktiven Didaktik (Klafki 1985) zuordnen.

Bröcher (1997) scheint es bei seinen didaktischen Überlegungen unumgänglich, „die Lebenswelt der sog. Verhaltensauffälligen Heranwachsenden zum Dreh- und Angelpunkt des Unterrichts zu machen, wenn in ihr überdurchschnittlich viele Probleme und Belastungen vorkommen.“ (Bröcher 1997, 312).

Angelehnt an Thomaes (1968) Daseinstechniken lassen sich in den Förderschulen für emotionale und soziale Entwicklung folgende Daseinstechniken und Reaktionsformen beobachten:

- **Defensive Techniken:** Depressive Reaktion, resignative Reaktion, Ignorieren, Verzicht auf eine aktive Auseinandersetzung aufgrund des Gefühls der Hilflosigkeit
- **Expressive bzw. evasive Techniken:** Situation den Umständen überlassen, Verzicht auf eine aktive Auseinandersetzung in dem Sinne, die Dinge reifen und an sich herankommen zu lassen, Illusionsbildung, Aus-dem-Felde-Gehen
- **Assertive Techniken:** Aggressive Durchsetzung, aktiver Widerstand, Kritik und Abwertung anderer, (Selbst-)Behauptung.

In der Unterrichtsplanung sind die konflikthaftern Lebenserfahrungen und Daseinsthemen mit speziellen thematisch-inhaltlichen Vorgehensweisen, handlungsorientierten Lern- und Arbeitsprozessen, zu verknüpfen.

Die Schüler erfahren auf diese Weise, dass die Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen eine Erweiterung der persönlichen Handlungsmöglichkeiten und damit auch eine Verbesserung ihrer subjektiven Lebensqualität bedeuten kann.

Dieses Vorgehen ermöglicht auch diesen Schülern wieder einen Zugang zum Lernen zu finden und fördert interessenfundierte, intentionale Lernhandlungen.

Neben den Chancen weist Bröcher (1997) auch auf die Schwierigkeiten seines Ansatzes und den daraus abzuleitenden Anforderungen für die Lehrkräfte hin: „Erziehung und Disziplinierung auf der einen Seite sowie Schülerorientierung, Therapie usw. auf der anderen Seite, stehen oft genug in einem unauflösbaren Widerspruch.“ (Bröcher 1997, 314).

5.6.3. Lerntheoretische Ansätze

Lerntheoretische Ansätze werden in unterschiedlichster Form beinahe an allen Förderschulen für emotionale und soziale Entwicklung im Regierungsbezirk Münster angewandt. Einige lerntheoretische Ansätze, besonders die Maßnahmen der klassischen Verhaltensmodifikation, werden inzwischen eher kritisch betrachtet.

Goetze (2010) weist in dem Zusammenhang darauf hin, dass es vielen Lehrkräften nicht gelingt, ein etabliertes, gut funktionierendes Tokenprogramm auch wieder zurückzufahren. „Gründe dafür sind Gewöhnung und Selbstverstärkung in dem Sinn, dass die Lehrkraft sich selbst durch ihren täglichen Erfolg verstärkt fühlt; das Programm wird immer weiter fortgeführt – mit dem Ergebnis, dass das Schülerverhalten dauerhaft fremdgesteuert wird und ein Transfer auf andere Unterrichtskontexte nicht stattfindet. (...) Schülern mit Verhaltensstörungen mit Verstärkerprogrammen zu begegnen, stellt sich häufig genug als wenig effektive, fragwürdige Methode dar (...). Sie durchschauen die Intentionen der Lehrkraft und arbeiten gegen diese mitunter mit subversiven Mitteln und signalisieren auf diese Weise, dass ihr eigentliches Problem, nämlich ihre falschen Einstellungen zu Schule, Gesellschaft und zum Leben überhaupt nicht tangiert wird.“ (Goetze 2010, 68ff).

Da kognitiv orientierte Interventionen diesen Tendenzen entgegen steuern und den Schülern wichtige Problemlösekompetenzen vermitteln, wie Selbstinstruktionen und Selbstkontrolle, bezieht sich die exemplarische Vorstellung lerntheoretischer Ansätze im Folgenden auf zwei kognitiv orientierte Interventionsverfahren.

Kognitive Verhaltensmodifikation im Unterricht, KVM

Die Strategien der kognitiven Verhaltensmodifikation, die sich in den 1950er Jahren aus der Kritik an der Verhaltenstherapie herausentwickelt haben, werden aufgrund ihrer Effektivität häufig im Unterricht der Förderschulen für emotionale und soziale Entwicklung angewandt.

Verhaltensstörungen werden im Rahmen der kognitiven Verhaltensmodifikation als Ergebnis unangepasster kognitiver Prozesse verstanden, die es im Laufe des Unterrichts zu ändern gilt. Besonders bei Schülern mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung ist häufig zu beobachten, „dass sie impulsiv handeln und nicht reflexiv denken, dass sie auf Gruppendruck spontan negativ reagieren und nicht zu selbstständigen, überlegten Entscheidungen finden, wenn sie in Konflikte geraten“ (Goetze 2010, 70f).

Primäres Ziel der KVM ist darum die Selbstregulation. Der Schüler soll in die Lage versetzt werden, Verantwortung für sein Verhalten zu übernehmen und sein Verhalten selbstständig zu verändern.

„Die Schüler lernen im Unterricht, die wichtigsten Stufen reflexiven Verhaltens zu erkennen und umzusetzen. Sie lernen, eigene Handlungen zu planen, also nicht impulsiv zu handeln. Außerdem sollen sie lernen, den Erfolg ihres metakognitiven Vorgehens selbst zu überprüfen und zu bewerten. Weiterhin soll Selbstkontrolle eingeübt werden.“ (ebd., 79).

Schwerpunkte einer auf der kognitiven Verhaltensmodifikation basierenden Unterrichtsreihe beziehen sich demnach auf:

- das Führen von Selbstgesprächen
- die genaue Beobachtung / Aufzeichnung von Verhaltensveränderungen
- die Selbstbewertung und die Anwendung einzelner Denkschritte

Die vier notwendigen Denkschritte, die im Rahmen der KVM zu erlernen sind, lauten:

- Stopp!
- Nachdenken!
- Planen!
- Überprüfen!

Mit ihrer starken Ausrichtung auf die Selbststeuerung des Schülers hat die kognitive Verhaltensmodifikation folgende Vorteile gegenüber anderen lerntheoretischen Ansätzen:

- Deutliche Verringerung der Abhängigkeit von äußerer Verhaltensmanipulation
- Verringerung von herausfordernden Verhaltensweisen / Verhinderung von Verhaltensstörungen durch gezieltes Erwerben von notwendigen Kompetenzen für kritische Situationen (Verhaltenskompetenz ermöglicht Verhaltenssicherheit)
- Hohe Resistenz und Übertragung auf andere Kontexte (vgl. Goetze 2010)

„Eine durch KVM-Interventionen erworbene Verhaltensänderung erweist sich i.d.R. als resistent über die Zeit und wird kaum wieder gelöscht; Verhaltensgeneralisierungen auf andere Situationen und Lehrkräfte werden wahrscheinlich, wenn bestimmte Vorkehrungen getroffen werden.“ (Goetze 2010, 85).

Rational-emotive Erziehung, REE

Bei der Rational-emotiven Erziehung handelt es sich ebenfalls um eine kognitive und effektstarke Methode, die für die Förderung in der emotionalen und sozialen Entwicklung besondere Relevanz hat. Voraussetzung der REE ist die enge Beziehung zwischen Kognitionen und emotionalen Reaktionen.

Die Rational-emotive Erziehung „möchte primär selbstschädigende Kognitionen verändern und dem Individuum dabei helfen, konstruktive Problemlösefertigkeiten zur Bewältigung der eigenen Lebenssituation aufzubauen. Eine solche grundlegende Position trägt hoffentlich dazu bei, auch in der konkreten Arbeit mit Kindern und Jugendlichen stets im Blick zu behalten, dass man es nicht mit Störungen, sondern mit Menschen zu tun hat, die es in ihrer Entwicklung zu fördern gilt.“ (Grünke 2008, 495).

Zur Aufdeckung irrationaler Gedanken und zwanghafter Grundhaltungen, greift die Rational-emotive Erziehung u.a. auf die dem Therapiekonzept zugrunde liegende ABC-Grundgleichung zurück.

Die ABC-Grundgleichung am Beispiel von unsicherem Verhalten einer Schülerin (Jolina aus dem Fallbeispiel)

A=Auslösendes Ereignis	B=Gedanken und Bewertungen	C=Gefühle und Verhalten
Frau M., meine Klassenlehrerin, beachtet mich schon die ganze Stunde nicht.	Sicher ist sie enttäuscht von mir, weil ich mich wieder geritzt habe. Nun wendet sie sich extra den anderen Schülern zu und lässt mich absichtlich links liegen.	Gefühle: Unsicherheit, Angst, Enttäuschung, Eifersucht Verhalten: Unruhe, Unkonzentriertheit, Anspannung

Daran anschließend wird mittels strukturierter, anschaulicher und erfahrungsbetonter Unterrichtsstunden versucht, undogmatische und rationale Einstellungen bei den Schülern aufzubauen (vgl. Grünke 2004).

Das von der Rational-emotive Therapie (RET) abgeleitete REE Curriculum kann von Lehrkräften durchgeführt werden und setzt sich in Anlehnung an Knaus (1974), Bernard & Joyce (1984) sowie Grünke (2003) aus folgenden Schwerpunkten zusammen:

„Gefühle und Emotionen:

- Wörter benennen, die angenehme und unangenehme Gefühle beschreiben (...),
- Situationen erkennen, die spezifische Gefühle auslösen,
- Gefühlsintensitäten erkennen und auf einem „Gefühlsthermometer“ lokalisieren.

