



MANUAL ZUR ERSTELLUNG EINES SCHULISCHEN KONZEPTS:

3. THEMENHEFT

GRUNDLAGEN UND HINWEISE FÜR DIE FÖRDERUNG VON
KINDERN UND JUGENDLICHEN IM BEREICH DER
EMOTIONALEN UND SOZIALEN ENTWICKLUNG

INKLUSION

MÄRZ 2022



Vorwort

Kinder und Jugendliche mit Auffälligkeiten im emotionalen und sozialen Bereich stellen mit Sicherheit einen der Brennpunkte und eine der größten Herausforderungen im Blick auf die inklusive Schulentwicklung dar. Aus der Forschung ergibt sich deutlich, dass psychische Problematiken wie Ängstlichkeit und Angststörungen, Dissozialität und Aggressivität, Aufmerksamkeits- und Hyperaktivitätsstörungen sowie auch depressive Störungen bei Kindern und Jugendlichen außerordentlich verbreitet sind. Sie stellen Lehrkräfte vor erhebliche Probleme und oftmals fehlen systemisch abgesicherte pädagogische Handlungskonzepte und das Erleben von Selbstwirksamkeit.

Das vorliegende Themenheft beleuchtet diese Problemlagen differenziert und aus unterschiedlichen Perspektiven und stellt Möglichkeiten des Umgangs mit solchen Herausforderungen dar. Es werden grundlegende Prinzipien der Unterrichtsgestaltung mit vielen praktischen Hinweisen und Beispielen vorgestellt, die das notwendige Verständnis und Handlungsrepertoire der Lehrkräfte erweitern und festigen.

Dabei wird ein interaktionistisches Verständnis von Verhaltensstörungen – als Störungen im Person-Umwelt-Bezug- zugrunde gelegt. Ein solches Verständnis beinhaltet auch viele Möglichkeiten einer präventiven Sicht und Arbeit im Hinblick auf Störungen, so dass diese erst gar nicht entstehen oder sich möglichst wenig verfestigen.

Das Themenheft ist als Nachschlagewerk und Ideensammlung für die tägliche Unterrichtspraxis konzipiert und soll vor allem zu einem erweiterten Verständnis und Blick auf die Schülerinnen und Schüler mit Problemen in der emotionalen und sozialen Entwicklung beitragen.

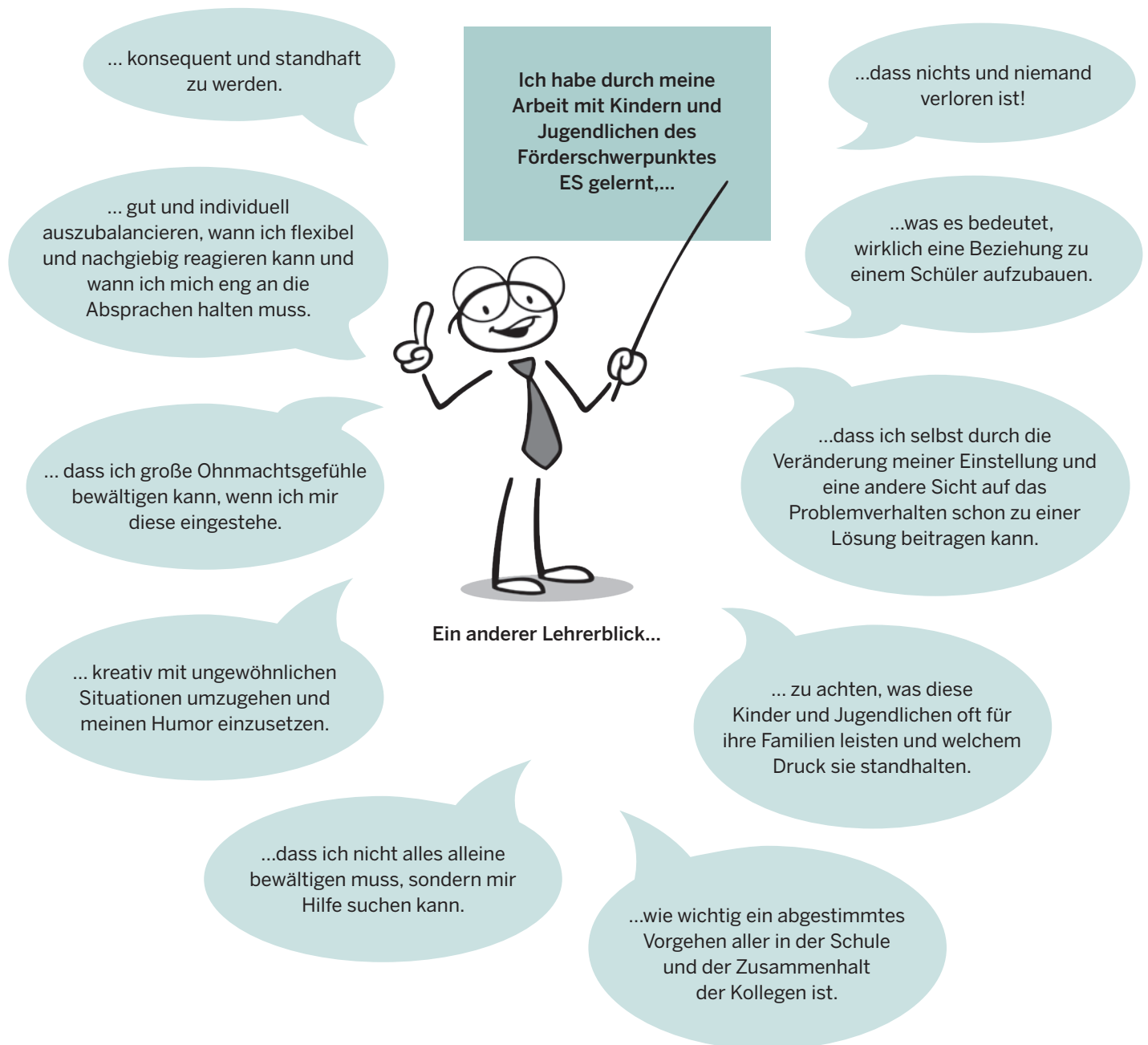
Dieses Themenheft wurde bereits 2017 veröffentlicht, und die dargelegten Inhalte bewähren sich tagtäglich in der schulischen Praxis. Wegen der anhaltend hohen Nachfrage und einem regen Interesse an dieser Publikation bieten wir nun einen unveränderten Nachdruck an.

Mein besonderer Dank gilt an dieser Stelle den Kolleginnen und Kollegen (Lothar Döller-Fleiter, Dr. Jessica Dörner, Ann-Katrin Kamber, Jutta Köhler, Astrid Lohmann, Susanne Rienas, Sabrina Trost), die dieses Themenheft im Auftrag des Arbeitskreises Inklusion der Bezirksregierung Düsseldorf mit Fachkompetenz, großem Engagement und Diskursbereitschaft erstellt haben.

Düsseldorf, im März 2022

Angelika Frücht

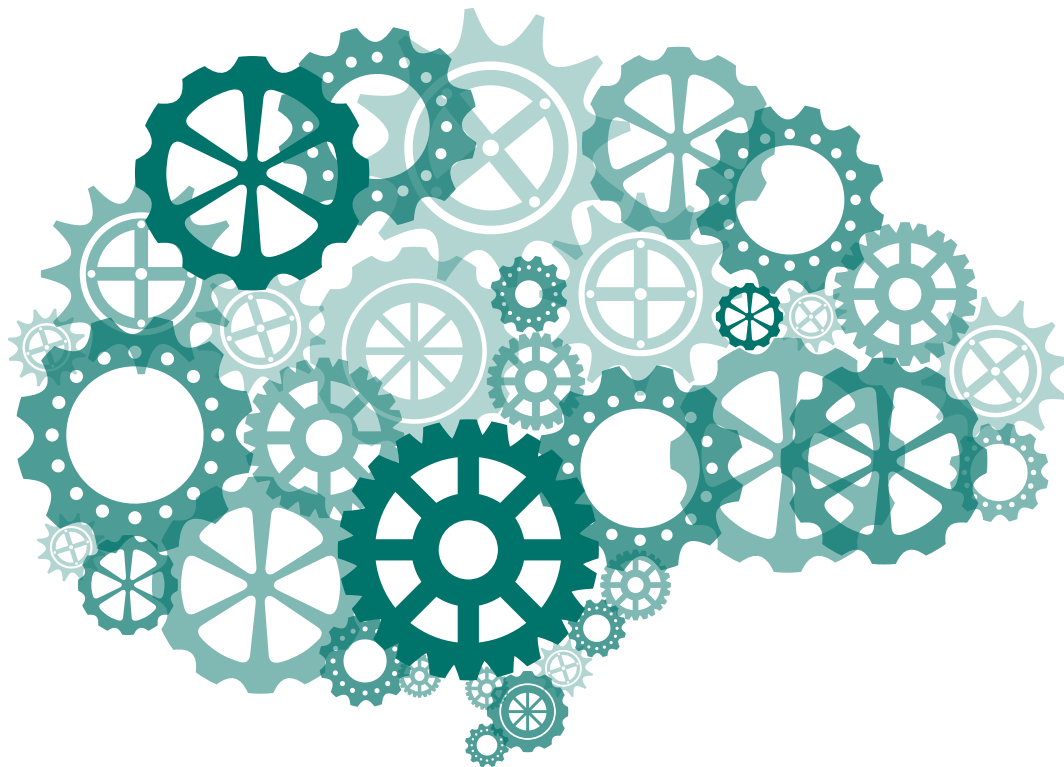
Was kann ich als Lehrer/Lehrerin durch meine Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung lernen?



Inhaltsverzeichnis

1	Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung	07
1.1	Gibt es den „typischen ES- Schüler“ überhaupt?	08
1.2	Erklärungsmodelle	12
1.3	Systemimmanente Stressoren von Schule	15
1.4	Die systemische Sicht anhand eines konkreten Schülerbeispiels	21
2	Diagnostik als Bestandteil einer kooperativen Förderplanung	27
3	Präventive Maßnahmen	36
4	Gelingende und wirksame Unterrichtsgestaltung	48
4.1	Handlungsmöglichkeiten - proaktive und reaktive Strategien im Unterrichtsalltag	49
4.2	Entwicklung und Aufbau emotionaler und sozialer Kompetenzen – eine mögliche Anwendung unterstützender Maßnahmen und Interventionen im System Schule	52
4.3	Konkrete Umsetzung im Schulalltag – Bei den Stärken ansetzen!	54
5	Handlungsmöglichkeiten im System Schule	61
5.1	Schüleraspekte	62
5.2	Lehreraspekte	69
5.3	Kollegiale Aspekte	78
5.4	Strukturelle Aspekte/Schule als „sicherer Ort“	80
6	Konfliktintervention und Krisenhilfe	89
6.1	Deeskalierende und begleitende Krisenintervention	89
6.1.1	Deeskalationsmodell nach Colvin	89
6.1.2	Deeskalierende Strukturen und Time Out	91
6.1.3	Emotionale Stressbegleitung und Krisencoaching	95
6.1.4	Handlungsplanung, Rückkehrhilfe und erlebte Selbstwirksamkeit	96

6.2	Schulisches Konfliktmanagement	100
6.2.1	Vereinbarte Regeln, Rituale und Sanktionen	100
6.2.2	Teamstrukturen und kollegiale Unterstützung	101
6.2.3	Schulisches Notfallmanagement	101
6.2.4	Physische Intervention – Körperliche Nähe und Distanz	103
7	Kooperation und Netzwerke	107
8	Rechtliche Rahmenbedingungen	131
Anhang		143
A1	Übersicht über wirksame Präventionsprogramme in der Primarstufe	144
A2	Übersicht über wirksame Präventionsprogramme für die Sekundarstufe	147
A3	Fenster für das kollegiale Fallverstehen	150
A4	Kronshagener Systemischer Fragebogen Erziehungshilfe	151
A5	LSCI – Schritt für Schritt (nach LSCI-Krisentypen)	156
A6	Kopiervorlagen	160



Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung

06|07

Im Zuge der Inklusion stellt insbesondere die Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung eine große Herausforderung dar und ist somit immer wieder ein viel diskutiertes Thema.