Kognitionen:

- Gedanken verursachen Gefühle,
- Angenehme Gedanken verursachen angenehme, unangenehme Gedanken unangenehme Gefühle,
- Angenehme Gedanken sind herstellbar.

Das ABS-Schema:

- Die Logik des ABC-Schemas erkennen (...), gefolgt von der Schwierigkeit, Gedanken zu erkennen, die einem Gefühl vorangehen,
- Einsicht vermitteln: Gedankenänderungen führen zu Gefühlsänderungen,
- Erkenntnisse auf den eigenen Alltag anwenden

Rituale und irrationale Gedanken:

- Mithilfe von Schülerbeiträgen rationale und irrationale Gedanken definieren (...),
- rationale und irrationale Gedanken durch Fragen erkennen (...),
- die gewonnenen Erkenntnisse anwenden und Beispiele aus dem eigenen Alltag für rationale und irrationale Gedanken finden.

Die emotionalen Konsequenzen und die Mächtigkeit von irrationalen und rationalen Gedanken:

- Irrationale Gedanken können zu unangenehmen Gefühlen führen (...),
- Rationale Gedanken können zu angenehmen Gefühlen führen,
- Die Häufigkeit von rationalen und irrationalen Gedanken ist durch die Schüler zu erfassen

Kontrollierbarkeit von Gedanken, Unkontrollierbarkeit von unkontrollierbaren Ereignissen:

- Viele äußere Ereignisse sind von Kindern nicht beeinflussbar, Vergangenes lässt sich nicht ändern,
- Unangenehme Gefühle nach Ereignissen sind schwer kontrollierbar,
- Gedanken lassen sich leichter kontrollieren, wenn sie rational sind und führen dann eher zu angenehmen Gefühlen,
- Irrationale Gedanken lassen sich in rationale ändern, wenn das ABC-Schema angewandt wird.

Irrationale Überzeugungen:

- Die Wirklichkeit ist kompliziert, „Schwarz-Weiß“-Denken ist irrational,
- Jeder Mensch hat Stärken und Schwächen, niemand ist perfekt (...),
- Wer nur die schlechten Seiten bei sich sieht, entwickelt ein schlechtes Selbstwertgefühl,
- Wer sich durch Andere in seinem Selbstbild definiert, denkt irrational,
- Wer negative Gefühle gegen Andere oder gegen sich selbst entwickelt, denkt nicht realistisch und konzentriert sein Denken auf negative Aspekte.

Disputation und Überwindung des Schwarz-Weiß-Irrglaubens:

- Die Technik der Disputation kennenlernen und anwenden (...),
- Zwischen Fakten und Meinungen unterscheiden (...),
- Unterschiedliche Einstellungen zulassen und Unterschiedlichkeit positiv bewerten,
- Ablehnung ertragen und ablehnende Personen nicht negativ bewerten,
- Bei Meinungsverschiedenheiten sich nicht zu stark erregen, nicht wütend reagieren, keine Rachedgedanken aufkommen lassen und nicht mit Pöbeleien reagieren.

Meinungen, Ansichten, Einstellungen, Haltungen:

- Eine überzeugend vorgetragene Meinung muss nicht richtig oder wahr sein,
- Die Begriffe Meinung (die Überzeugung, dass etwas wahr ist), begründete Annahme (eine Meinung, die wahrscheinlich wahr ist) und unbegründete Annahme (eine Meinung, von der man annimmt, sie sei wahr, was aber nicht zutrifft) definieren,
- Feststellen, dass manche Meinungen nicht wahr sind, weil sie auf unbegründeten Annahmen beruhen,
- Beispiele für unbegründete Annahmen und Meinungen finden.

Fehler:

- Jeder Mensch macht von Zeit zu Zeit Fehler,
- Niemand ist perfekt,
- Fehler und die positiven Seiten einer Person gehören zusammen,
- Zwischen Persönlichkeit und persönlicher Leistung unterscheiden,
- Niemand ist deshalb schlecht, weil er Fehler macht,
- Fehler sollten nicht bestraft, sondern korrigiert werden,
- Gründe für Fehler finden.

Wünsche und Bedürfnisse:

- Die Begriffe Wunsch und Bedürfnis mit Beispielen belegen,
- Den Unterschied zwischen einem rationalen und irrationalen Bedürfnis feststellen und mit eigenen Beispielen belegen,
- Irrationale Bedürfnisse durch rational begründete Wünsche ersetzen; (...)
- Bedürfnisse führen auch dazu, Anforderungen an andere Personen zu stellen, was wiederum zu Ablehnung führen kann.

„Katastrophisieren“:

- „Katastrophisieren“ als irrationale Gedanken identifizieren; erkennen, dass das Katastrophisieren eine Situation nicht verändert, aber Verzweiflung aufkommen lässt, gegenläufige Gedanken gegen das Katastrophisieren eckeln.“ (Goetze 2010, 98ff).

Die Rational-emotive Erziehung gehört zu den effektiven Interventionen zur Förderung von Schülern mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung und verhilft Schülern konstruktive Problemlösefertigkeiten zur Bewältigung der eigenen Lebenssituation aufzubauen.

5.6.4. Ökosystemische Techniken

Verhaltensprobleme in der Schule – Lösungsstrategien für die Praxis

Molnar und Lindquist (1997) wollen mit ihrem Ansatz Lehrkräften in festgefahrenen Problemlagen zeigen, wie mit ökosystemischen Ideen eine Veränderung bewirkt werden kann.

Charakteristische Merkmale der ökosystemischen Methode sind:

- die direkte Konzentration auf eine Veränderung innerhalb der problematischen Situation und nicht auf eine Diagnose des problematischen Individuums
- die einfache Anwendbarkeit, die es allen erlaubt, mit dieser Technik zu arbeiten
- der Beginn mit überschaubaren Aspekten des Problems
- das Finden von divergierenden Erklärungen für problematische Verhaltensweisen
- der Mut, sich auch chronischen Problemen unvoreingenommen zu stellen
- das Aufbauen auf Stärken, statt Schwächen zu überwinden
- die Anwendbarkeit ohne spezielles Hintergrundwissen (vgl. ebd. 1997).

Von den ausführlich beschriebenen und durch Beispiele erklärten Techniken Molnars und Lindquists (1997) werden im Folgenden das *Umdeuten*, die *positive Konnotation des Motivs*, die *Symptomverschreibung* und das *Stürmen durch die Hintertür* vorgestellt.

Umdeuten

Dasselbe Verhalten wird in menschlichen Ökosystemen von verschiedenen Beteiligten unterschiedlich gedeutet. Die Deutungen sind verschieden, jedoch jeweils für sich gesehen richtig. Das führt dazu, dass sich insbesondere in Konfliktsituationen jede Seite im Recht fühlt, was ihr Verhalten oft noch verstärkt.

„Wenn man problematisches Verhalten in der Schule als Bestandteil eines sich selbst verstärkenden ökosystemischen Musters ansieht, folgt daraus, dass eine Veränderung unserer Wahrnehmung dieses Verhaltens dazu beitragen wird, den sozialen Kontext des Problems neu zu formen und dadurch das problematische Verhalten zu beeinflussen.“ (Molnar und Lindquist 1997, 64).

Zur Technik des Umdeutens gehören folgende wesentliche Elemente:

1. „Bewusstmachen der gegenwärtigen Interpretation des problematischen Verhaltens.
2. Schaffung positiver, alternativer Interpretationen des Verhaltens.
3. Auswahl einer überzeugenden positiven Interpretation.
4. Formulierung eines oder zweier Sätze, die die neue, positive Interpretation beschreiben.
5. Handlung, die diese neue Interpretation reflektiert.“ (ebd. 1997, 79).

Positive Konnotation des Motivs

„Im wesentlichen besteht die Technik der positiven Konnotation des Motivs darin, mögliche positive Motivationen eines problematischen Verhaltens zu icken“ (Molnar und Lindquist 1997, 81).

Ein problematisches Verhalten wird in der Regel nach unseren subjektiven Erkenntnissen und Vorstellungen gedeutet. Durch das bewusste Suchen von positiven Motiven kann die Wahrnehmung und damit auch die gesamte Situation verändert werden.

Zum Vorgehen bei der positiven Konnotation des Motivs gehören folgende wesentliche Elemente:

1. „Bewusstmachung der Motive, die Sie gegenwärtig der Person unterstellen, die das problematische Verhalten zeigt.
2. Beschreibung alternativer und positiver Motive für das problematische Verhalten.
3. Auswahl eines überzeugenden positiven Motivs.
4. Formulierung von ein oder zwei Sätzen, in denen die neue positive Motivation für das Verhalten beschrieben wird.
5. Handlungsweise, die die Anerkennung des positiven Motivs tiert.“ (ebd., 99).

Symptomverschreibung

Bei der Symptomverschreibung geht es darum, einen Schüler mit problematischem Verhalten zu ermuntern, dieses Verhalten aufrechtzuerhalten, dies allerdings unter bestimmten Voraussetzungen und Vorgaben, z.B. zu einer anderen Zeit, einem anderen Ort oder in anderer Form.

„Wenn Sie das Symptom verschreiben (die Person bitten, das zu tun, was sie bisher schon getan hat, aber auf andere Weise), erkennen Sie damit indirekt an, dass sie gute Gründe dafür hat, sich in dieser oder jener Form zu verhalten. Sie vermitteln auch stillschweigend die Überzeugung, man müsse für das Leben in der Schule für beide Seiten akzeptable Verhaltensweisen aushandeln.“ (Molnar und Lindquist 1997, 120).

Auf den ersten Blick erscheint es paradox, so zu einer Lösung zu kommen. Die Ergebnisse dieser Reaktionen zeigen jedoch, dass diese Technik überaus effektiv ist.

Wesentliche Elemente der Symptomverschreibung:

1. „Bewusstmachung der gegenwärtigen Versuche, die Person dazu zu bringen, ihr Verhalten aufzugeben.
2. Feststellung von Möglichkeiten, wie das problematische Verhalten auf andere Weise durchgeführt werden kann.
3. Auswahl einer oder mehrerer unterschiedlicher Weisen, wie das problematische Verhalten durchgeführt und in irgendeiner Form als positiv betrachtet werden kann.
4. Die Forderung, das Verhalten auf eine dieser modifizierten Weisen beizubehalten.“ (ebd. 1997, 137).

Stürmen durch die Hintertür

In ökosystemischer Denkweise geht man davon aus, dass eine Veränderung im nichtproblematischen Bereich einen Einfluss auf den problematischen Bereich hat.

So können Handlungen, welche auf den nichtproblematischen Bereich zielen, durchaus eine Verbesserung der problematischen Situation bewirken. Darauf zielt die hier beschriebene Technik „durch die Hintertür stürmen“.

Oftmals werden bei Schilderungen von Problemsituationen immer wieder auch positive Elemente erwähnt. Auf diese Kommentare gilt es zu achten. In diesen beschriebenen Situationen oder Eigenschaften liegt häufig ein Potential, welches mit der Problemsituation zusammenhängt.

Zur Technik des Stürmens durch die Hintertür gehören folgende wesentliche Elemente:

1. „Identifizierung der unproblematischen Bereiche des Ökosystems, bei denen auch die Person mit dem problematischen Verhalten eine Rolle spielt.
2. Identifizierung mehrerer möglicher positiver Eigenschaften oder Verhaltensweisen der problematischen Person.
3. Auswahl einer positiven Eigenschaft oder Verhaltensweise.
4. Formulierung einer Möglichkeit, einen positiven Kommentar über die positive Eigenschaft oder Verhaltensweise abzugeben.
5. Den positiven Kommentar abgeben.“ (Molnar und Lindquist 1997, 148).

Anders handeln – Lehrerverhalten in Konfliktsituationen

Konfliktmanagement stellt einen zentralen Bestandteil im beruflichen Handeln von Lehrkräften aller Schulen dar. Unser Handeln und der Umgang mit herausfordernden Situationen sind immer von unseren subjektiven Theorien abhängig.

In Konfliktsituationen zeigt sich dies im Aufeinandertreffen unterschiedlicher subjektiver Theorien, Bedürfnissen, inkompatiblen Regeln oder Regelverständnissen.

„Wenn unsere subjektiven Theorien aber gerade in Konfliktsituationen von besonderer Bedeutung sind, dort besonders klar zu erkennen sind und uns in unserem Handeln bestimmen, dann können wir auch unser Repertoire für zukünftige Konflikte dadurch erweitern, ergänzen oder umbauen, dass wir uns zusätzliche oder neue theoretische Ausgangspositionen erarbeiten, die uns auf der Handlungsebene neue „Werkzeuge“ an die Hand geben.“ (Palmowski 1998, 24).

Palmowskis Anregungen, von denen nun fünf zentrale dargestellt werden, stellen besonders auch für den Umgang mit massiv herausfordernden Schülern, Kindern und Jugendlichen mit psychischen Störungen und traumatisierten Schülern eine effektive Erweiterung des pädagogischen Handlungsrepertoires dar.

1. Gratifikation und Sanktion

„Die Handlungsspielräume eines Lehrers in einer Krise sind um so größer, je mehr Möglichkeiten der Sanktion und der Gratifikation ihm zur Verfügung stehen.“ (Palmowski 1998, 59).

Der Austausch und die Diskussion im Kollegium bietet eine gute Möglichkeit, das eigene pädagogische Handlungsrepertoire zu erweitern und gemeinsame Absprachen zu treffen. Die Verständigung mit den Schülern über wirksame Gratifikations- und Sanktionsmöglichkeiten erhöht die Akzeptanz der gemeinsam vereinbarten Sanktionen.

2. Veränderung durch Sicherheit

Alle Schüler, insbesondere aber traumatisierte Kinder und Jugendliche, benötigen ein Gefühl von Sicherheit, um sich auf angestrebte Veränderungsprozesse einlassen zu können.

Dabei muss bedacht werden, dass man einen Menschen nicht ändern kann, man kann ihn allerdings dabei unterstützen, sich selbst zu ändern.

3. Schritte zum Ziel der Selbstveränderung

Diese Selbstveränderung vollzieht sich in einem längeren Prozess, der u.a. folgende Schritte umfasst:

- „von der Selbstbeobachtung zur Selbststeuerung
- von der Selbststeuerung zur Selbstkontrolle
- von der Selbstkontrolle zur Selbstverantwortung
- von der Selbstverantwortung zur Selbstveränderung“ (Palmowski 1998, 62).

4. Von der Reaktion zur Aktion

Der Alltag in vielen Klassenzimmern ist durch reaktives Lehrerverhalten (Unterbinden von Unterrichtsstörungen, Streitschlichtung, etc.) gekennzeichnet. Vielfach fordert das Reagieren auf all die Herausforderungen so viel Zeit und Kraft von den Lehrkräften, dass ihnen diese für eine Analyse der herausfordernden Situationen fehlt.

„Den Lehrern bleibt keine Zeit mehr (oder es fehlt ihnen die Kraft) zur Reflexion ihrer Situation. Genau dies ist aber unabdingbare Voraussetzung für eine Umkehrung der Situation. Das Vorhaben, die Spielregeln umzupolen, vom Reagieren zum Agieren zu kommen, den Schülern die entscheidenden Steuerreize anzubieten, setzt (kollegiale) Reflexion und Diskussion voraus.“ (ebd., 63).

5. Was brauchen die Schüler?

Schüler sollten in der Schule vielfach positive Erfahrungen machen. Zentral für den Aufbau eines positiven Selbstwertgefühls ist es, dass sie sich als „liebenswürdig“ erfahren. „Je mehr ein Mensch die Erfahrung macht, dass er von anderen gemocht wird, dass sie ihn für liebenswürdig halten und dass er ihnen wichtig ist, um so weniger wird er es nötig haben, die anderen bzw. die Beziehung zwischen sich und ihnen zu verstören oder zu riskieren.“ (Palmowski 1998, 64).

Ebenfalls wichtig sind Kompetenzerfahrungen. „Je mehr ein Mensch die Erfahrung macht, dass er etwas kann, dass er Kontrolle hat über Situationen (und nicht diese über ihn) und dass er seine eigene Wirksamkeit erfährt (Flammer 1990), desto weniger wird er es nötig haben, solche Situationen zu vermeiden, Fluchtverhalten zu zeigen (z.B. durch Störmanöver) oder sich ihnen zu verweigern.“ (Palmowski 1998, 64).

Ferner bedürfen Schüler die Erfahrung der gelingenden Selbstorganisation. „Je mehr ein Mensch selbstformulierte Ziele bestimmen und verfolgen, eigene Pläne entwickeln und ausführen oder verwerfen, über Lernwege und Lerninhalte entscheiden kann, desto weniger kann er sich gegen andere richten oder den Boykott ausrufen.“ (ebd., 64).

5.6.5. Bindungstheoretische Ansätze

Im Rahmen der Förderung von abweichenden Verhaltensweisen und Lernproblemen hat die Bindungstheorie zunehmend an Bedeutung gewonnen. Besonders für die Unterrichtsorganisation für traumatisierte Kinder und Jugendliche und Schüler mit psychischen Erkrankungen (z.B. Schülern mit einer Borderline Störung) stellen bindungstheoretischen Kenntnisse eine Grundvoraussetzung für die Beziehungsgestaltung in der Schule dar.

Die drei Thesen der Bindungstheorie von Grossmann und Grossmann (2003) besagen, dass

- unterschiedliche Eltern-Kind-Bindungsqualitäten individuelle Unterschiede im Vertrauen gegenüber anderen und im Selbstvertrauen bedingen
- unterschiedliche Bindungserfahrungen das Verhalten bei emotionaler Belastung (um Hilfe zu bitten, selbst Hilfe geben, etc.) beeinflussen
- Bindungserfahrungen die Fähigkeit von Kindern und Erwachsenen beeinflusst, Freundschaften aufzubauen und Bindungen zuzulassen (vgl. Grossmann und Grossmann 2003)

„Diese bindungstheoretischen Grundpostulate machen es wahrscheinlich, dass sich Bindungskonzepte auch in der pädagogischen Kommunikation der Schule bemerkbar machen werden, nicht nur im Grundschulalter, sondern während der gesamten Schulzeit bis in das Erwachsenenalter.“ (Schleiffer 2005, 165).

In der Forschung werden vier verschiedene Bindungsqualitäten unterschieden: Die sichere Bindung, die vermeidend-unsichere Bindung, die unsicher-ambivalente Bindung und die desorganisiert-unsichere Bindung.

Die Bedeutung dieser unterschiedlichen Qualitäten der Mutter-Kind-Beziehung für die schulischen Erfahrungen der Kinder konnte in mehreren empirischen Studien nachgewiesen werden (vgl. dazu u.a. Howes et al. 1994, Pianta 1999, Pianta / Steinberg 1992).

Sicher gebundene Schüler

Sicher gebundene Schüler sind in der Lage, sich an die schulische Situation anzupassen. Sie „trauen sich selbst mehr zu, und ihnen wird mehr zugetraut. Sie haben eine hohe Meinung von sich, von dem Anderen und von Beziehungen überhaupt. Als sozial kompetent eingeschätzt, sind sie beliebter.“ (Schleiffer 2005, 165).

Es gelingt sicher gebundenen Schülern leichter Unterstützung von Mitschülern oder Lehrkräften zu erhalten und selber Unterstützung zu geben.

Vermeidend-unsicher gebundene Schüler

Vermeidend-unsicher gebundene Schüler sprechen kaum auf Versuche an, ein warmes, emotionales Lehrer-Schüler-Verhältnis oder Schüler-Schüler-Verhältnis zu etablieren. Sie lehnen enge Freundschaften und die Beziehung zur Lehrkraft ab, oft versuchen sie ihre Ablehnung durch aggressiv-dissoziale Verhaltensweisen zu untermauern. Ihr bevorzugter Interaktionsmodus ist sachorientiert, aufgabenbezogen.