Einerseits wird oftmals pauschal geäußert, dass diese Schülergruppe kaum beschulbar, geschweige denn integrier- bzw. inkludierbar sei. Vorurteile aber auch nachvollziehbare Ängste stehen hier meist im Vordergrund.

Andererseits wird aber auch berichtet, dass die Arbeit mit dieser Schülergruppe besonders bereichernd und erfüllend sein kann. In diesem Zusammenhang wird meist eine entsprechend wertschätzende „Haltung“ gegenüber den verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern als eine der wesentlichen Gelingensbedingungen für die Beschulung dieser Schülerschaft formuliert.

Vor dem Hintergrund dieser unterschiedlichen Sichtweisen stellt sich die Frage, ob es den „typischen“ verhaltensauffälligen Schüler gibt? Ist dies mit Blick auf die Komplexität des Phänomens „auffälliges Verhalten“ überhaupt gerechtfertigt? Und was ist eigentlich unter dem, in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen oft geäußerten, aber inhaltlich nur schwer zu greifenden Wort „Haltung“ zu verstehen?

Vor dem Hintergrund dieser Fragestellungen soll in diesem ersten Kapitel zunächst erläutert werden, welche Vielfältigkeit an möglichen Verhaltensauffälligkeiten die Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt ES (Emotionale und soziale Entwicklung) im schulischen Alltag zeigen können und welche Ursache dieses Verhalten haben kann. Abschließend werden gemäß einer systemischen Sicht die Wirkfaktoren im System Schule näher erläutert. Ausgehend von einem konkreten Schülerbeispiel, das verschiedene Perspektiven auf den Schüler aufgreift, soll verdeutlicht werden, dass eine wertschätzende, akzeptierende Haltung gegenüber den Schülerinnen und Schülern eine Veränderung des konkreten Lehrerhandelns einleiten kann.

1.1

Gibt es den „typischen ES- Schüler“ überhaupt?

Auffälliges Verhalten in der Schule kann in den unterschiedlichsten Formen und Schweregraden auftreten und kann möglicherweise auch tagesabhängig sehr variieren. Die Bandbreite reicht hier von alltäglichen, kleineren Störungen bis hin zu gravierenden Unterrichtsstörungen, die möglicherweise mit einer Selbst- oder Fremdgefährdung einhergehen. Eine klare Abgrenzung zwischen besonderen pädagogischen Förderbedürfnissen eines Schülers im emotional-sozialen Bereich und der formellen Zuordnung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes in dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung ist vor diesem Hintergrund besonders wichtig. Manchmal neigt man ggf. in seiner subjektiven Wahrnehmung hier allzu schnell zu vor-eiligen Schlussfolgerungen.

Nachfolgende Beispiele von auffälligem Schülerverhalten helfen dabei, drei Schweregrade zu unterscheiden und diese auch vor dem Hintergrund eines möglicherweise bestehenden sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes im Bereich der Emotionalen und sozialen Entwicklung einzuordnen. Des Weiteren wird bereits durch die Beispiele deutlich, dass von dem typischen ES- Schüler nicht gesprochen werden kann - sowohl aggressiv-körperliche wie auch emotional-zurückgezogene Verhaltensweisen, die unterschiedlicher nicht sein können, werden hier beschrieben.

❑ **Alltägliche Unterrichtsstörungen und Disziplinschwierigkeiten**

Beispiel:

Tom ruft ständig Antworten in die Klasse, nimmt sein Frühstück heraus und beginnt zu essen. Wenn er nicht beschäftigt ist, beginnt er, seinen Nachbarn zu ärgern oder Papier durch die Klasse zu werfen.

Auch diese alltäglichen Unterrichtsstörungen können für einzelne Lehrerinnen und Lehrer sehr belastend sein. Diese Verhaltensweisen können situativ auftreten und sind meistens mit allgemeinen pädagogischen Interventionen und einem guten Classroom Management zu verändern.

→ Diese Auffälligkeiten **alleine** bedingen in der Regel keine Zuordnung eines sonderpädagogischen Unterstützungsbedarfes.

❏ **Verhaltensauffälligkeiten**

Beispiel 1:

Leonie ist in der 8. Klasse und hat sich im Verlaufe des letzten Jahres völlig von den Mitschülern zurückgezogen. Sie kommt fast jeden Tag erst zur 2. Stunde verspätet an. Manchmal fehlt sie ganze Tage unentschuldigt. Ihr Äußeres wirkt ungepflegt. Sie wirkt ängstlich und beteiligt sich nicht an Unterrichtsgesprächen. Sie spricht nicht mit jedem Lehrer, ist bei jeglichen Leistungsanforderungen schnell überfordert und verweigert dann oft die Mitarbeit. Manchmal verkriecht sie sich dann unter ihrem Stuhl. In der Pause steht sie allein am Rand des Schulhofes. Gespräche mit ihr und ihrer Mutter haben keine Veränderung erbracht.

Beispiel 2:

Tom besucht die Klasse 3 und reagiert umgehend aggressiv, wenn er eine Aufgabe lösen soll, die Nachdenken erfordert. Er ist impulsiv und kann seine Wutanfälle nicht steuern, wenn er auf einen Fehler hingewiesen wird. Er zerreißt dann Blätter, wirft sein Schulbuch, stößt wüste Beschimpfungen aus. Oftmals schreit er auch lautstark in die Klasse „Mach ich nicht“ oder macht ununterbrochen Geräusche, sodass kein Unterricht mehr möglich ist. Wenn man ihm während seiner unkontrollierten Wutausbrüche körperlich zu nah kommt, tritt und schlägt er die Mitschüler und Lehrer.

Hier müsste sehr individuell und mit mehreren Fachdiensten diagnostiziert werden, was Leonie hindert, in der Schule mitzuarbeiten und eine Förderung eingeleitet werden, um sie zum regelmäßigem Schulbesuch und positiver Kontaktaufnahme zu Gleichaltrigen zu befähigen. Eine enge Zusammenarbeit mit dem Elternhaus muss angestrebt werden. Auch bei Tom wäre eine diagnostische Abklärung, ggf. mit dem Blick auf mögliche Konzentrationsprobleme, Teilleistungsstörungen oder eine Lernbehinderung sinnvoll, um eine mögliche Überforderung auszuschließen. Nach Analyse der Kontextfaktoren des Systems sollte danach eine entsprechende Förderung eingeleitet werden, die das Verhalten stabilisiert. (z.B. Verhaltenspläne, Auszeitenangebote; vgl. Kapitel 4).

→ Um eine Entscheidung treffen zu können, kann es hilfreich sein, externe Fachleute hinzuzuziehen und so den eigenen Blick zu schärfen und eventuell weiterführende Maßnahmen abzuleiten. Eine weitergehende Diagnostik ist demnach hier sinnvoll (ggf. durch Sozialpädiatrische Kliniken, Kinder- und Jugendpsychiater, AO-SF Überprüfung ...).

❑ **Kinder und Jugendliche mit erheblichen, manifesten sozial-emotionalen Beeinträchtigungen**

Beispiel:

Janis ist 15 Jahre alt und schon mehrmals unter Drogeneinfluss zur Schule gekommen. Er hat große Konzentrationsschwierigkeiten. Wenn er nur ansatzweise meint, andere könnten ihn kritisieren oder auslachen, wird er extrem ausfällig, beginnt um sich zu schlagen und mit Gegenständen zu werfen, so dass er andere Mitschüler und Lehrer bereits gefährdet hat. Vereinzelt zeigt er auch autoaggressive Tendenzen und verletzt sich selbst.

Hier handelt es sich um Kinder und Jugendliche, die unter äußerst starken individuellen Belastungen aufwachsen, teilweise traumatisiert sind, sich selbst und andere schädigen.

Ihre Verhaltensweisen können mit einer medizinisch-psychiatrischen Diagnose beschrieben werden. Diese Verhaltensweisen können im schulischen Kontext nur begrenzt beeinflusst werden, da hier therapeutische Interventionen dringlich erforderlich sind. Aufgabe der Schule besteht vor diesem Hintergrund v.a. darin, die Erziehungsberechtigten über ggf. notwendige diagnostische Abklärungen und außerschulische therapeutische Interventionsmöglichkeiten zu beraten und mit therapeutischen Fachdiensten oder Kliniken zu kooperieren. Da oftmals Wartezeiten bis zur Aufnahme in eine Klinik oder bis zum Beginn einer Therapie zu überbrücken sind, muss die Schule mit Blick auf die einzelne Schülerin/den einzelnen Schüler immer wieder geeignete schulische Maßnahmen für eine Beschulung gemeinsam diskutieren und erproben (ggf. Überweisung in eine andere Lerngruppe; besondere pädagogische Angebote; eine verkürzte Beschulung). Die Reduktion des Stundenplans muss dabei pädagogisch begründet sein und ist zeitlich begrenzt. Im Klassenteam sollte diskutiert werden, welchen Unterricht die Schülerin/der Schüler unter welchen Voraussetzungen schaffen kann, und in welchen Schulstunden die Anwesenheit des betreffenden Kindes oder Jugendlichen somit sinnvoll ist. Eine Kurzbeschulung ist als Maßnahme immer wieder zu überprüfen und sollte daher auf jeden Fall nach einem gewissen Zeitraum Möglichkeiten der Aufstockung der Stunden einplanen.

→ Aufgrund einer klaren Fremd- und Eigengefährdung können andere pädagogisch-therapeutische Settings in Erwägung gezogen werden. Eine Kooperation mit unterschiedlichen Fachdiensten ist unerlässlich.

Bei dieser Einteilung muss abschließend betont werden:

Eine solche Einteilung ist nicht allgemein gültig und im Einzelfall können sich Grenzen verwischen. Die Einschätzung hängt auch in hohem Maße vom allgemeinen Umfeld und der Person ab, die das Verhalten bewertet.

Das Problem vorschneller Etikettierung durchzieht die wissenschaftliche Diskussion.

Beispiel:

In der „Brennpunktschule“ gehört es unter Umständen zur Normalität, wenn Schüler verspätet und ohne Hausaufgaben zur Schule kommen, während in einem anderen Einzugsgebiet ein Schüler deswegen als besonders auffällig eingestuft wird.

„Ein herzhaftes Lachen dürfte in keinem der Klassifikationskataloge von Verhaltensstörungen zu finden sein, bei einer Beerdigung könnte es allerdings durchaus als störend erlebt und bewertet werden.“ (Palmowski 2003, Vortrag GEW Berlin)

Welche Bandbreite an Verhaltensweisen können Schüler und Schülerinnen mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung zeigen?

Grundsätzlich können sich die emotional-sozialen Schwierigkeiten der Schülerinnen und Schüler Ausdruck verschaffen durch:

Externalisierende Verhaltensweisen	Internalisierende Verhaltensweisen
aggressives verbales und körperliches Ausagieren (z.B. Provokationen, Beleidigungen, körperliche Übergriffe auf Menschen)	autoaggressive Verhaltensweisen (z.B. sich selbst verletzen/ritzen)
unkontrollierte Impulsivität (z.B. Zerstörung von Sachen)	Antriebslosigkeit (z.B. fehlende Lernmotivation, Verweigerung)
Konzentrationsschwierigkeiten	In-Sich-Gekehrt-sein (z.B. Verstummen, Rückzug, Niedergeschlagenheit, Angst)
Oppositionelles Verhalten (z.B. hohe Konfliktbereitschaft auch bei Kleinigkeiten, Widerstand gegen Anweisungen, Nichteinhalten von Vereinbarungen, Regeln)	Einnässen/Einkoten
Distanzlosigkeit	Beziehungsunfähigkeit (z.B. unsicher, vermeidend)

Diese Verhaltensweisen können Ausdruckform sein von:

- ☐ Traumatisierung
- ☐ Bindungsstörung
- ☐ Angststörung
- ☐ Aggressivität
- ☐ ADS/ADHS
- ☐ Verwahrlosung
- ☐ Dissozialität
- ☐ Depression
- ☐ Traumatisierung

Kinder mit Beeinträchtigungen in der emotionalen und sozialen Entwicklung zeigen bereits meist vor Schuleintritt und in der Schulanfangsphase erhebliche Verhaltensauffälligkeiten oder -störungen. Diese werden durch die Anforderungen in der Schule häufig verstärkt sichtbar und führen nicht zuletzt oftmals zu einer sekundären Lernbehinderung. Somit ist insbesondere eine früh ansetzende, intensive Förderung von großer Bedeutung für die weitere Schullaufbahn der Schülerin/des Schülers und für die grundsätzliche Persönlichkeitsentwicklung.