„Da Hilfe für sie die Gefahr der Abhängigkeit signalisiert, lassen sie sich höchst ungern helfen. (...) Bei ihnen lässt sich leicht das bekannte Hilfeparadox ausmachen, wonach diejenigen, die am meisten der Hilfe bedürfen, allerdings auch am wenigsten in der Lage sind, eine solche Hilfe abzurufen.“ (ebd., 166).

Unsicher-ambivalent gebundene Schüler

Unsicher-ambivalent gebundene Schüler reagieren sehr leicht auf Beziehungsangebote, sogar leichter als sicher gebundene Schüler. Sie betonen „aufgrund ihres permanent hyperaktiven Bindungssystems die Asymmetrie der Beziehung zur Lehrerin und damit auch ihre Abhängigkeit von ihr. In Ermangelung eines hinlänglichen Vertrauens sind sie ängstlich bemüht, die Beziehung zur Lehrkraft zu ren.“ (Schleiffer 2005, 166f).

Diese Schüler können sich kaum mehr auf das Unterrichtsgeschehen konzentrieren, da sie dauernd mit Beziehungsfragen beschäftigt sind. Wenn sie die Gelegenheit bekommen, klammern sie sich an die Lehrkraft. Feste freundschaftliche Beziehungen zu Mitschülern haben sie nur selten. Die Beziehung zur Lehrkraft gestaltet sich ambivalent.

„Heftige, aber auch ambivalente Gefühle prägen diese Beziehung, oft genug auf beiden Seiten. Je mehr die Lehrerin aber den Wunsch verspürt, Distanz zur Schülerin zu gewinnen, desto mehr betont diese dann ihre Hilfsbedürftigkeit und erpresst so gewissermaßen ihre dann aber nur noch unwillig vorgenommene Unterstützung.“ (ebd., 167).

Desorganisiert-unsicher gebundene Schüler

Desorganisiert-unsicher gebundene Schüler verhalten sich häufig situationsunangemessen und destruktiv. Zumeist verfügen sie nur über eine sehr schlechte Selbstregulationsfähigkeit, die in starken, nicht kontrollierbaren Gefühlsausbrüchen ihren Ausdruck findet. Neben der schlechten Selbstregulationsfähigkeit, haben die Schüler oft schlechte Schulleistungen und ein niedriges Selbstwertgefühl.

„Mit zunehmendem Alter können desorganisiert-unsicher gebundene Kinder ihre kognitiven und sozialen Fähigkeiten einsetzen, um Strategien zu entwickeln, mit deren Hilfe sie das Zuwendungsverhalten ihrer Bezugspersonen doch noch zu kontrollieren vermögen.“ (Schleiffer 2005, 168).

So verhalten sich einige Jugendliche sehr fürsorglich der Bindungsperson gegenüber, um die Beziehung zu stärken und sie an sich zu binden. Andere Jugendliche wiederum verhalten sich vornehmlich feindselig-aggressiv und versuchen auf diesem Wege das Zuwendungsverhalten ihrer Bezugspersonen zu kontrollieren. (vgl. ebd. 2005).

Unter Schülern mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung trifft man verhältnismäßig häufig vermeidendes, ambivalentes oder desorganisiertes Bindungsverhalten an, das die Beziehungsgestaltung zwischen Schüler und Lehrkraft erheblich erschwert und zum Teil stark beeinträchtigt.

„Gerade die basale Dimension der Beziehung erscheint bei Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen gestört zu sein. Vertrauen wurde enttäuscht und ist unmöglich geworden, Beziehungs- und Dialogfähigkeit ist nicht entwickelt, und die Bereitschaft zum Aufbau einer Beziehung fehlt häufig.“ (Hillenbrand 2008, 137).

Schulen als sichere Orte zum Lernen

Alle Schüler fühlen sich wohler, verhalten sich angemessener und können besser lernen, wenn eine gute Beziehung zu den Lehrkräften besteht. Die Entwicklung eines beziehungsfördernden Schulklimas sollte darum auf der Agenda aller Schulen stehen. Besonders für vermeidend-unsicher, unsicher-ambivalent oder desorganisiert-unsicher gebundene Schüler stellt ein beziehungsförderndes Schulklima eine zentrale Voraussetzung dar, um Bindungskorrigierende Lernerfahrungen machen zu können.

Auch die Lehrkräfte benötigen die entsprechende Sicherheit, Selbstsicherheit, kollegiales Verständnis und Fürsorge, die Kenntnis Bindungstheoretischer Ansätze und ein entsprechendes Handlungsrepertoire, um Schülern eine „sichere Lernbasis“ zu bieten und sie von dort aus zu einer „sicheren Exploration“ anzuleiten. „Reziprok zu einem inneren Arbeitsmodell von „sicherer Exploration“ auf Seiten des Schülers ließe sich auch bei dem Lehrer oder bei der Lehrerin ein inneres Arbeitsmodell von „sicherer Unterrichtung“ beschreiben, das sich durch eine Balance zwischen Wissensvermittlung und Bindungsangebot auszeichnet.“ (Schleiffer 2005, 174f). Die Klassenlehrer haben in der Beziehungsgestaltung eine besondere Rolle. Von den Schülern werden sie als konstante Bezugspersonen wahrgenommen, die durch Klarheit, Stabilität und emotionaler Verlässlichkeit den Aufbau tragfähiger Beziehungen ermöglichen.

Bei vermeidend-unsicher, unsicher-ambivalent oder desorganisiert-unsicher gebundenen Schülern geht es in der Beziehungsgestaltung zunächst um einen „individuellen Zugang zum Heranwachsenden“ und dann um die „Anbahnung einer erzieherisch tragfähigen Beziehung.“ (Hillenbrand 2008, 137).

5.7. Unterrichtsorganisation für Schüler mit psychischen Erkrankungen und traumatisierten Schülern

Innerhalb der letzten zehn Jahre haben die psychischen Erkrankungen im Kindes- und Jugendalter kontinuierlich zugenommen. Über drei Viertel der Schüler, die in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe leben, haben potentiell traumatisierende Erfahrungen hinter sich (vgl. Gahleitner, Hensel, Baierl, Kühn und Schmid 2014).

„Mehrere empirische Arbeiten zeigen, dass vernachlässigte und misshandelte Kinder eine Vielzahl von neuropsychologischen Defiziten aufweisen und insbesondere große Schwierigkeiten im Bereich der exekutiven Funktionen haben, welche Gedächtnisleistungen, Konzentrationsfähigkeit und die Fertigkeit, Aufgaben zu zergliedern und nach Plan anzugehen, umfassen (vgl. Schmid, 2010). In Anbetracht der ständigen Fokussierung auf das Überleben im Hier und Jetzt ist es nicht verwunderlich, dass sequenziell traumatisierte Kinder sich schwer damit tun, sich auf die Schule zu konzentrieren, schulische Aufgaben zu zergliedern oder sich gar für langfristige Bildungsziele zu motivieren.“ (Gahleitner, Hensel, Baierl, Kühn und Schmid 2014, 92).

Stark angestiegen ist auch die Zahl der Schüler, die sich aufgrund unterschiedlichster psychischer Störungsbilder in therapeutischer Behandlung befinden. Einige von ihnen werden stationär behandelt und während des mehrwöchigen Aufenthalts in Einrichtungen der Kinder- und Jugendpsychiatrie in den dort angesiedelten Schulen für Kranke beschult.

Neben den Förderschulen für emotionale und soziale Entwicklung oder Lernen besuchen diese Schüler vorwiegend Grund- und weiterführende Schulen und stellen auch diese phasenweise vor kaum bewältigbare Herausforderungen (vgl. ebd.).

Besonders in Phasen erhöhter emotionaler Belastung, die oft mit einer Verstärkung von beeinträchtigenden Symptomen einhergehen, sowie nach stationären Aufenthalten in Kinder- und Jugendpsychiatrischen Einrichtungen sind zumeist spezielle Formen der Unterrichtsorganisation notwendig. Diese sind in enger Kooperation zwischen Schule, den behandelnden Therapeuten und allen an der Förderung beteiligten Personen abzusprechen. Die rechtliche Grundlage für das Abweichen von der regulären Stundentafel stellt § 28 Absatz 2 AO-SF dar.

„Soweit es die emotionale und soziale Entwicklung und die besondere Lebenssituation von Schülerinnen und Schülern erfordert, kann die Schule im Rahmen des Förderplans (§ 21 Absatz 7) für begrenzte Zeit von der Stundentafel abweichen.“ (AO-SF § 28 Absatz 2).

Schulische Auseinandersetzung mit der Thematik Traumatisierung und psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter

Gahleitner, Hensel, Baierl, Kühn und Schmid (2014) plädieren in ihrem jüngst herausgegebenen Handbuch zur Traumapädagogik in psychosozialen Handlungsfeldern für eine intensive schulische Auseinandersetzung mit der Thematik Traumatisierung und psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter.

„Die Schule, als institutionalisierte Form des Lernens und Unterrichtens, darf Traumatisierungen und deren Folgen nicht in die therapeutische Schublade legen, sondern muss sich vielmehr um pädagogische Antworten und Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit traumatisierten Kindern und Jugendlichen bemühen.“ (Gahleitner, Hensel, Baierl, Kühn und Schmid 2014, 93).

Anregungen für pädagogische Antworten und Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit traumatisierten Schülern

Das aktuelle Handbuch zur Traumapädagogik (Gahleitner, Hensel, Baierl, Kühn und Schmid 2014) gibt u.a. folgende Anregungen für pädagogische Antworten und Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit dieser Schülergruppe:

- Sensibilisierung und Kompetenzerweiterung im Umgang mit psychisch erkrankten Kindern und Jugendlichen

Aufgrund der deutlichen Zunahme psychischer Störungen im Kindes- und Jugendalter benötigen Lehrkräfte aller Schulformen eine Kompetenzerweiterung im Umgang mit psychisch erkrankten Kindern und Jugendlichen; diese schließt eine höhere „Traumasensibilität“ mit ein.

„Lehrerinnen und Lehrer müssen verstehen, warum komplex-traumatisierte Kinder ihre spezielle Form des Verhaltens zeigen, und dass diese Verhaltensweisen einen guten Grund haben. Sie sind für das Kind wertvoll und waren überlebensnotwendig. Es muss ein sensibles Bewusstsein dahingehend entwickelt werden, dass es komplex-traumatisierte Kinder mit einem besonderen Unterstützungsbedarf gibt (Ding, 2009) und dass diese Kinder, um sich effektiv und erfolgreich mit schulischen Inhalten auseinandersetzen zu können, zuerst grundlegende Fertigkeiten der Selbstregulation erlernen müssen.“ (Gahleitner, Hensel, Baierl, Kühn und Schmid 2014, 93).

- Handlungsrahmen zur Gestaltung einer sicheren Lernumgebung

Aufgrund der oben beschriebenen Schwierigkeiten und belastenden schulischen Erfahrungen, muss die Schule diesen Schülern eine vertrauensvolle Umgebung und ein sicheres Setting bieten, um sie schrittweise wieder ans Lernen heranführen zu können. „Ein erfolgreiches Lernen, der Aufbau von Freude am Lernen und einer Selbstwirksamkeit in der Auseinandersetzung mit schulischen Themen können nur an einem >>sicheren Ort<< erfolgen.“ (ebd., 93).

- Handlungsrahmen zur Unterrichtsgestaltung für traumatisierte / psychisch erkrankte Kinder und Jugendliche

An die Sensibilisierung und Kompetenzerweiterung der Lehrkräfte aller Schulformen schließt die Handlungsplanung für die konkrete Gestaltung des Unterrichts an. Diese muss berücksichtigen, dass viele traumatisierte Schüler belastende schulische Erfahrungen machen mussten, die ihre Selbstwirksamkeit und ihr Selbstbild geprägt haben.

„Durch adäquate Förderung und die Vermittlung des Schulstoffes auf eine Art und Weise, welche den Kindern Freude macht und die Motivation zu lernen weckt und aufrechterhält sowie die konsequente Verstärkung von Lernfortschritten ist es möglich, den Teufelskreis auf Überforderung, Misserfolgserlebnissen und Lernvermeidung zu durchbrechen.“ (Gahleitner, Hensel, Baierl, Kühn und Schmid 2014, 92).

Erschwert wird das Durchbrechen dieses Teufelskreises durch die Unfähigkeit vieler Schüler mit traumatisierenden Erfahrungen und / oder psychischen Erkrankungen, wie Depressionen, positive Emotionen zu empfinden.

„Die Hirnforschung zeigt, dass bei traumatisierten Menschen die Bereiche des Erlebens von positiven Emotionen verkümmert sind. Das Frontalhirn ist nicht in der Lage, Gefahren kognitiv einzuschätzen und dem Körper die entsprechende Botschaft zu übermitteln. Stattdessen hat die immer wieder erlebte Angst (Todesangst) einen neuronalen Schaltkreis im Gehirn verankert, der einen >>Flucht- und Erstarrungsplan<< enthält. (...) Es ist deshalb absolut erforderlich, die verkümmerten Regionen im Gehirn, die für positives Erleben zuständig sind, auszubauen.“ (ebd., 92).

Im Unterricht kann dies durch Aufgaben geschehen, die der Schüler erfolgreich bewältigen kann. Die dabei entstehenden Glücksgefühle, verstärkt durch das Mitfreuen der Lehrkraft, und Momente der Selbstbestätigung werden auch als >>Flow-Erlebnisse<< bezeichnet, die die Aufmerksamkeit und das Interesse für neue Aufgaben erhöhen und dem Schüler wertvolle Selbstwirksamkeitserlebnisse vermitteln.

Impulsfragen für Lehrkräfte

Gahleitner, Hensel, Baierl, Kühn und Schmid (2014) beenden das Kapitel „Traumapädagogische Konzepte in der Schule“ mit folgenden Impulsfragen für Lehrkräfte:

- „Unterrichte und erziehe ich humorvoll (humorvoll meint nicht sarkastisch; nicht über den Schüler, sondern mit dem Schüler lachen)?
- Beginnen wir den Tag gemeinschaftlich (bspw. mit einer gemeinsamen Morgenrunde, in der der Ablauf des Tages besprochen wird)?
- Beenden wir den Tag gemeinsam (bspw. mit dem >>Licht des Tages<<, bei dem jeder und jede sagen darf, was gut gelungen ist, und wo Kritik nichts zu suchen hat)?
- Gebe ich der Selbstwirksamkeitserfahrung genügend Raum (bspw. mit einem fest installierten Klassenrat, einer ritualisierten Wochenreflexion und einer begleiteten Zeit, in der die Schüler ihren persönlichen Vorsatz für die nächste Woche entwerfen)?
- Wie klar sind meine Strukturen und wie eindeutig und gerecht die Regeln?
- Können Schüler durch natürliche Konsequenzen lernen?
- Habe ich ausreichend Raum für eine Rückmeldekultur der Schüler bereitgestellt?
- Fließen die Stärken der Schüler angemessen in meine Förderplanungen ein?
- Kenne ich die Probleme der Schüler und kann ich gegebenenfalls ihre leidvollen Gefühle anerkennen?
- Was hat dem Kind bis jetzt geholfen (Lösungsorientierung, aber auch die damit verbundenen Ressourcenorientierung)?
- Biete ich spezielle und individuelle Hilfen an (bspw. Schatzkiste, Sonnentagebuch, Mutmach-Lieder und Mutmach-Geschichten, Suche nach Vorbildern, die schwierige Situationen gemeistert haben)?“ (Gahleitner, Hensel, Baierl, Kühn und Schmid 2014, 100).

Diese Anregungen, die an vielen Schulen in dieser oder leicht abgewandelter Form Anwendung finden, kommen allen Schülern zu Gute, Kindern und Jugendlichen mit traumatischen Erlebnissen und psychischen Erkrankungen in besonderer Weise.

5.8. Spezielle Maßnahmen für schulmüde und schulaversive Schüler und für schwer traumatisierte Kinder und Jugendliche in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe

Unter den Schülern mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung gibt es eine Schülergruppe, die auch durch spezielle Ansätze und Organisationsformen in der Schule kaum noch zu erreichen ist. Vielfach bleiben diese Jugendlichen der Schule fern oder haben ihr bereits den Rücken gekehrt.

In Kooperation mit kommunalen Trägern wurden im Regierungsbezirk Münster das Projekt „Villa Interim“, spezielle „Werkstatt-Klassen“ und andere vergleichbare Maßnahmen für diese Schülergruppe eingerichtet.

Villa Interim (das Haus für Integration und Rehabilitation in Münster)

– Ein Projekt zur Beschulung stark verhaltensauffälliger Schüler der Sek. I

Die Villa Interim ist ein „Kooperationsprojekt von Schule und Jugendhilfe in der Trägerschaft der Stadt Münster. Sie ist keine eigene Schule, sondern ein gemeinsamer schulischer Lernort für die Sekundarstufe I.“ (Bieker 2013, 75). Alle Kinder und Jugendlichen, die für maximal ein Jahr die Villa besuchen, bleiben Schüler ihrer Stammschule. Die Aufnahme in das Projekt erfolgt über eine Fallclearingstelle, ein monatlich tagender Runder Tisch, der sich aus ständigen Mitgliedern (Schulamt, Jugendamt, Gesundheitsamt) und fallbezogenen Mitgliedern (Schule, zuständige Schulaufsicht, KSD, etc.) zusammensetzt.

Mit der Konzipierung der Villa Interim haben das Schulamt der Stadt Münster und die Bezirksregierung Münster auf ein OVG-Urteil von 2009 reagiert, wonach Realschulen und Gymnasien verpflichtet sind, bei entsprechender Schulformempfehlung auch Schüler mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung aufzunehmen, da diese Abschlüsse nicht an der entsprechenden Förderschule angeboten werden.

„Mit der 9. Änderung des Schulgesetzes wird die allgemeine Schule zum Regelförderort für Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf, auch für Schüler/innen mit stark herausforderndem Verhalten.“ (Bieker 2013, 76).

Schüler, die destabilisiert sind und sich in Phasen massiver Eigen- / und oder Fremdgefährdung befinden, sind zeitweise mit einer normalen Klassensituation überfordert und stellen eine Gefahr für sich und ihre Mitschüler dar. Temporär benötigen diese Schüler ein individuell abgestimmtes Unterrichtssetting. Um dieses Angebot, das zunächst für Kinder und Jugendliche mit Realschul- oder Gymnasialempfehlung eingerichtet wurde, allen Schülern zugänglich zu machen, wurde das Projekt für alle Bildungsgänge der Sekundarstufe I geöffnet.

In der Villa Interim werden die Schüler durch ein Team von Lehrkräften aus Haupt-, Realschule und Gymnasium, Sonderpädagogen und einem Sozialpädagogen unterrichtet und intensiv betreut. Kernziel aller sonderpädagogischen, sozialpädagogischen und therapeutischen Maßnahmen der Villa Interim ist die Stabilisierung des Schülers und die Befähigung zur baldigen Rückkehr in die Stammschule, möglichst auch in die bisherige Klasse. Diese Rückschulung geschieht als ein individuell gestalteter, begleiteter Prozess und muss innerhalb eines Jahres abgeschlossen sein (vgl. Bieker 2013).

Werk-statt-Klasse

Werk-statt-Klassen stellen ein Modellprojekt zur beruflichen Eingliederung schulmüder Schüler dar. Je nach Förderschule und kommunalem Träger leicht variierend umfasst die Zielgruppe Schüler, die auch durch spezielle Angebote nicht mehr im Kontext Schule gefördert werden können, der Schule über längeren Zeitraum ferngeblieben sind und keine Perspektive auf den Hauptschulabschluss haben.