1.2

Erklärungsmodelle

Professionelles pädagogisches Handeln zeichnet sich aus durch die Kompetenz, dass es ausdrücklich und bewusst aus theoretischem Wissen abgeleitet und damit begründet wird. Die Reflexion über eigene **Erklärungs-**, Handlungs- und Planungsmuster, das transparente Aufzeigen klarer Regeln und Konsequenzen und die kooperative Zusammenarbeit mit den Eltern sind für die Lehrkräfte in der täglichen Unterrichtsarbeit mit ES- Schülerinnen und Schülern unerlässlich (vgl. für konkrete Handlungs-, Planungsmuster sowie Förderangebote Kapitel 3-6).

Daher werden hier zunächst mögliche Erklärungsansätze für Verhalten skizziert.

Ausgehend von einem **lerntheoretischen und einem systemisch-lösungsorientierten Erklärungsansatz** sind Beeinträchtigungen im emotionalen und sozialen Handeln und ihre Folgereaktionen „nicht auf unveränderliche Eigenschaften der Persönlichkeit zurückzuführen, sondern als Folge einer inneren Erlebnis- und Erfahrungswelt anzusehen, die sich in Interaktionsprozessen im persönlichen, familiären, schulischen und gesellschaftlichen Umfeld herausgebildet haben.“ (Liesen, Luder 2012, S.4).

Es ist davon auszugehen, dass menschliches Verhalten gelernt ist, also auf Lernprozessen beruht (Verhaltenstheorie). Auffälliges Verhalten ist also ebenso erlernt wie unauffälliges Verhalten.

„Jedes Verhalten, mag es für Außenstehende noch so seltsam erscheinen, ist für den Betreffenden sinnvoll. Es hat in einer bestimmten Situation, in einem bestimmten sozialen Zusammenhang und unter bestimmten Bedingungen eine Funktion“. (Bergsson, Luckfiel 2010, S.23).

Die Kinder und Jugendlichen haben bisher mit ihrem Verhalten subjektiv erlebten Erfolg gehabt und setzen es deshalb immer wieder ein. Sehr auffälliges Verhalten kann also aus Sicht des Handelnden eine erfolgversprechende Überlebensstrategie sein. Es ist wichtig, sich immer wieder bewusst zu machen, dass Schülerverhalten meist nicht gegen die Lehrkräfte gerichtet ist, sondern eine subjektiv logische Bewältigungsstrategie der Kinder ist.

„Ein sonderpädagogisches Verständnis von Kindern und Jugendlichen mit auffälligen Verhaltensweisen sieht das Kind/den Jugendlichen als autonomes Subjekt, dessen auffällige Verhaltensweisen nicht eine fixe und einseitig durch Ursachen auf der Ebene des Individuums bedingte Persönlichkeitseigenschaft sind, sondern sich funktional und entwicklungsperspektivisch als Bewältigungsversuch einer überfordernden Situation innerhalb der aktuellen Lebensumwelt dieses Kindes verstehen lassen“ (Liesen, Luder 2010, S.7).

Ausgehend von einer systemischen Perspektive ist es daher für eine Ableitung von Fördermaßnahmen unbedingt erforderlich als Lehrkraft den Focus weg von der personenbezogenen Perspektive auf die „Zwischenräume, den Kontext, zu verlagern“ (Palmowski 2003, GEW Vortrag).

Schülerinnen und Schüler mit dem Unterstützungsbedarf Emotionale und soziale Entwicklung haben unter Umständen sehr belastende Erfahrungen gemacht. Zum Teil wurden sie vernachlässigt, erhielten wenig Zuwendung oder nur negative Aufmerksamkeit, sind missbraucht worden, erlebten Trennungen und Gewalt gegenüber sich selbst und/oder einem Elternteil, mussten flüchten etc. Die emotionalen Belastungen sind vielfältig und führen nachvollziehbarerweise oftmals zu manifesten Verhaltensstörungen. Angemerkt sei an dieser Stelle, dass die vielfach genutzten Beschreibungen dieser Schülergruppe als verhaltensoriginell oder verhaltenskreativ mit Blick auf die möglicherweise **gestörten** Lebensumstände unpassend und verharmlosend wirken, da diese keineswegs als „originell“ zu bezeichnen sind.

Nach dem zuvor Dargestellten wird demnach deutlich, dass diese Kinder und Jugendlichen zunächst alternative, unauffällige Verhaltensweisen überhaupt erst kennenlernen und verinnerlichen müssen. Sie müssen feststellen, dass sie auch mit diesen neuen Handlungsmustern ihre Ziele erreichen können. Die Lehrkräfte und Sozialpädagogen als Außenstehende müssen versuchen zu erkennen, welcher Sinn hinter dem jeweiligen Verhalten steckt und nach welchen Spielregeln das Kind sich verhält. Dann ist es im nächsten Schritt auch möglich, die Situation und die Spielregeln zu verändern.

Grundlage für dieses Erklärungsmuster „ist die Annahme, dass ein Kind im Laufe seines Lebens allmählich Fähigkeiten erwirbt nicht nur kognitive, sondern auch soziale, kommunikative, arbeitsbezogene Fähigkeiten [usw.]. Verhaltensauffälligkeit wird nun in diesem Sinne verstanden als Entwicklungsverzögerung. Kinder haben – aus unterschiedlichsten Gründen – bestimmte, eigentlich altersgemäße Fähigkeiten entweder nicht entwickelt, oder sie zeigen sie in bestimmten Situationen nicht“ (Bergsson, Luckfiel 2010, S. 24).

Ein Entwicklungsrückstand in diesem Bereich kann sich auf die schulischen Leistungen sehr blockierend auswirken. Die Aufgabe der Lehrkräfte besteht daher zunächst darin, genau zu überprüfen, an welchem Entwicklungspunkt sich ein Kind befindet und davon ausgehend die Fähigkeiten, die als nächstes entfaltet werden können, anzubahnen. In der Arbeit mit ES-Schülerinnen und Schülern ist es weiterhin von großer Bedeutung trotz alltäglicher Schwierigkeiten eine positive Haltung gegenüber dem Kind zu haben. „Wir nehmen dich so wie du bist und du bist gut so“ ist dabei ein wesentlicher Leitsatz.

Mit Blick auf weitere Erklärungsmodelle (medizinisches, psychodynamisches, kognitionspsychologisches und polit-ökonomisches Modell), die hier nicht näher erläutert werden sollen, können zusammenfassend folgende Ursachenfaktoren, die sich natürlich auch gegenseitig bedingen können, genannt werden:

- ❑ traumatische Erlebnisse in der Familie und Bindungsstörungen
- ❑ erhöhte Anforderungen an die Reizverarbeitung
- ❑ Art der Vorbilder bei Familienmitgliedern
- ❑ medizinisch diagnostizierte Störungen
- ❑ genetische Faktoren
- ❑ Frustrationen in Kindergarten und Schulen aufgrund von Ausgrenzungserfahrungen, Etikettierungsprozessen und mangelnden Leistungsergebnissen
- ❑ Vorbilder in der Peergruppe; Lernen am Modell.
- ❑ Praktizieren einer bisher als erfolgreich erlebten und verfestigten Strategie

1.3

Systemimmanente Stressoren von Schule

Schule als Organisation beinhaltet Strukturen, Abläufe, Inhalte und Anforderungen an alle Beteiligten, die emotional vorbelastete Kinder und Jugendliche tagtäglich vor große Herausforderungen stellen, sie immer wieder auch überfordern und letztlich dazu führen können, dass sich Verhaltensauffälligkeiten manifestieren, verstärken und verfestigen, die in anderen Lebensfeldern nicht so schnell deutlich werden. Schule ist daher – neben Familie – eines der Hauptfelder, in denen emotionale und soziale Probleme von Kindern und Jugendlichen sichtbar werden. Erfahrungsgemäß können innerfamiliäre Schwierigkeiten, je nach Familiensituation, lange Zeit im Verborgenen bleiben. Spätestens im Kontakt mit Schule als einem verpflichtenden öffentlichen sozialen Raum mit allgemeingültigem, an einer „mittleren Norm“ orientiertem Regelwerk, geraten das Kind und seine Familie jedoch in einen öffentlichen Fokus mit gesellschaftlichen Anforderungen, die es zu erfüllen gilt – eine sensible Stelle, an der rein individuelle (Über-)Lebensstrategien nicht mehr greifen und sich als sozial inkompatibel erweisen und offenbaren können.

Anfragen in der Kinder- und Jugendhilfe/-psychiatrie sind daher nicht selten gekoppelt mit gravierenden schulischen Schwierigkeiten, die sowohl für die Schule als auch für die Betroffenen als nicht mehr zu bewältigen erlebt werden. Umgekehrt ist Schule ein wichtiger Erfolgsindikator für gelingende außerschulische Interventionen.

Was macht Schule zu einem schwierigen Bewährungsfeld für belastete Kinder und Jugendliche?

Schule verlangt durchgängig ein **hohes Maß an sozialen Anpassungsleistungen**, an Vorgaben, in die sich jeder einfügen hat, unabhängig von Tagesform und individuellen Bedürfnissen. Angefangen mit der **Schulpflicht**, über **vorgegebene zeitliche und räumliche Strukturen**, bis hin zu **Gruppenzusammensetzungen und inhaltlichen Vorgaben** – es bleibt **wenig Spielraum für individuelle Bedürfnisse**, für Aspekte, die solche Kinder und Jugendliche benötigen, um ihr verstörtes inneres Gleichgewicht auszubalancieren.

Mögliche Auswirkungen auf die Schülerin/den Schüler:

Psychisch belastete Kinder und Jugendliche sind oftmals sehr müde und dünnnervig, sei es, weil sie nicht in den Schlaf finden, weil das Zur-Ruhe-kommen verborgene Ängste weckt, oder weil sie die ganze Nacht am Computer sitzen und keiner für eine geordnete Nachtruhe sorgt. Für den Schulbesuch kann das bedeuten:

- ❑ der vorgeschriebene Tagesbeginn ist ein Problem,
- ❑ die vielen Menschen, mit denen sie freundlich umgehen sollen, sind ein Problem,
- ❑ mit diesen vielen Menschen in einem engen Raum sein zu müssen, steigert das Problem,
- ❑ ruhiges Sitzen, Bewegungslosigkeit und die Stille im Raum können Ängste wecken und zu einer deutlichen Erhöhung der inneren Anspannung, zu Unruhe führen (Entspannungsübungen können z.B. diesen Effekt verstärken),
- ❑ die Anforderung, sich mit Sachthemen befassen zu müssen, die mit ihrer persönlichen Lebenswelt nichts zu tun haben und in denen sie sich nicht stark fühlen, die vielleicht sogar eigene Schwächen (Konzentrationsschwierigkeiten, fehlende Lernstrategien, Lernrückstände etc.) offenbaren, kann nicht mehr kompensiert werden.

Normale, alltägliche schulische Anforderungen werden als Überforderung erlebt und lösen bei den Betroffenen Widerstand, Aggression oder Resignation, also „auffälliges Verhalten“ aus.

Förderliche Aspekte aus Sicht der Schule:

Mit Blick auf die individuellen Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler kann es demnach sinnvoll sein auch für einzelne Schülerinnen und Schüler der Klasse **begründet „Spielräume“ zu gestalten**, z. B. Alternativen für ein ruhiges Ankommen in Schule zu entwickeln, Auszeitenangebote zu vereinbaren, alternative Lernangebote anzubieten, statt Gruppenarbeit Einzelarbeit zu erlauben oder einen festen Lernpartner, der Sicherheit vermittelt, fest einzuteilen usw. Vor dem Hintergrund vorhergehender Ausführungen ist ggf. auch ein verspätetes Ankommen zu Schulbeginn aus Lehrersicht „anders“ zu bewerten und kann alternative, möglichst konfliktarme Reaktionen ermöglichen, die als oberste Zielperspektive einen positiven Start in den Schulalltag fokussieren .

Schule ist geprägt von einem **hohen Maß an Fremdsteuerung** – andere bestimmen und geben vor, wo wer zu sein, was er dort zu tun und wie er sich dabei zu verhalten hat.

Mögliche Auswirkungen auf die Schülerin/den Schüler:

Die Stundentafel, die Lehreranweisungen, starr umgesetzte Verhaltensregeln oder Konfrontationen vor der ganzen Klasse können bei Kindern und Jugendlichen mit sozialen Anpassungsstörungen das Gefühl verstärken, dass andere über sie bestimmen, sie „beherrschen“ wollen. Unangekündigte Wechsel und Veränderungen wie z.B. ein plötzlicher Wechsel des Klassenraums, des Unterrichtsfachs, der Lehrperson etc. können daraus erwachsende Ohnmachtsgefühle deutlich verstärken und Verweigerungsreaktionen bis hin zu Wutausbrüchen auslösen, ein Verhalten, das man auch bei Schülern mit Autismus-Spektrum-Störung kennt.

Bindungsgestörte Kinder und Jugendliche lassen sich per se nicht gerne etwas sagen, sondern tendieren zu „pseudo-autonomen“ Verhaltensweisen, die ihnen das Gefühl geben, ganz unabhängig von anderen Menschen leben zu können – aus der Not des Allein-gelassen-werdens, des Nicht-sicher-Gehalten-werdens wächst der Überlebensmechanismus der „Pseudo-Autonomie“ (vgl. Rech-Simon et.al. 2008).

Traumatisierte Kinder und Jugendliche hingegen können durch rigide umgesetzte Anweisungen unbewusst an traumatisch erlebte Situationen erinnert werden, in denen sie keinerlei Entscheidungsspielräume hatten, in denen dadurch maximale Hilflosigkeit erlebt wurde. In Folge dessen haben sie Verhaltensweisen entwickelt, die ihnen helfen, diese schrecklichen Gefühle nie wieder aufkommen zu lassen – sie versuchen also instinktiv, aufkommende ungute, bedrohliche Gefühle, von denen sie überflutet werden (könnten) zu verdrängen, indem sie unruhig und auffällig werden, aufspringen und herumlaufen, Geräusche machen, sich mit anderen Dingen beschäftigen (Abwehr von Triggern), oder aber erstarren und innerlich in andere Welten abdriften (Trancezustand, Dissoziationen).

Förderliche Aspekte aus Sicht der Schule:

Einschätzbare Fremdsteuerung in Form von **Ritualen und wiederkehrenden Strukturen** kann äußerst hilfreich sein, weil diese eine **transparente Orientierung** vorgeben können. **Einschätzbare Fremdsteuerung** kann daher als Halt gebend erlebt werden und Kindern helfen, sich in der Schule sicher zu fühlen.

Eine „rigide“ umgesetzte Fremdsteuerung jedoch, ohne erkennbare **Entscheidungsspielräume und mögliche Alternativen**, kann Ohnmachtsgefühle wecken und als Bedrohung der eigenen Integrität erlebt werden und damit zum Auslöser werden, innerlich abzutauchen oder aber zu rebellieren, sich also auszuklinken – manchmal auch in Vorwegnahme einer antizipierten Überforderung, eines befürchteten Scheiterns.

Sachorientierung und Leistungsbewertung stellen ebenfalls eine **maximale Herausforderung** an solche Kinder und Jugendliche dar. In einem Zustand der Trance oder Triggerabwehr ist ein sachorientiertes Lernverhalten schon aus rein neurophysiologischen Gründen nicht mehr möglich, da die für eine bewusste Handlungsplanung und die kognitive Speicherung von Lerninhalten zuständigen Hirnareale in Momenten der Stressüberflutung nicht zugänglich sind – ein Vorgang, der willentlich nicht steuerbar ist. Mindestens ebenso hinderlich für eine altersgemäße sachbezogene Neugierde -Voraussetzung für schulisches Lernen- sind die unterschiedlichen Arten und Ausprägungen von Bindungsstörungen. Untersuchungen aus der Bindungsforschung belegen in eindrücklicher Art und Weise, dass bindungsgestörte Kinder ein deutlich herabgesetztes Experimentierverhalten zeigen. Ihnen fehlt dazu die internalisierte „Sicherheitsbasis“.

Mögliche Auswirkungen auf die Schülerin/den Schüler:

Kinder und Jugendliche, die diese „Sicherheitsbasis“ im Kleinstkindalter aufgrund von dauerhaft stark verunsichernden Erlebnissen und nicht verlässlichen, feinfühligem Bezugspersonen nicht gefestigt internalisieren konnten, können sich oftmals nur schwer auf Sachinhalte, demnach auch auf Lern- und Leistungsanforderungen einlassen. Es ist ihnen – trotz möglicherweise guter Intelligenzausstattung – nur schwer möglich, sich zu konzentrieren, aufmerksam zu bleiben und durchzuhalten. Beim kleinsten (manchmal nur antizipierten) Verständnisproblem, bei der kleinsten Irritation geben sie auf, koppeln sich innerlich ab und arbeiten nicht mehr mit.

Stattdessen wird Bindungsverhalten aktiviert und es kommt zu aufmerksamkeitssuchenden Verhaltensweisen (Hereinrufen in die Klasse, Herumlaufen, das Aufsuchen von Mitschülern oder der Lehrperson), gesteuert durch das unbewusste Bedürfnis nach Halt und Sicherheit.

Wenn man als Schülerin/als Schüler immer wieder den Anschluss verliert, wenn der Lernprozess immer wieder abbricht, kommt es unvermeidbar zu Lern- und Leistungsrückständen. Daraus können innere Selbstabwertungen und negative Selbstzuschreibungen erwachsen und sich verfestigen, wie z.B.: „Meine Leistungen und Noten sind nicht gut, folglich bin ich nicht gut und kann auch niemals gut werden. Egal, ich mache eh nur, was ich will!“

Förderliche Aspekte aus Sicht der Schule:

Vorherige Ausführungen verdeutlichen, dass eine **Analyse des Lernsettings** und eine daraus resultierende **Gestaltung der Lernumgebung** unerlässlich sind, damit Schülerinnen und Schüler mit Auffälligkeiten im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung sich auf Lern- und Leistungsanforderungen einlassen können. Es gilt u.a. herauszufinden unter welchen Umständen eine möglichst stressfreie Lernatmosphäre für die Schülerin/den Schüler gegeben ist und bei der **Wahl der Unterrichtsinhalte und –methoden** immer wieder auch auf die individuellen Interessen und Bedarfe dieser Schülerschaft einzugehen. Es gilt aber auch zu erkennen und zu akzeptieren, dass es möglicherweise **Grenzen** im Unterricht gibt, in denen ggf. das **schulische Lernen** zeitweise in den Hintergrund gerät und **andere Förderaspekte zunächst im Fokus** stehen.

Personenwechsel verbunden mit unterschiedlichen pädagogischen Haltungen

wirken destabilisierend auf emotional verunsicherte Kinder und Jugendliche und schaffen gleichzeitig destruktive Freiräume für dissoziale Verhaltensweisen.

Der im schulischen Kontext nach wie vor weit verbreitete häufige Wechsel von Bezugspersonen erschwert das Finden einer oben beschriebenen emotionalen „Sicherheitsbasis“ in der Schule, die Halt und Orientierung gibt und somit den Zugang zur Sachorientierung schaffen könnte.

Kommen dann noch unterschiedliche, nicht miteinander abgestimmte oder gar gegenläufige pädagogische Haltungen hinzu, wird es für viele Schüler sehr schwierig, damit umzugehen.

Mögliche Auswirkungen auf die Kinder und Jugendlichen:

Ein jeder kennt das aus seiner eigenen Schulbiographie – die eine oder andere Lehrperson, die einem neue Wege eröffnet hat, die für die eigene Entwicklung prägend war, die man folglich niemals vergessen wird.

Bricht diese weg, so ist das im Normalfall traurig, bedauernswert – für psychisch vorbelastete Kinder und Jugendliche kann dieses zu einer heftigen Destabilisierung führen. Nicht selten geraten Schülerinnen und Schüler mit dem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung in eine heftige schulische Krise, weil die geliebte Klassenlehrerin kurzfristig und über einen längeren Zeitraum ausfällt.

Stark divergierende pädagogische Haltungen sind für fast alle Schüler und Schülerinnen problematisch.

Förderliche Aspekte aus Sicht der Schule:

Schulische Planung sollte berücksichtigen, dass stabile Bezugspersonen in der Schule eine außerordentlich positive und fördernde Wirkung haben können. Insbesondere ist es wichtig, Verantwortlichkeiten, Rituale und Regelwerke miteinander abzustimmen.

Das bedeutet keineswegs, dass alle Lehrkräfte einen gleichen Unterrichtsstil haben sollten. Im Gegenteil, es ist für eine Schule von großem Vorteil, Unterschiedlichkeiten bewusst einsetzen zu können. Gemeint ist hier vielmehr, dass pädagogische Interventionen verschiedener Lehrkräfte sich ergänzen sollten, sich aber nicht gegenseitig aufheben dürfen und dass es mit Blick auf psychisch stark vorbelastete Schülerinnen und Schüler notwendig ist, **aufeinander abgestimmte pädagogische Vereinbarungen** zu

treffen und **mit Unterschieden bewusst, offen und klar umzugehen**. Klassenlehrerinnen und -lehrer sollten sich immer auch über ihren eigenen Unterricht hinaus für das Gesamtgeschehen in ihrer Klasse verantwortlich zeigen. Leistungsanforderungen (auch der Umfang der Hausaufgaben) sollten untereinander abgesprochen werden. Niemals darf es zu, wie auch immer gearteten, subtilen Abwertungen anderer Kollegen kommen, niemals dürfen gemeinsam getroffene Abmachungen stillschweigend durch z.B. Weggucken und Nicht-Eingreifen unterlaufen werden. Es kann durchaus Sinn machen, eine mit einer Kollegin/einem Kollegen im Vorfeld getroffene Vereinbarung nicht umzusetzen, weil z.B. die konkrete Situation dieses nicht hergibt. Solche Themen müssen aber unbedingt zeitnah miteinander kommuniziert werden!

1.4

Die systemische Sicht anhand eines konkreten Schülerbeispiels

Um einer Schülerin/einem Schüler bei der Bewältigung aktueller Problemlagen durch eine individuell abgestimmte Förderung helfen zu können, ist es unerlässlich, das Kind und seine persönliche Situation, seinen Hintergrund und sein „Problem“ zu verstehen und sich ein Bild über die ihm individuell zur Verfügung stehenden Kompetenzen und Lösungsmöglichkeiten zu machen.

Im Folgenden werden anhand eines Schülerbeispiels verschiedene Perspektiven formuliert und grafisch dargestellt. Diese dienen vor allem dazu, ein umfassendes, multiperspektivisches Vorgehen zu sichern, um den „Fall“ exemplarisch aus möglichst vielen relevanten Blickwinkeln zu betrachten (vgl. Anhang A3: Fallverstehensfenster: für eine konkrete Analyse in der Schule gut nutzbar).