„In vielen Bundesländern sind so genannte Werkstatt- oder Praxisklassen entstanden. Bevor Jugendliche am Hauptschulabschluss scheitern, werden sie präventiv zusammengefasst, an Hauptschulen oder schon an Berufsschulen. Sie gehen zwei oder drei Tage zur Schule, die anderen Tage der Woche in einen Betrieb, in Ausnahmefällen auch in schuleigene Werkstätten. Die Klassen sind deutlich kleiner, die Teilnehmenden werden durch interdisziplinäre Teams unterrichtet und individuell gefördert, häufig gehört eine sozialpädagogische Begleitung dazu.“ (Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)).

Die Maßnahme dient zunächst der Stabilisierung des Jugendlichen und im nächsten Schritt der sozialen Integration, was die Anbahnung der Gruppenfähigkeit, die intensive Förderung von Regelverhalten und Konfliktmanagement einschließt. Weitere Ziele sind die schrittweise berufliche Orientierung und schließlich die konkrete Vorbereitung auf eine Berufsausbildung oder Arbeitnehmertätigkeit. Dies setzt den Aufbau einer tragfähigen Lern-, Leistungs- und Arbeitsmotivation voraus. Von zentraler Bedeutung sind dabei die Vermittlung von Erfolgserlebnissen und ein schülerorientiertes Vorgehen. In einem stetigen Wechsel zwischen Unterricht und Praxisphase in der Werkstatt werden die Schüler in individuellen Maßnahmen zu eigenverantwortlichem Handeln angeleitet. Der gesamte Lehrgang setzt sich integrativ aus Elementen der Schulung, Praxis, Förderung und Qualifikation zusammen. Er beinhaltet Basiskomponenten und wird durch Bausteine angereichert, die den individuellen Erfordernissen der Teilnehmer entsprechen (vgl. Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB)).

Produktionsschule

Eine andere Beschulungsmöglichkeit für Schüler, bei denen ein schwieriger Schulverlauf und ein problematischer Einstieg in eine berufliche Ausbildung oder Laufbahn abzusehen ist, stellen die Produktionsschulen dar.

„Hauptziel aller Produktionsschulen ist es, jungen Menschen und explizit denen mit großem Förderbedarf eine reale Chance auf berufliche und soziale Integration zu geben. Bildungspolitischer Hintergrund dieses Ziels ist das Erfahrungswissen um die prekäre Situation dieser Zielgruppe am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt. Zur Verwirklichung dieser Idee wird die Methodik des Produktionsschulansatzes zugrunde gelegt unter der Prämisse „Bildung durch gesellschaftlich nützliche Arbeit“. Die Verrichtung produktiver Arbeit steht im didaktischen Zentrum von Produktionsschulen und soll helfen, die Jugendlichen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung positiv zu unterstützen. Darüber hinaus will Produktionsschule klassische Tugenden und demokratischen Grundwerte vermitteln. Intention ist die Integration in die Gesellschaft.“ (Mertens 2013, 5).

In betriebsnahen Strukturen und daran anknüpfenden Lernprozessen werden für die Aufnahme einer Berufsausbildung und einer Erwerbstätigkeit bedeutsame Kenntnisse, Fähigkeiten und Verhaltensweisen aufgebaut und gefördert.

„Produktionsschülerinnen und -schüler treten zu beliebigen Terminen als Neulinge in die Produktionsschule ein und verlassen diese nach etwa einem Jahr wieder – in der Regel deutlich qualifizierter und motivierter – wenn sich eine passende Ausbildungs- bzw. Arbeitsstelle gefunden hat.“ (Mertens 2013, 5).

Unterricht in Einrichtungen für schwer traumatisierte Kinder und Jugendliche in stationären Einrichtungen der Jugendhilfe

Eine weitere Gruppe, der auch jüngere Schüler angehören, stellen schwer traumatisierte Kinder und Jugendliche dar. Für diese Schüler muss eine Einzelfall bezogene Lösung für die Unterrichtliche Versorgung gefunden werden. Dies geschieht in enger Zusammenarbeit zwischen Schule, Jugendhilfe, Gesundheitshilfe, Sozialhilfe und allen an der Erziehung beteiligten Personen.

Langfristiges Ziel für die meisten dieser Schüler ist die Integration in die örtlichen Schulen.

Was ist aus Tim geworden?⁶



Tim besucht nun die fünfte Klasse einer Sekundarschule und wird dort im Gemeinsamen Lernen gefördert.

Durch die gezielte Vorbereitung, die enge Kooperation beider Schulen und frühzeitig installierte, individuelle Fördermaßnahmen konnte Tim die Herausforderungen, die dieser Schul- / und Förderortwechsel mit sich brachte, gut bewältigen. Mit entsprechender Unterstützung gelang es ihm, sich im Schulgebäude zu orientieren, freundschaftliche Kontakte zu Mitschülern zu knüpfen und den fachlichen Anforderungen weitestgehend gerecht zu werden.

Tim, der an der Förderschule aufgrund seiner Hilfsbereitschaft Jüngeren gegenüber viel positive Rückmeldung erhalten hatte und dadurch die Konflikte mit Älteren nahezu vermeiden konnte, musste an der Sekundarschule zunächst lernen, selbst wieder einer der Jüngsten zu sein. Um Konflikten mit älteren Sekundarschülern vorzubeugen, wurde vereinbart, dass Tim bereits im fünften Schuljahr an einigen Sitzungen der Streitschlichter teilnehmen und direkt zu Beginn des sechsten Schuljahrs mit der Ausbildung beginnen darf. Für Tim stellte dies ein besonderes Privileg dar. Er bereitet sich schon jetzt auf seine Aufgaben als Streitschlichter vor und verhält sich den älteren Schülern gegenüber äußerst respektvoll. Auch zu seinem Paten, einen Streitschlichter aus dem sechsten Schuljahr, hat Tim ein gutes Verhältnis und wendet sich bei kleineren Problemen vertrauensvoll an ihn.

Tims gegenwärtigen Förderziele konzentrieren sich nun auf sein Lern- und Arbeitsverhalten und lauten: in Stillarbeitsphasen ruhig zu arbeiten und in Situationen, die ihn überfordern, nicht mehr so schnell in Stress zu geraten (die Arbeit zu verweigern, Material zu zerreißen oder den Unterricht zu stören).

Da Tim in der Förderschule sein Lern- und Arbeitsverhalten mit den Strategien der kognitiven Verhaltensmodifikation deutlich verbessern konnte und besonders der Beobachtung und Aufzeichnung von Verhaltensveränderungen sehr positiv gegenüber stand, überlegten die Sonderpädagogin und der Klassenlehrer, wieder daran anzuknüpfen. Im Förderplangespräch machte dann Tim selbst den Vorschlag, am besten wieder einen Detektivbogen zu führen, in dem er täglich notieren könnte, inwieweit es ihm gelingt, die beiden Ziele zu erreichen. Damit seine Mitschüler von dem Detektivbogen nichts mitbekommen, entschied sich Tim, die Eintragungen zu Hause vorzunehmen und ihn am nächsten morgen mit dem Klassenlehrer oder der Sonderpädagogin zu besprechen. Zusätzlich malte er sich eine kleine Gedankenblase als Erinnerungsstütze. In die Gedankenblase schrieb er: „Ich arbeite ruhig und rege mich nicht auf, wenn ich etwas nicht sofort schaffe!“ Auf die Rückseite schrieb sein Klassenlehrer in großen Druckbuchstaben: „DU SCHAFFST DAS!“ Die vom Klassenlehrer laminierte Gedankenblase liegt nun unter den Stiften in Tims Etui.

Wann immer es ihm schwer fällt, ruhig zu arbeiten oder bei auftretenden Schwierigkeiten nicht in Stress zu geraten, holt er sie heraus. An einigen Tagen genügt es, wenn er die Gedankenblase in seinem Etui ertastet. An anderen Tagen, wenn Tim mit hochrotem Kopf und geballten Fäusten vor seinem Arbeitsblatt sitzt, holt der Klassenlehrer die Gedankenblase heraus und flüstert ihm ins Ohr: „Du schaffst das!“ Es gibt auch Tage, an denen der Klassenlehrer oder die Sonderpädagogin Tim zudem vorschlagen, in jedes O auf dem Arbeitsblatt ein lachendes Gesicht zu zeichnen, alle Einsen durchzustreichen oder auf der Rückseite des Blattes all das aufzumalen, was ihm gerade durch den Kopf geht.

Nicht nur Tim hat viel in diesem Jahr gelernt, auch im Kollegium der Sekundarschule hat man sich intensiv Gedanken gemacht, wie mit Schülern in besonderen Problemlagen umgegangen werden kann. Das Kollegium hat verstanden, dass es Phasen gibt, in denen Schüler mit ganz anderen Aufgaben beschäftigt sind, als die, die sie ihnen vorlegen. Tims hochroter Kopf und die enorme Anspannung zeigen, wie angestrengt er an dieser persönlichen Lernaufgabe arbeitet. Diese Aufgabe erfolgreich zu bewältigen, ist gegenwärtig und zukünftig von höherer Bedeutung für Tim als die korrekte Bearbeitung des Arbeitsblattes.

⁶ Bei beiden Schülerbeschreibungen handelt es sich um frei erfundene Fallbeispiele.

⁷ Zeichnung: Forreiter 2014

Was ist aus Jolina geworden?⁸



Für die Gesamtschülerin Jolina neigt sich der stationäre Aufenthalt in der Kinder- und Jugendpsychiatrie dem Ende zu.

An dem sicheren Lernort ist es den Lehrkräften der Schule für Kranke gelungen, eine erzieherisch tragfähige Beziehung zu Jolina anzubahnen und sie schrittweise wieder an das Lernen heranzuführen. Die Balance zwischen Wissensvermittlung und Bindungsangeboten ermöglichten es Jolina, sich wieder auf die schulischen Anforderungen einzulassen, Vertrauen in ihre Fähigkeiten zu entwickeln und Selbstwirksamkeitserfahrungen zu machen. Zudem konnten in enger Absprache mit den behandelnden Therapeuten angemessene Formen der Beziehungsgestaltung erarbeitet und geübt werden. Inzwischen lässt sich Jolina auch wieder auf kooperative Aufgabenformate ein und konnte unter Anleitung erste freundschaftliche Beziehungen zu drei gleichaltrigen Mitpatientinnen aufbauen.

Jolina und ihre beiden Klassenlehrerinnen haben in mehreren gemeinsamen Therapiesitzungen an einer angemessenen, erzieherisch tragfähigen Beziehungsgestaltung gearbeitet. Das Kollegium der Gesamtschule hat an einer mehrtägigen Fortbildung zum Thema „Bindung und schulisches Lernen“ teilgenommen und wird auch im kommenden Halbjahr weiter an diesem wichtigen Thema arbeiten.

Jolinas Aufenthalt endete mit einem runden Tisch und einem Förderplangespräch. Neben Jolina und ihrer alleinerziehenden Mutter nahmen auch der behandelnde Therapeut, eine Lehrkraft der Schule für Kranke, die Klassenlehrerinnen, die an der Gesamtschule arbeitende Sonderpädagogin und ein Vertreter des Jugendamtes teil. Zunächst lag der Fokus auf den Fortschritten, die Jolina in den vergangenen Wochen gemacht hatte. Jolina zählte schulische und therapeutische Maßnahmen auf, die ihr besonders gut geholfen haben. Im Anschluss daran einigte man sich auf die nächsten Ziele und besprach, auf welchem Wege diese erreicht werden können. Jolina notierte Ziele und Maßnahmen in ihrem Förderplan. Zudem schrieb sie auf, warum sie diese Ziele erreichen möchte und wer sie dabei unterstützen kann.

Gemeinsam einigte man sich dann auf eine spezielle Unterrichtsorganisation mit einer zunächst reduzierten Studentafel. Außerschulische Unterstützungsangebote und eine therapeutische Anbindung wurden installiert. Mit den Klassenlehrerinnen und der Sonderpädagogin wurde besprochen, wie die Schule bei möglichen Rückfällen reagieren kann und an wen sie sich bei Beratungsbedarf wenden können.

Wie Jolinas weiterer Bildungsweg aussehen wird, ist schwer zu prognostizieren. Vielleicht wird sie in der nächsten Zeit noch andere schulische Angebote brauchen. Es ist nicht auszuschließen, dass weitere stationäre Aufenthalte in Kinder- und Jugendpsychiatrischen Einrichtungen notwendig sein werden. Dennoch kann sie stolz auf das zurückblicken, was sie gelernt hat. Abgeschlossen ist dieser basale und doch so zentrale und unwahrscheinlich mühsame Lernweg aber noch lange nicht. Jolina wird neben den schulischen Lernaufgaben, die sie aufgrund der engen Kopplung von Bindung und Lernen in ganz besonderer Weise fordern, immer auch an einer angemessenen Beziehungsgestaltung zu arbeiten haben. Das ist eine hohe Herausforderung, bei der sie hoffentlich die nötige Unterstützung erfahren wird. Diese wird auch über Jahre hinweg vor allem darin bestehen, Jolinas Vertrauen in ihre Fähigkeiten zu stärken, ihr zahlreiche Selbstwirksamkeitserfahrungen und immer wieder beziehungsfördernde Anlässe zu ermöglichen.

Auch das Kollegium der Gesamtschule hat einiges gelernt: Die Lehrkräfte haben eine Sensibilität für Störungen des Bindungsverhaltens und daraus resultierenden Verhaltensweisen entwickelt und erkannt, wie Bindungsverhalten und Lernerfolg zusammenhängen. Die Schule hat sich auf den Weg gemacht und ist dabei, Strukturen des sicheren Unterrichts und eines beziehungsfördernden Schulklimas zu entwickeln, von denen alle Schüler profitieren werden.

⁸ Bei beiden Schülerbeschreibungen handelt es sich um frei erfundene Fallbeispiele.

⁹ Zeichnung: Forreiter 2014

Ausblick

Die inklusive Beschulung von Schülern mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung stellt eine besondere Herausforderung für das derzeitige Schulsystem dar. Diese Herausforderung kann aber auch zahlreiche Chancen beinhalten:

- Die Chance, das eigene Handlungsrepertoire zu erweitern, das Schul- und Klassenklima, das Classroom-Management, das Regel- und Konfliktmanagement zu überarbeiten, um bessere Rahmenbedingungen für alle Schüler zu schaffen, von denen die Schüler mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung in besonderer Weise profitieren können.
- Die Chance, herausforderndes Schülerverhalten nicht als individuelles Problem des einzelnen Lehrers zu sehen, sondern als Kollegium Handlungsstrategien zu entwickeln und das Handlungsrepertoire im Umgang mit herausfordernden Verhaltensweisen zu erweitern.
- Die Chance, sich mit speziellen Ansätzen und Interventionsformen des Förderschwerpunktes emotionale und soziale Entwicklung zur Erweiterung des eigenen Denk-, Interpretations- und Handlungsrahmens auseinanderzusetzen.
- Die Chance, Fortbildungsbedarfe im Kollegium zu ermitteln und entsprechende Fortbildungen zu organisieren.
- Die Chance, eine Sensibilisierung und Kompetenzerweiterung im Umgang mit psychisch erkrankten Kindern und Jugendlichen, Schülern mit Traumatisierungen und / oder vermeidend-unsicher, unsicher-ambivalent oder desorganisiert-unsicher gebundenen Schülern zu erlangen.
- Die Chance, eine vertrauensvolle Umgebung und ein sicheres Setting zu schaffen, um Kinder und Jugendliche in besonderen Problemlagen schrittweise wieder ans Lernen heranzuführen zu können.

- Die Chance, einen Handlungsplan für die konkrete Gestaltung des Unterrichts für Kinder und Jugendliche in besonderen Problemlagen zu entwickeln.
- Die Chance, an der Gestaltung einer besseren Schule für alle Kinder und Jugendlichen mitzuarbeiten.

Schüler mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung fordern uns heraus, die konzeptionellen Rahmenbedingungen und Unterrichtsstrukturen dahingehend zu verbessern und um spezielle Interventionsformen zu erweitern, dass auch sie positive Erfahrungen in der Schule und im Lernen machen können und einen Schulabschluss erreichen. - Diese Verbesserungen und Erweiterungen kommen allen Schülern zugute.

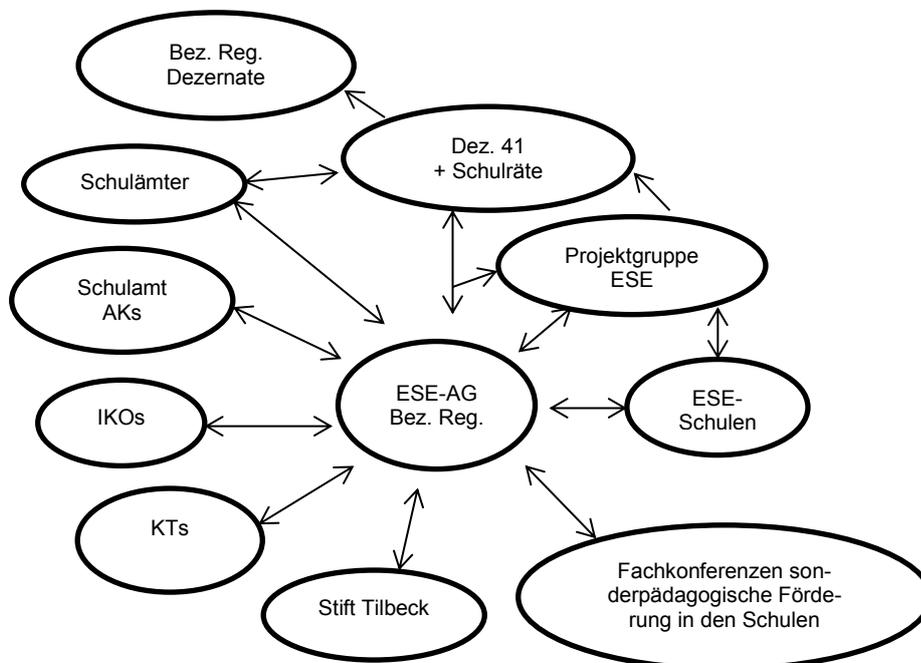
Eine Herausforderung, der sich jede Schule stellen muss!

Erste Anregungen zur Verbesserung und Erweiterung der konzeptionellen Rahmenbedingungen und Unterrichtsstrukturen sind dieser Handreichung zu entnehmen.

Aus der Praxis heraus, unter Einbeziehung von Lehrkräften, die im Gemeinsamen Lernen tätig sind, sollen in einem nächsten Schritt weitere praxisrelevante Hilfestellungen zusammengestellt werden.

Die Hilfestellungen gilt es fortlaufend zu reflektieren und den neuen Erkenntnissen in der inklusiven Beschulung von Schülern mit Unterstützungsbedarf in der emotionalen und sozialen Entwicklung anzupassen.

Diese Aufgabe hat eine in der Bezirksregierung (Dez. 41) eingerichtete Arbeitsgruppe ESE übernommen. Ansprechpartnerin ist Barbara Strumann.



Parallel dazu wurden die Schulämter angeregt in Kooperation mit Trägern der örtlichen Jugendhilfe eine Fallclearingstelle und einen schulischen Lernort¹⁰ einzurichten. Ansprechpartner ist Martin Dankbar.