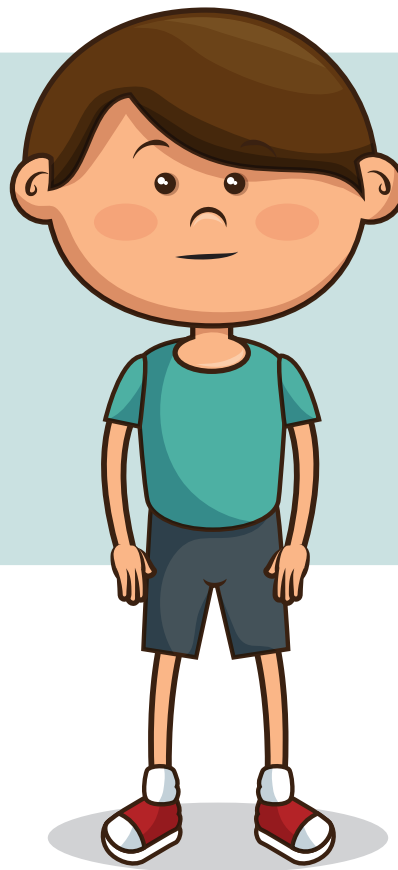
Das folgende Beispiel von Tom soll verdeutlichen, dass...

- ❑ Verhalten situationsbedingt und vom Kontext abhängig ist -niemand ist grundsätzlich und immer „auffällig“!
- ❑ Verhalten von verschiedenen Kommunikationspartnerinnen und – partnern subjektiv unterschiedlich „problematisch“ bewertet werden kann.
- ❑ es notwendig ist, Verhalten aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und dadurch Ressourcen sichtbar zu machen, die Ansatzpunkte für eine Förderung darstellen können.

- ❑ empathisches Einfühlen in das Kind und das Wissen um seine Sichtweise Verständnis ermöglichen und die Basis für die Entwicklung einer positiven Lehrer- Schüler- Beziehung darstellen.
- ❑ es unabdingbar ist, dass die beteiligten Interaktionspartner miteinander kommunizieren, damit ein immer konkreteres Bild vom Schüler entsteht.

Tom reagiert aggressiv, wenn er eine Aufgabe lösen soll, die Nachdenken und genaues Lesen erfordert. Dann wird er schnell ungehalten und impulsiv und bekommt einen Wutanfall.

Er kann sich kaum steuern, wenn er auf einen Fehler aufmerksam gemacht wird. Dann zerreißt er Arbeitsblätter, wirft ein Buch und stößt wüste Beschimpfungen aus. Manchmal läuft er sogar aus der Klasse...



Die Sichtweise auf ein auffälliges Kind:

Klassenlehrerin

Ich halte das nicht mehr aus! Ständig beschwerten sich die Kollegen! Und dauernd will der Aufmerksamkeit! Ich weiß ja, dass er die braucht! Aber ich habe Angst vor ihm. Wie soll ich das nur schaffen?

Mitschüler

Der stört uns immer! Er nimmt uns dauernd unsere Sachen weg! In der Pause schlägt er uns gerne. Der ist ziemlich cool! Der traut sich was! Ich will auch so sein wie er!

Erzieher

Wenn der so weitermacht, fliegt er hier raus. In so einer großen Gruppe ist er nicht zu halten. Der braucht immer Aufmerksamkeit.

Eltern

Zuhause haben wir keine Probleme! Unser Tom kann sich sehr gut alleine beschäftigen. Er nutzt schon sein Tablet und recherchiert vieles im Internet.

Nachbarn

Der Tom ist immer sehr mürrisch. Er wirkt sehr niedergeschlagen. Wenn ich ihn frage, ob er mir bei der Gartenarbeit hilft, ist er immer dabei!

Sportlehrer

Mein bester Sportler! Er hält sich immer an die Regeln. Ein wenig lebendig ist er schon. Beim Umziehen ist es schon mal zu Konflikten gekommen. Aber seitdem er sich in einer Einzelkabine umzieht, klappt es viel besser.

Schulsozialarbeiter

Tom ist gut ansprechbar. Die Lehrer sollten sich mal um eine bessere Beziehung kümmern. Er ist einfach von Zuhause sehr belastet.



Die Sichtweise eines auffälligen Kindes:

Neulich hat mich meine **Klassenlehrerin** sogar festgehalten. Da habe ich sie getreten. Wenn die mich nochmal anfasst, trete ich fester. Immer habe ich Schuld. Nie darf ich das machen, was ich will. Der Unterricht ist langweilig. Dauernd redet die nur.

Meine **Mitschüler** sind alle Streber. Nur mit meinem besten Kumpel verstehe ich mich gut. Wir sind keine Schleimer! Die lassen mich nie mitspielen. Die meinen, sie wären was Besseres. Die ärgern mich immer.

Immer meckern die **Erzieher** in der OGS. Wir machen doch nur Spaßkämpfe. Ich habe keine Lust dort Hausaufgaben zu machen. Dort ist es viel zu laut. Ich bin dort nicht mit meinen Freunden zusammen. Immer lassen die mich abholen. Sonst fällt denen aber nichts ein.



Bei meinen **Eltern** darf ich machen, was ich will. Denen bin ich eh egal. Wenn, dann höre ich nur auf meinen Vater!

Unser **Nachbar** von nebenan ist immer freundlich zu mir. Dem helfe ich gerne, da er schon sehr alt ist.

Der **Schulsozialarbeiter** will immer mit mir sprechen. Ist ja ganz nett – aber manchmal will ich gar nichts sagen. Ich weiß ja selbst nicht, warum ich immer so wütend werde.

Der **Sportlehrer** versteht mich. Der ist voll cool! Da kann ich laufen, springen... und der lobt mich mal. Ich darf mich sogar in einer Einzelkabine umziehen.

Literatur:

- ❑ **Bergsson, M./Luckfiel, H. (2010):** Umgang mit „schwierigen“ Kindern. Düsseldorf 1998
- ❑ **Blum, D. (2011, 2.Aufl.):** Love at Goon Park: Harry and the Science of Affection. New York.
(dt. Übers.: Die Entdeckung der Mutterliebe: Die legendären Affenexperimente des Harry Harlow.
Weinheim 2011)
- ❑ **Breithaupt-Peters, M. (2015):** Neuropsychologische Einsichten und Handlungskonzepte für stressbelastete und aggressive Kids. Vortrag Forum Schule und Jugendhilfe. Eisenach.
- ❑ **Hölling, H., Schlack, R., Kamtsiuris, P., Butschalowsky, H., Schlaud, M., Kurth, B.M. (2012):**
Die KiGGS-Studie. Bundesweit repräsentative Längs- und Querschnittsstudie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Rahmen des Gesundheitsmonitorings am Robert-Koch-Institut.
Bundesgesundheitsblatt 2012, 55:836-842 / DOI 10.1007/s0103-012-1.
Online publiziert: 07.Juni 2012
<http://edoc.rki.de/oa/articles/reIX5Hqebbmw/PDF/274v5EOZD1xJY.pdf>
- ❑ **Ding, U. (2009):** Trauma und Schule. Was lässt Peter wieder lernen? Über unsichere Bedingungen und sichere Orte in der Schule. In: Bausum, J. et al. (Hg.) (2009): Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim und München.
- ❑ **Gasteiger-Klicpera, B., Klicpera, H.J.C. (Hg.) (2008):** Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Band 3. Handbuch Sonderpädagogik. Göttingen.
- ❑ **Grossmann, K. und K.E. (2012, 6. Aufl.):** Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart.
- ❑ **Haupt-Scherer, S. (2015, 2. Aufl.):** Traumakompetenz für die Kinder- und Jugendarbeit. Schwerte.
- ❑ **Kräuter, A. (2006):** Frühe Bindungsbeziehungen als Grundlage für Lernprozesse.
www.slfs.sachsen.de (Zugriff 21.08.2008)
- ❑ **Liesen, CH., Luder, R. (2012):** Bildungsdirektion Kanton Zürich (2012): Stärkung der Regelschule im Umgang mit Verhaltensauffälligkeiten, Zürich.

- ❑ **Palmowski, W. (2003):** Verhaltensstörungen aus systemischer Sicht. (Vortrag anlässlich einer Tagung der GEW Berlin) In: blz 06/2003 Internetzugriff am 30.9.2016
http://www.gew-berlin.de/2391_2669.php
- ❑ **Rech-Simon, CH. / Simon, F. (2008):** Survival-Tipps für Adoptiveltern. Heidelberg.
- ❑ **Rienas, S.:** Umgang mit traumatisierten Kindern in der Förderschule für emotionale und soziale Entwicklung. EREV Schriftenreihe „Schule für Erziehungshilfe: Vielfalt statt Einfalt. 2008/3:80-9

Diagnostik als Bestandteil einer kooperativen Förderplanung

Eine wesentliche Voraussetzung erfolgreicher Förderung besteht darin, den Sinn im Verhalten der Schülerin/des Schülers zu erkennen. Dies wird erreicht durch

- ❑ eine differenzierte Diagnostik über den Entwicklungsstand in den Bereichen Verhalten, Kommunikation, Sozialisation und (Vor-)Schulleistung/Kognition,
- ❑ eine differenzierte Diagnostik von Wahrnehmung und Motorik (viele Verhaltensauffälligkeiten entstehen durch differente Wahrnehmungen),
- ❑ das Wissen über Entwicklungsängste (Verlassenheit, Unzulänglichkeit, Schuld),
- ❑ das Wissen über Abwehrmechanismen (Verleugnungsmechanismen, Fluchtmechanismen, Ersatzmechanismen).

Im Rahmen der pädagogischen Diagnostik im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung sind vor allem die folgenden methodischen Verfahren von Bedeutung:

1. Beobachtung
2. Psychometrische Testverfahren
3. Soziometrie
4. Diagnostik als dialogischer Prozess

Eine **strukturierte Beobachtung**, also eine zielgerichtete Wahrnehmung und Registrierung von Verhaltensweisen, grenzt sich von der Alltagsbeobachtung durch einen hohen Grad der Kontrolliertheit ab, indem spezifische Merkmale oder Situationen für die Beobachtung gezielt ausgewählt werden. Dazu ist ein Beobachtungsplan erforderlich, der festlegt, welche Verhaltensweisen beobachtet werden sollen. Weiterhin werden die Art der Wahrnehmung, der Fixierung und der Auswertung vermerkt. Außerdem wird festgeschrieben, ob der Beobachter aktiv oder passiv am Geschehen teilnimmt oder ob er unsichtbar bleibt und somit gar nicht in der Situation agiert. Wenn die beobachtende Person aktiv am Geschehen teilnimmt, kann sie das Verhalten des Kindes beeinflussen und evtl. bestimmte Verhaltensweisen gewollt oder auch ungewollt provozieren. Bei einer passiven Teilnahme kann das Kind durch die bloße Anwesenheit des Beobachters beeinflusst werden. Es ist sinnvoll, vor der Beobachtung zu überlegen, ob die Protokollierung direkt während des Geschehens oder im Nachhinein, also aus der Erinnerung aufgezeichnet wird.

Wichtig für die systematische Beobachtung ist vor allem die Art der Fixierung. Es besteht die Möglichkeit der isomorphen Deskription, dabei wird das Verhalten möglichst vollständig und unverändert wiedergegeben. Zum anderen gibt es die Möglichkeit der reduktiven Deskription, bei der nur bestimmte Verhaltensweisen protokolliert werden,

wobei die Verhaltensbereiche in Kategorien eingeteilt und mittels einer Häufigkeitstabelle zugeordnet werden. Dabei dürfen sich die Kategorien nicht überschneiden (z.B. „meldet sich“, „redet unaufgefordert“, „wirft mit Gegenständen“ etc.). Außerdem können Ratingskalen angelegt werden, in denen das Verhalten nachträglich nach Häufigkeit und Intensität seines Auftretens eingestuft wird. Dies kann numerisch (z.B. „schwach“ 1, 2, 3, 4, 5 „stark“) oder verbal (z.B. „gar nicht“, „kaum“, „manchmal“, „meist“, „immer“) erfolgen.