¹⁰ § 132 Übergangsvorschriften (3), 9. Schulrechtsänderungsgesetz: „Für Schülerinnen und Schüler mit einem besonders ausgeprägten, umfassenden Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung können öffentliche und freie Schulträger (...) bei Auflösung der Förderschulen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung mit Genehmigung der oberen Schulaufsichtsbehörde einen schulischen Lernort einrichten. Dieser kann als Teil einer allgemeinen Schule oder als Förderschule geführt werden. Darin werden Schülerinnen und Schüler befristet mit dem Ziel unterrichtet und erzogen, sie in Abstimmung mit ihrer Schule auf die baldige Rückkehr vorzubereiten. Die Kinder und Jugendlichen bleiben Schülerinnen und Schüler der allgemeinen Schule.“

Weiterführende Literatur

- Balke, S.: Die Spielregeln im Klassenzimmer, 2004, als Download unter: <http://www.trainingsraum.de/>
- Bergsson, M.: Ein entwicklungstherapeutisches Modell für Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten – Organisation einer Schule – Essen 1995.
- Bergsson, M., Döller-Fleiter, L. und das Team der Jakob Muth-Schule, Essen: Die Superfreunde vor der Drachenhöhle. Praktische Beispiele für Wochenthemen im entwicklungstherapeutischen Unterricht. Düsseldorf 1997.
- Bergsson, M. <http://www.etep.org>
- Bergsson, M. und Luckfiel, H.: Umgang mit „schwierigen“ Kindern – Auffälliges Verhalten, Förderpläne, Handlungskonzepte. Berlin 1998
- Bieker, G.: Eine Villa für die wilden Schüler? Villa Interim – ein Projekt zur Beschulung stark verhaltensauffälliger Schüler im Bildungsgang Realschule oder Gymnasium in Münster In: Schulverwaltung Nordrhein-Westfalen. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht 03/ 2013, 74-76.
- Blum, H./Beck, D.: Mobbing: Hinschauen, Handeln. No Blame Approach. Köln 2008.
- Bröcher, J.: Lebenswelt und Didaktik. Unterricht mit verhaltensauffälligen Jugendlichen auf der Basis ihrer (alltags-) ästhetischen Produktionen. Heidelberg 1997.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB). Good Practice Center zur Förderung von Benachteiligten: Was bringen Praxis- oder Werkstattklassen? http://www.good-practice.de/4458.htm#area_01
- Bundesministerium für Bildung und Forschung: Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten. Bildungsforschung Band 34, 2010.
- Drave, W., Rumpler, F., Wachtel, P. (Hrsg.): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) 2000.
- Eichhorn, C.: Classroom – Management – damit es im Unterricht rund läuft. In: Schule heute, in: Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung. (7-8) 2013, 4-7.
- Eichhorn, C.: Classroom – Management. Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten. Fünfte Aufl. Stuttgart 2012.
- Eichhorn, C.: Lerngruppenmanagement. In: Schule NRW 05/ 2011, 222-224.

- Ellis, A. : Grundlagen und Methoden der Rational-emotiven Verhaltenstherapie. München 1997.
- Felten, M.: Lehrer: Doch, er ist wichtig! Wie gut Kinder lernen, hängt vom Können ihrer Lehrer ab. Der Umbau von Schulstrukturen ist zweitrangig. In: Die ZEIT, 22. März 2012, 15. Online unter: <http://www.visiblelearning.de/zeit-artikel-zu-visible-learning/>
- Fingerle, M.: Emotionswissen von Kindern im Grundschulalter. In: Ellinger, S. / Wittrock, M. (Hrsg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. Konzepte – Forschung – Praxis. Stuttgart 2005.
- Forreiter, R. (Mitglied der Arbeitsgruppe emotionale und soziale Entwicklung, ESE-AG) Zeichnungen in den beiden Fallbeschreibungen. 2014.
- Freitag, M.: Was ist eine gesunde Schule? Einflüsse des Schulklimas auf Schüler und Lehrergesundheit. Weinheim 1998.
- Friedrichs, B.: Praxisbuch Klassenrat. Weinheim 2009.
- Friend, M., Bursuck, W. D.: Including Students with Special Needs. 4. Aufl. Boston 2003.
- Goetze, H.: Grundriss der Verhaltensgestörtenpädagogik. Berlin 2001.
- Goetze, H.: Schülerverhalten ändern. Bewährte Methoden der schulischen Erziehungshilfe. Stuttgart 2010.
- Goetze, H. & Gatzmeyer, U. : Verhaltensgestörtenpädagogik im Spiegel der Fachzeitschriftenliteratur. Eine Inhaltsanalyse. Heilpädagogische Forschung XVIII, 1992, 11-21.
- Grüne Liste Prävention www.gruene-liste-praevention.de
- Grüner, T. & Hilt, F.: Bei Stopp ist Schluss. 10. Aufl. Buxtehude 2010.
- Grünke, M.: Resilienzförderung bei Kindern und Jugendlichen in Schulen für Lernbehinderte. Eine Evaluation dreier Programme zur Steigerung der psychischen Widerstandsfähigkeit. Lengerich 2003.
- Grünke, M.: Die Wirksamkeit von Rational-emotiver Erziehung bei lernbehinderten Schülern. In: Heilpädagogische Förderung, 2008, (30), 62-69.
- Grünke, M.: Rational-emotive Erziehung. In: Gasteiger-Klicpera, B., Julius, H. & Klicpera, Ch. (Hrsg.): Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Göttingen 2008, 486-496.

- Hartke, B., Urban, R.: Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten. Buxtehude 2011.
- Hattie, J. In: Die ZEIT, 22. März 2012, 15.
- Hattie, J., Beywl, W., Zierer, K.: Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“. Hohengehren 2013.
- Hawker, D.S.J. & Boulton, M. J.: Twenty years research on peer victimization and psychological maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. In: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41, 2000, 441-455.
- Hillenbrand, C.: Vermittlung emotionaler und sozialer Kompetenzen zum Schulbeginn. In: Schule NRW 06/ 2012.
- Hillenbrand, C.: Didaktik bei Unterrichts- und Verhaltensstörungen. München 2011.
- Hillenbrand, C.: Einführung in die Pädagogik bei Verhaltensstörungen. München 2008.
- Hörmann, C., Schäfer, M.: Mobbingprävention. In: Fingerle, M., Grumm, M. (Hrsg.): Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen. Programme auf dem Prüfstand. München 2012, 83-104.
- Hörmann, C., Schäfer, M.: Bullying im Grundschulalter: Mitschülerrollen und ihre transkontextuelle Stabilität. Praxis der Kinderpsychiatrie und Kinderpsychologie. 2009, 58, 110-124.
- Jannan, M.: Das Anti-Mobbing-Buch. Gewalt an der Schule – vorbeugen, erkennen, handeln. Weinheim 2010.
- Kramis, J. & Felber, F.: Orientierungsrahmen Schulqualität der Fachstelle für Schulevaluation im Kanton Luzern. Luzern: FSE LU 2005, 9 (Download möglich unter <http://www.fse.lu.ch>).
- Ledl, V.: Kinder beobachten und fördern. Wien 1994.
- Long, N. J., Wood, M. & Fecser, F. A.: Life Space Crisis Intervention: Talking with students in conflict. Austin 2001.
- Mertens, M.: Produktionsschulen in Deutschland – Konzept und Qualitätsstandards, in: GSI-consult gGmbH und Der Paritätische Gesamtverband: Produktionsschule. Ein Integrationsansatz zwischen Arbeitswelt und Schule. Fachveröffentlichung 2 / 2013, 4-10.
- Molnar, A. & Lindquist, B.: Verhaltensprobleme in der Schule. Lösungsstrategien für die Praxis. Dortmund 1997.

- Mutzeck, W.: Methodenbuch Kooperative Beratung. Weinheim 2008.
- Palmowski, W.: Anders handeln. Lehrerverhalten in Konfliktsituationen. Ein Übersichts- und Praxisbuch. Dortmund 1998.
- Sackett, D., Rosenberg, W., Gray, J., Haynes, R. & Richardson, W.: Evidence based medicine: what it is and what it isn't. In: British Medical Journal, 312, 1996, 71-72.
- Schäfer, M.: Mobbing unter Schülern. In: Petermann, F., Schneider, W. (Hrsg.): Enzyklopädie der angewandten Entwicklungspsychologie. Göttingen 2007.
- Schäfer, M., Korn, S.: Mobbing in der Schule. In: Deutsches Kinderhilfswerk e.V. (Hrsg.), Kinderreport Deutschland. München 2004, 263-274.
- Schaps, E. / Battistich, V.: Community in School, Central to Character Formation and more, presented at the White House Conference on Character and Community June, 2002.
- Schleiffer, R.: Bindung und Lernen. In: Ellinger, S., Wittrock, M. (Hrsg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. Stuttgart 2005, 159-177.
- Schneider, R.: Klassenklima, Schulklima, Schulkultur - wichtige Elemente einer gesundheitsfördernden Schule. In: Regierungspräsidium Stuttgart (Hrsg.): Informationsdienst zur Suchtprävention Nr. 18. Gesundheitsförderung durch Schulentwicklung und Schulentwicklung durch Gesundheitsförderung. Stuttgart 2005, 27-40.
- Toman, H.: Classroom-Management. Online: <http://www.dr-toman.de/clmanag.PDF>
- Ullrich, A. & Romonath, R.: Evidenzbasierte Entscheidungsprozesse in der sprachtherapeutischen Intervention. In: Die Sprachheilarbeit, 53, 2008, 274-283.
- Wachtel, P., Westphal, E. und Wittrock, M.: Aspekte lebensproblem-zentrierter Pädagogik. Oldenburg 1988.
- Wember, F. B., Prändl, S. (Hrsg.): Standards der sonderpädagogischen Förderung. München 2000.
- Whitaker, T.: Was gute Lehrer anders machen. Weinheim 2009.



Bezirksregierung Münster

Domplatz 1-3, 48143 Münster

Telefon: 0251 411-0

Telefax: 0251 411-82525

poststelle@brms.nrw.de

www.brms.nrw.de