Methoden systematischer Beobachtung sind wichtig, um Beobachtungsfehler zu minimieren und der Gefahr zu begegnen, als schwierig erlebte Schülerinnen und Schüler nur noch unter dem Blickwinkel von Defiziten und Problemen wahrzunehmen.

Bei dem Einsatz von Beobachtungen als Diagnoseinstrument sollten folgende Fragen im Vorfeld geklärt werden:

- ☐ Welches Ziel soll verfolgt werden?
- ☐ Was soll beobachtet werden?
- ☐ Welche Formen der Beobachtung sollen zugrunde gelegt werden?
- ☐ Welches Beobachtungsinstrument soll genutzt werden?
- ☐ Wann und wie lange soll beobachtet werden?

Psychometrische Verfahren können zur Erfassung bestimmter Persönlichkeitsmerkmale wie Motivation, Anstrengungsbereitschaft, Empathie oder Aufmerksamkeit genutzt werden. Häufig handelt es sich dabei um sogenannte Rating- oder Einschätzskalen, bei denen Bezugspersonen oder auch die Schülerin/der Schüler selbst in Bezug auf bestimmte Merkmale, Aussagen oder Verhaltensaspekte Einschätzungen anhand einer vorgegebenen Skala treffen. Beispiel für solche Verfahren sind die Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten von Petermann & Petermann und der **ELDiB** (Entwicklungstherapeutischer/entwicklungspädagogischer Lernziel-Diagnose-Bogen), eine Einschätzung des aktuellen Entwicklungsstandes in den Bereichen Verhalten, Kommunikation, Sozialisation und (Vor-)Schulleistung/Kognition. (vgl. hierzu tabellarische Aufstellung möglicher Diagnoseverfahren am Ende des Kapitels).

Bei einem **soziometrischen Verfahren** wird z.B. der Wahl- und Ablehnungsstatus (Neben wem möchtest du gerne sitzen? Wer ist dein Freund/deine Freundin? Mit wem möchtest du nicht in einer Gruppe arbeiten? etc.) durch Befragung der Schülerinnen und Schüler in einer Lerngruppe ermittelt und in einem Soziogramm in grafischer Form dargestellt. Dadurch kann der Grad der sozialen Integration in eine Lerngruppe erfasst werden. Beispielhaft für ein solches Verfahren ist der Klassen-Kompass KK-1 von Hrabal.

Grundsätzlich ist es sinnvoll, **diagnostische Prozesse** in dialogischer Form mit dem Schüler/der Schülerin, den Eltern und ggf. weiteren beteiligten Fachkräften zu führen. Ziel dieses Prozesses sollte sein, Ressourcen des Kindes wie auch seines Umgebungssystem zu ermitteln und mögliche Barrieren für schulisches Lernen aufzudecken. Diesem Ansatz folgend werden Schülerinnen und Schüler nicht als „Objekt von Diagnostik angesehen, (sondern) als aktive Akteure ihres Entwicklungsprozesses betrachtet, deren Sichtweise es in den gemeinsamen Verstehensprozess einzubeziehen gilt“ (Schroeder 2015, S. 12).

Auf der Grundlage dieser spezifischen **Prozessdiagnostik** und Beurteilung können ein **individueller Förderplan** erstellt und die nächsten Lernziele festgelegt werden. Über eine Verlaufskontrolle wird das Erreichen der Lernziele überprüft. Erst wenn ein Lernziel sicher erreicht ist, kann in diesem Bereich das nächste Lernziel angestrebt werden. Das Erreichen der Lernziele erfolgt zum einen unterrichtsimmanent, zum anderen müssen aber auch feste Unterrichtszeiten in den Stundenplan aufgenommen werden, in denen an den Verhaltenszielen gearbeitet wird. Hier kann es sinnvoll sein, ein bestimmtes Programm oder eine Unterrichtseinheit zum Thema Gefühle/Konfliktverhalten einzuplanen (z.B. FAUSTLOS; Lubo aus dem All; Verhaltenstraining für Schulanfänger von Franz Petermann: Auf Schatzsuche – Ein Abenteuer mit Ferdi und seinen Freunden).

Grundsätzlich ist festzuhalten, dass Diagnostik keinem Selbstzweck unterliegt, sie wird zur Optimierung der pädagogischen Angebote eingesetzt:

- ❑ um eine bestmögliche Anpassung der Lehrangebote an die Lernausgangslage der Lernenden zu erreichen.
- ❑ um rechtzeitig präventive Maßnahmen für lern- und entwicklungsgefährdete Kinder und Jugendlichen bereitzustellen.
- ❑ um bei bereits manifesten Krisen und Störungen angemessen und effektiv zu intervenieren.
- ❑ um Leistungen zu bewerten.

Die Ergebnisse der Diagnostik werden für die Planung und Durchführung sonderpädagogischer Förderung genutzt, diagnostisches und pädagogisches Handeln werden eng verzahnt.

Auf die Arbeit in der Schule übertragen bedeutet dies konkret: Mit Hilfe eines **Ist-Standes** und der Dokumentation von Beobachtungen werden systematisch Informationen gesammelt, um Lernvoraussetzungen und Lernfortschritte festhalten zu können. Von besonderer Bedeutung sind hier die Hilfen, die ein Kind dazu benötigt, um die nächsten Lern- und Entwicklungsschritte gehen zu können. Hierbei geht es nicht nur darum, die

Zone der proximalen Entwicklung im Sinne Wygotskis einzubeziehen, sondern durch eine Kind-Umfeld-Analyse alle schulischen und häuslichen Bedingungen, die die Entwicklung des Kindes behindern oder fördern, zu berücksichtigen. Die Förderung lässt sich aus den gewonnenen diagnostischen Daten ableiten. Auf der Grundlage der Informationen werden Fördermaßnahmen entwickelt, die sich in der praktischen Erprobung bewähren müssen. Lernprozessbegleitend wird kontinuierlich überprüft, ob die Maßnahme den gewünschten Erfolg zeigt. Dabei ist zu beachten, dass erfolgreiches Lernen im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung nur stattfinden kann, wenn das ausgewählte Förderziel für das Kind oder den Jugendlichen erreichbar ist. Deshalb ist eine mit der Schülerin/dem Schüler abgestimmte, transparente, kooperative Förderplanung unter Berücksichtigung des Leitsatzes „Kleine Schritte führen zu kleinen Zielen“ (Ist-Lage-Ziele-Maßnahmen) unerlässlich.

Um die inhaltlichen Schwerpunkte der diagnostischen Arbeit darzustellen, wird hier ein zeitlicher Rahmen vorgeschlagen, der nicht den Anspruch auf Allgemeingültigkeit hat, jedoch Empfehlungen für die Umsetzung und Anpassung an den jeweiligen Schulen besitzt.

Zeitverlauf	Diagnostische Schwerpunkte
2- 6 Wochen nach Schuljahresbeginn	• systematische Beobachtung der SuS • Durchführung weiterer diagnostischer Verfahren (Gruppentests, Einzeltests) • Ableitung von Förderzielen und Fördermaßnahmen (dialogisches Prinzip)
in/nach den Herbstferien	• Erstellung von Förderplänen in den Herbstferien • Vorlage der Förderpläne bei der Schulleitung und Rückmeldung durch die Schulleitung
zum Halbjahresende und zu Beginn des zweiten Halbjahres	• Lernverlaufsdiagnostik – Auswertung der Förderung • Fortschreibung der Förderpläne (dialogisches Prinzip) • ggf. vertiefende Diagnostik
bis zu den Osterferien	• erneuter Zeitraum der förderdiagnostischen Lern/-Verhaltensbeobachtung • Fortschreibung der Förderpläne (dialogisches Prinzip) • Lernverlaufsdiagnostik – Auswertung der Förderung • Vorlage der Förderpläne bei der Schulleitung und Rückmeldung durch die Schulleitung
Ende des Schuljahres	• abschließende förderdiagnostische Lern/-Verhaltensbeobachtung • umfassende Evaluation der Förderpläne (dialogisches Prinzip) • abschließendes Elterngespräch zum Förderplan

Ressourcen erkennen mit Hilfe von Leitfragen

Sonderpädagogisch-diagnostische Kompetenz entwickelt sich auf der Basis einer interdisziplinären Zusammenarbeit aller am Bildungs- und Erziehungsprozess beteiligten Personen und vollzieht sich in Interaktions- und Kommunikationssituationen mit den Schülerinnen und Schülern. Eine Kriterien geleitete und kritisch reflektierte Erhebung diagnostischer Informationen sowie deren Auswertung, Interpretation und Einordnung in ein kontextbezogenes Gesamtbild bilden die Grundlage pädagogischen Handelns. Dabei ergeben sich neue diagnostische Erkenntnisse, so dass Diagnostik und pädagogisches Handeln immer in einer Wechselwirkung zueinander zu verstehen sind. Daher ist eine systemische Betrachtungsweise anhand von Schlüsselfragen im inklusiven Kontext unabdingbar. Ziel muss es sein, die Erfassung und Beschreibung der Symptome in ihrer Bedeutung für das Individuum und das Gesamtsystem zu sehen, eine Analyse der Problemstruktur vorzunehmen, eine Hypothesenbildung über mögliche und wahrscheinliche Entwicklungen anzugehen sowie eine Auswertung der Informationen darzustellen. Zentraler Gegenstand diagnostischen Handelns ist das Erkennen von Ressourcen. Der Kronshagener Systemische Fragebogen wurde vom Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein entwickelt. Der ausführliche Fragebogen befindet sich im Anhang.

„Da es uns nicht möglich ist, einen Gedanken absichtlich zu vergessen, können wir sicher sein, dass Fragen auch dann zu neuen Informationen führen, wenn sie nicht abschließend beantwortet werden können.“ (Palmowski)

Abschließend ist nochmals zu betonen, dass Ursachen von Unterrichtsstörungen sowohl bei den Schülerinnen und Schülern als auch bei der Lehrkraft oder in der Situation des jeweiligen Lehr-Lernprozesses liegen können. Mit Hilfe entsprechender **Checklisten bzw. Diagnosebögen** können Aspekte wie die Beziehungs- und Kommunikationsebene, die grundsätzliche Gestaltung des Unterrichts oder Formen der Verhaltenskontrolle beschrieben und analysiert werden (Hartke et al. 2014, Lohmann 2013).

In den Kapitel 3 und 5 wird dieser Aspekt noch eingehender dargestellt.

CBCL/6-18R (Child Behavior Checklist)	Kinder und Jugendliche von 6 bis 18;11 Jahren	Elternfragebogen zur Erfassung von Verhaltensauffälligkeiten, emotionalen Auffälligkeiten, somatischen Beschwerden sowie sozialen Kompetenzen von Kindern. Eigene Fragebögen für Lehrkräfte (TRF/6-18R) und Jugendliche ab 11 Jahre (YSR/11-18)	Ca. 15-20 min Bearbeitungszeit pro Fragebogen	• Kann ohne großen Aufwand ausgefüllt werden. • Bei der Auswertung aller drei Fragebogenversionen werden acht Problemskalen gebildet (Ängstlich/depressiv, Rückzüglich/depressiv, Körperliche Beschwerden, Soziale Probleme, Denk-, (Schlaf-) und repetitive Probleme, Aufmerksamkeitsprobleme, Regelverletzendes Verhalten und Aggressives Verhalten)
ELDiB Entwicklungs-therapeutischer/entwicklungspädagogischer Lernziel-Diagnose-Bogen	Kinder und Jugendliche von 0 bis 16 Jahren	• Fragebogen bestehend aus 182 Items (mögliche Entwicklungs-lernziele) • Zuordnung zu einer von 5 Entwicklungsstufen • Aufteilung in 4 Curriculumbereiche: Verhalten Kommunikation, Sozialisation, Kognition		• sehr umfangreich und aufwändig • Mindestens 2 Einschätzer, darunter einer, der das Kind gut kennt. Günstig: ein dritter Einschätzer aus einem (z.B. nicht-schulischen) Setting. • Ebenfalls günstig: Einbindung des Kindes. • detaillierte Ergebnisse • direkte Ableitung konkreter Lernziele möglich
SDQ Strengths and Difficulties Questionnaire	Lehrerversion und Elternversion für den Altersbereich 4 bis 16 Jahre Selbstberichts-version für Jugendliche von 11 bis 16 Jahren	Erfassung psychischer Auffälligkeiten aus der Perspektive verschiedener Beurteiler (Lehrer, Eltern, Kinder/Jugendliche) umfasst insgesamt 25 Fragen Subskalen • emotionale Probleme • Verhaltensprobleme • Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätsprobleme • Probleme mit Gleichaltrigen • prosoziales Verhalten	Pro Schüler kann der SDQ in ca. 5 Minuten durchgeführt und in 2 Minuten ausgewertet werden	• Keine umständlichen Berechnungen nötig • SDQ ist (wie die Child Behavior Checklist von Achenbach) ein Breitbandverfahren • Vorteil SDQ: wesentlich weniger Items als die CBCL • nicht so klinisch und kann daher gut als Screening eingesetzt werden

LSL Lehrerein- schätzlisten für Sozial- und Lernverhalten	Für einzelne Schüler im Al- ter von 6 bis 19 Jahren oder auf Klassenebene	Das Verfahren ist ressourcenorien- tiert und dient der differenzierten Beurteilung von schulbezogenem Sozial- und Lernverhalten Skalen des Sozialverhaltens • Kooperation, Selbstwahr- nehmung, Selbstkontrolle, Einfühlungsvermögen & Hilfsbereitschaft, angemesse- ne Selbstbehauptung, Sozial- kontakt. Skalen des Lernver- haltens • Anstrengungsbereitschaft & Ausdauer, Konzentration, Selbstständigkeit beim Lernen, Sorgfalt beim Lernen. • Die Beurteilung erfolgt mit ei- ner vierstufigen Skala für die insgesamt zehn Skalen, wobei jede Skala 5 Items aufweist	Pro Schüler kann die LSL in fünf Minuten durchge- führt und in zwei Minuten ausge- wertet werden.	• Beurteilungszeitraum: beobachtetes Verhalten der letz- ten 4 Wochen • Auch mehrmals im Schuljahr (alle 3 Monate) zur Entwick- lungsbeurteilung von Problem- schülern durchführbar • Hohe Akzeptanz bei Lehrkräften • Zudem ist das Verfahren auf den Kindergartenbereich zur Diagnostik von Verhaltensauf- fälligkeiten im Vorschulalter gut übertragbar und eignet sich zur Evaluation von schulischen Trainingsmaßnahmen • Auch bald als LSL-KIGA erhältlich
SVS Screening für Verhaltensauf- fälligkeiten im Schulbereich	Für einzelne Schüler im Al- ter von 6 bis 12 Jahren oder auf Klassenebene	• Fragebögen für Lehrer • externalisierende und interna- lisierende Störungen können unterschieden werden, • getrennte Auswertung für Jun- gen und Mädchen	Durchführung pro Schüler 10-15 Minuten, Auswer- tung 5 Minuten	• kostenlose Download- möglichkeit • nicht zeitaufwendig • standardisierter störungs-orien- tierter Fragebogen • kann als erster Schritt einer för- derdiagnostischen Begutach- tung genutzt werden • verschiedenen Sichtweisen mög- lich, wenn verschiedene an der Förderung beteiligten Personen einen Fragebogen ausfüllen → Chance • wenn nur eine Person ausfüllt: möglicherweise zu einseitiges subjektives Bild → Kritik

PFK 9-14 Persönlichkeitsfragebogen für Kinder zwischen 9 und 14 Jahren	Kinder von 9-14 Jahren	Gemessen werden 15 Skalen • Emotionale Erregbarkeit • Fehlende Willenskontrolle • Extravertierte Aktivität • Zurückhaltung und Scheu im Sozialkontakt • Bedürfnis nach Ich-Durchsetzung, Aggression und Opposition • Bedürfnis nach Alleinsein und Selbstgenügsamkeit • Schulischer Ehrgeiz • Bereitschaft zu sozialem Engagement • Neigung zu Gehorsam und Abhängigkeit gegenüber Erwachsenen • Maskulinität der Einstellung • Selbsterleben von allgemeiner Angst • Selbstüberzeugung • Selbsterleben von Impulsivität • Egozentrische Selbstgefälligkeit • Selbsterleben von Unterlegenheit gegenüber anderen	Einzel- oder Gruppentest Aufwendige Durchführung und Auswertung (aber auch vielschichtige Interpretationen möglich)	• Ausgezeichnetes Persönlichkeitsprofil möglich • Fördermaßnahmen ableitbar • Neue Normierung, • Computerauswertung
DES 2.1.1 Die Diagnostischen Einschätzskalen zur Beurteilung des Entwicklungsstandes und der Schulfähigkeit	Letztes Kindergartenjahr, Beginn Einschulung	• Screening Verfahren zur Beurteilung des Entwicklungsstandes • 28 Leistungen in den Bereichen Wahrnehmung, Motorik, Gedächtnis, kognitive, soziale und emotionale Arbeit	Aufwendige Durchführung, ca. 1 ½ bis 2 h	• Leichte Durchführung • Gezielte Ergebnisse zur Einschätzung des Leistungsstandes • Gut für Elternberatung • Ergebnisse sind direkt im Förderplan verwertbar

Literatur:

- ❑ **Bergsson, M. (2007):** Entwicklungstherapeutischer/entwicklungspädagogischer Lernziel-Diagnosebogen (ELDiB), Bergsson und ETEP-Europe, Düsseldorf.
- ❑ **Hartke, B. et al (2014):** Schwierige Schüler. 64 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten. Buxtehude: Persen.
- ❑ **Hrabal,V. (2009):** Klassenkompass KK-1. Soziometrische Rating-Methode für die Diagnostik des Klassenklimas, Wahl der Klassenvertreter und Optimierung der Arbeit mit Schulklassen an Sekundarschulen. Version für Klassenlehrer. Göttingen: Hogrefe Kronshagener Systemischer Fragebogen (<http://www.erziehungshilfe-sh.de/htm/Diagnost.htm>), Stand 28.02.2016.
- ❑ **Lohmann, G. (2013):** Mit Schülern klarkommen – Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplinkonflikten. 11. Aufl.. Cornelsen Scriptor. Berlin.
- ❑ **Palmowski, W.:** Der Anstoß des Steines. Dortmund. Borgmann Verlag 2007
- ❑ **Petermann, U.& Petermann, F. (2013, 2. Aufl.):** Lehrereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (LSL). Göttingen: Hogrefe.
- ❑ **Petermann, U., Petermann, F. & Lohbeck, A. (2014):** Schülereinschätzliste für Sozial- und Lernverhalten (SSL). Göttingen: Hogrefe.
- ❑ **Schroeder, R. (2015):** Inklusionsorientierte Diagnostik im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung in: vds, Sonderpädagogische Förderung in NRW, Mitteilungen 4/2015, S. 7-47.

Präventive Maßnahmen

Fehlen bei Kindern und Jugendlichen grundlegende emotionale und soziale Kompetenzen, stellt dieses ein erhebliches Entwicklungsrisiko dar und kann zu manifesten Verhaltensstörungen führen. Die Prävalenz wird mit ca. 20% der Kinder und Jugendlichen im Alter zwischen 3 und 17 Jahren angegeben. Jungen agieren ihre Probleme eher nach außen aus und leiden häufiger unter Verhaltensauffälligkeiten, Hyperaktivität und Peer-Problemen. Mädchen klagen eher und häufiger über somatische Beschwerden.

Präventive Maßnahmen sind in der emotional-sozialen Entwicklung von hoher Bedeutung, da Störungen in diesem Bereich häufig und v.a. bei Chronifizierung nur noch schwer zu beeinflussen sind, einen hohen Leidensdruck bei allen Beteiligten auslösen und hohe Kosten verursachen.

Inzwischen gibt es sowohl im internationalen als auch im deutschsprachigen Raum ein kaum noch zu überblickendes Spektrum an Präventionsprogrammen. In den letzten Jahren hat dabei die Einsicht in die Notwendigkeit einer empirischen Überprüfung ihrer Wirksamkeit zugenommen. Die damit einhergehende Evidenzbasierung fordert daher, dass Präventionsangebote ihre Wirksamkeit durch Evaluationsstudien nachweisen müssen, die den gängigen sozialwissenschaftlichen Standards entsprechen. Die Kombination von kognitiven und behavioralen Verfahren erweist sich auf lange Sicht als die wirksamste Form der Prävention im Kindes- und Jugendalter. Dieses deckt sich mit den Befunden zur Wirksamkeit der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Unter präventiven Maßnahmen werden alle Unterstützungsangebote verstanden, die das Auftreten eines bestimmten Problems vermeiden oder reduzieren sollen. Nach der jeweiligen Zielgruppe lassen sich **drei Formen von Präventionsmaßnahmen** unterscheiden: universelle, selektive und indizierte Maßnahmen.

Universelle Präventionsmaßnahmen richten sich an die gesamte Klasse, selektieren nicht nach Risikofaktoren und besitzen dadurch eine relativ hohe Akzeptanz, da die Gefahr einer Stigmatisierung gering ist.

Selektive Präventionsmaßnahmen richten sich an eine Zielgruppe mit erhöhten Risiken (z.B. Kinder aus sozialen Problemmilieus).

Indizierte Präventionsmaßnahmen richten sich an Kinder und Jugendliche mit einem ausgeprägten und hohen Risiko, evtl. mit bereits beginnenden Problemen. Insbesondere risikobelastete Zielgruppen profitieren von Präventionsmaßnahmen.

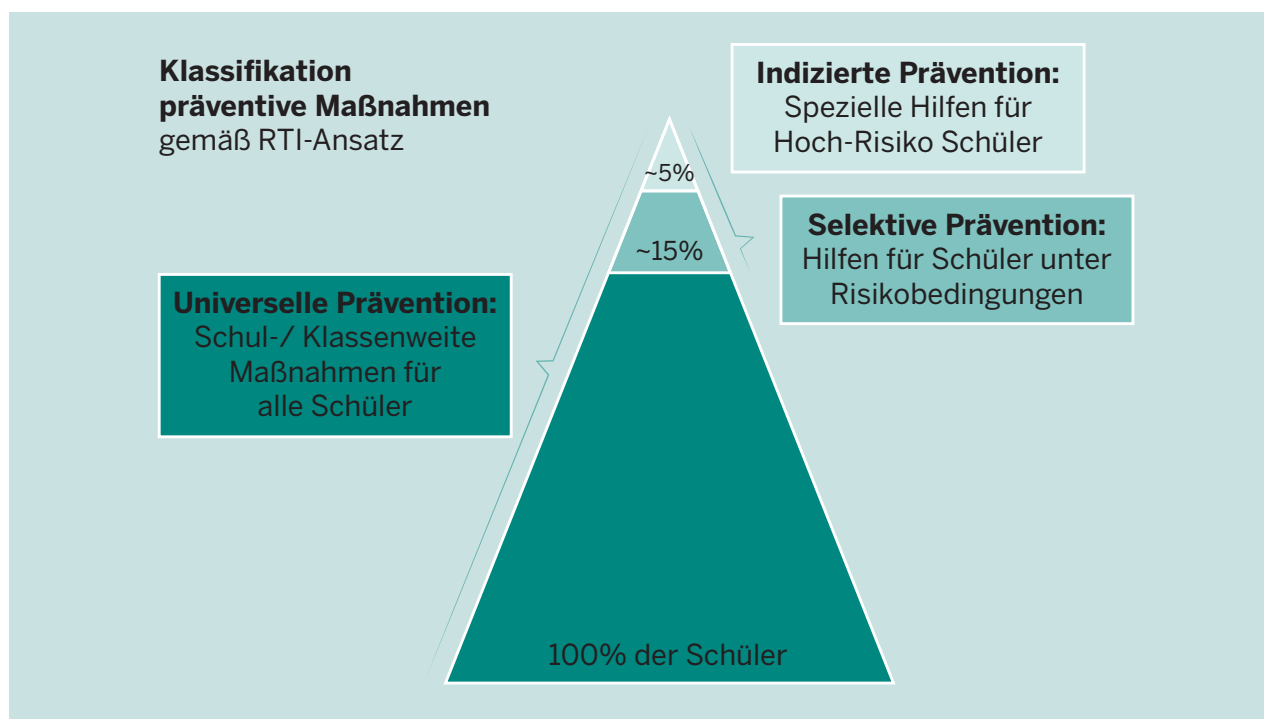
Wirksame Präventionskonzepte unterstützen nicht nur die emotional-soziale Entwicklung sondern fördern auch die schulischen Leistungen.

In vielen Ländern ist das **responsive Handlungsmodell (Response-to-Intervention, Rti)** weit verbreitet. Auch im deutschsprachigen Raum wird damit gearbeitet (Huber/Grosche 2012). Das responsive Handlungsmodell stellt den Wechsel von einem „Wait-to-fail“ Ansatz, also dem Abwarten bis eine Störung manifest geworden ist, zu einer präventiven, proaktiven Organisation der sonderpädagogischen Unterstützung dar. Zwei zentrale Elemente werden in einem Rahmenkonzept zusammengeführt:

- ❑ Der Einsatz evidenzbasierter Verfahren des Unterrichts und
- ❑ eine entwicklungsbezogene, engmaschige Begleitdiagnostik.

In einem Screening-Prozess werden zunächst alle Lernenden erfasst, so dass auch wenig auffällige und sonst nicht erkannte Verhaltensprobleme identifiziert werden können. Diese frühe Diagnose auch von leichten Problemen intendiert keineswegs eine kategoriale Diagnostik, sondern ermittelt den Bedarf von Maßnahmen zur Prävention und Intervention vor der Verfestigung problematischer Situationen, die dringend in der allgemeinen Schule zu verankern sind. Schon früh erhalten damit Schülerinnen und Schüler eine wirksame Unterstützung, die den diagnostizierten Bedürfnissen entspricht.

Die grundlegende Struktur verdeutlicht folgende Grafik:



Die Prävention auf Stufe I des RTI-Modells (Primär-Prävention) umfasst Maßnahmen, die allen Schülerinnen und Schülern zugutekommen und die Risiken vorbeugen sollen, von denen potentiell alle Kinder betroffen sind. Das Hauptaugenmerk liegt auf der Qualität des Unterrichts, von dem alle Schülerinnen und Schüler profitieren.

Stufe II

Die Maßnahmen der Stufe II (Sekundär-Prävention) richten sich an Schülerinnen und Schüler, die von Lern- und Entwicklungsstörungen bedroht sind. Neben einer individualisierten Förderung im Klassenverband oder zeitweise in der Kleingruppe kann diese auch durch die Bildung multiprofessioneller Problemlöseteams begleitet werden. Zur Kontrolle des Interventionserfolgs kann eine Prozessdiagnostik eingesetzt werden.

Stufe III

Beim Ausbleiben des Fördererfolges über einen längeren Zeitraum kommt es im Rahmen der Stufe III (Tertiär-Prävention) zu einer umfassenderen Diagnostik sowie stärkerer Individualisierung und Intensivierung der Unterstützung im Sinne einer sonderpädagogischen Förderung.

Weitere effektive Präventionsmaßnahmen können in zwei grundlegende Ansätze eingeteilt werden:

1. die Etablierung positiver, sicherer Lernumgebungen – und
2. die gezielte Förderung sozial-emotionaler Fertigkeiten in der Schule.

Vor allem Ansätze des Classroom-Managements haben sich zur Förderung positiver Lernumgebungen bewährt (Hennemann/Hillenbrand, 2009). Bei einem guten Classroom-Management werden die Schülerinnen und Schüler durch die Planung, Organisation, motivierende Gestaltung des Unterrichts und die Geltung klarer Verhaltensregeln in der konsistenten Orientierung ihres Verhaltens angeleitet. Außerdem sichert es eine möglichst optimale Lernaktivierung und Zeitnutzung für den Lernerfolg. So profitiert die gesamte Lerngruppe davon in ihrem Lernfortschritt, einem insgesamt höheren Leistungsniveau und einer geringeren Anzahl von Störungen. Kein anderer individueller oder sozialer Einflussfaktor beeinflusst so nachhaltig das Leistungsniveau und den Lernzuwachs von Schülerinnen und Schülern wie die Klassenführung.

Nach Hennemann und Hillenbrand (2010) ist proaktives Classroom-Management dadurch gekennzeichnet, dass die Lehrkraft

- ❑ in der Planung, Vorbereitung und Durchführung des Unterrichts mögliche Störquellen antizipiert und diese vermeidet, sowie konkrete Handlungsmöglichkeiten einsetzen kann, um auf etwaige, unvorhergesehene Geschehnisse zu reagieren.
- ❑ weiß, dass das Verhalten und das Lernen einer Schülerin bzw. eines Schülers untrennbar miteinander verbunden sind und
- ❑ dass Handlungen, die die ganze Klasse einbeziehen, wichtiger sind als an einzelne Schüler oder Schülerinnen gerichtete Maßnahmen.

Evertson und Emmer (2008) haben 11 Bereiche eines effektiven Classroom-Managements in der folgenden Übersicht zusammengestellt.

1. Vorbereiteter Klassenraum

Der optimale Klassenraum ist

- strukturiert, in eindeutige Bereiche unterteilt, mit klaren Verhaltensaufforderungen
- übersichtlich
- aufgeräumt: Dinge haben ihren festen Platz

Ziele

- Orientierung und Sicherheit ermöglichen
- Staus und Störungen vermeiden
- Verhaltensklarheit geben
- Methodenvielfalt bieten
- Praxisorientierung gewähren
- angenehme Lernatmosphäre ermöglichen
- Reizüberflutung vermeiden

2. Regeln planen und Verfahrensweisen klar festlegen

Entwicklung präziser Regeln des Miteinanders, positiv formulieren, kurz und knapp, „ich“ oder „wir“, weniger ist mehr!

Beispiele:

- Was muss ich machen, wenn ich Hilfe benötige?
- Wie verhalten wir uns, wenn der Lehrer etwas erklärt?

- Räume ich nach jeder Unterrichtseinheit meinen Tisch leer?
- Darf ich im Unterricht essen/trinken?
- Wie wechseln wir den Raum?
- Darf ich während der Stillarbeit aufstehen?

Sinnvoll: Verknüpfung der Regeln mit Verstärkersystemen (= Tokensystem)

- materielle Verstärker (Sticker o.ä.)
- soziale Verstärker (Gruppenpunkte, Klassensterne o.ä.)
- Aktivitätsverstärker (gemeinsames Kochen o.ä.)

Verhaltensliste einführen

3. Regeln und Prozeduren unterrichten

- frühzeitig/präventiv
- Unterrichtseinheiten zu Schuljahresbeginn einbauen!

4. Konsequenzen festlegen

Was geschieht bei **angemessenem** Verhalten?

- Punkte für die Verhaltensliste (Verstärker)
- Spielstunde

Was geschieht bei **unangemessenem** Verhalten?

- Punktabzug
- Time-out
- Trainingsraum

5. Unangemessenes Schülerverhalten sofort, konsequent und widerspruchsfrei unterbinden!

6. Gemeinschaftsfördernde Aktivitäten zum Schulbeginn

Aktivitäten entwickeln, die dem Ziel dienen, das Zusammengehörigkeitsgefühl, den Klassengeist zu stärken, z.B.

- Kooperationsspiele
- gemeinsame Ausflüge/Klassenfahrten
- gemeinsame Projekte
- gemeinsame Probleme/Aufgaben lösen

7. Strategien für potenzielle Probleme

Strategien und umfangreiches Handlungsrepertoire für soziales Problemlösen trainieren

- zeit- und trainingsintensiv, aber langfristig lohnend!
- z.B. Verhaltenstraining für Schulanfänger (Petermann)
- Fit & Stark fürs Leben (Hanewinkel)
- Coolnesstraining

8. Beobachten

Schülerverhalten aufmerksam und sensibel beobachten, insbesondere bei Arbeitsbeginn/Phasenwechsel

- um frühzeitig eingreifen zu können
- z.B. mit Hilfe systematischer Verhaltensbeobachtung

9. Vorbereiten des Unterrichts

- Lebensweltorientierung
- Methoden anpassen
- Inhalte (individuelle Lernvoraussetzungen der Lernenden berücksichtigen)
- Materialien
- Organisation (im Vorfeld AB abzählen, lochen...)

10. Verantwortlichkeit der Schüler

Eigenverantwortung einfordern und erlebbar machen!

11. Unterrichtliche Klarheit

Informationsvermittlung/Unterrichtsgestaltung

- strukturiert und klar
- verständliche, altersgerechte Sprache
- ausreichend redundant
- motivierend

Nach Hattie haben auch die Klarheit der Lehrperson und die Lehrer-Schüler-Beziehung einen deutlichen Einfluss auf das Lernverhalten der Schülerinnen und Schüler. Insbesondere Schülerinnen und Schüler mit Problemen in der sozial-emotionalen Entwicklung profitieren von einer stabilen Lehrer-Schüler-Beziehung, in der sie die Lehrkraft als Modell nutzen können. Häufig kann auch eine Lehrkraft als positive Bezugsperson

son ein wirksamer protektiver Faktor sein. Ergebnisse der Resilienzforschung zeigen: Einem Drittel der ehemaligen Kinder aus Risikogruppen gelingt es, ein gutes und zufriedenes Leben in der Gesellschaft zu führen. Als Ursache geben sie an, dass sie einen Menschen in ihrer Umgebung hatten, der signalisierte, dass er ihnen etwas zutraut, der ihnen liebevoll und verständnisvoll begegnete. Dieses kann auch eine Lehrkraft sein!

Deswegen sind die wichtigsten Werkzeuge einer Lehrkraft im Umgang mit dieser Schülergruppe:

Eine LUPE und ein Schatzkästlein - Beispiele im Schatzkästchen:

Ausnahmen finden:

„Im Sport und Kunstunterricht und überhaupt, wenn er etwas in der Hand hat, kann Marcus gut zuhören!“

Verhaltensziele, die erreichbar sind:

„Max hat heute 10 Minuten am Gesprächskreis teilgenommen, bevor er wieder an seinen Tisch ging!“

Hilfe für mich selbst: Selbstwirksamkeit= Selbstmotivation= Kraft behalten

„Hurra! Heute habe ich es geschafft, bis zur Pause ruhig auf die Störungen zu reagieren und ermutigend mit den Schülerinnen und Schülern zu sprechen!“

Wenn ich nur das „Störende“ sehe, statt mit der Lupe das Können, das Interesse zu finden, kann ich nur schlecht einen Förderansatz finden.

1. „Der Tim, der kann nichts Anderes als seine Breakdance Show abzuziehen!“ – Ich kann das abfällig feststellen – der Junge merkt das auch **oder:** Ich überlege mir Situationen in Sport und Deutsch und Kunst und Musik, wo er diese Fähigkeiten und sein Wissen darüber einbringen kann. Ich kann interessiert montags früh nachfragen, wie es beim Wettbewerb geklappt hat – und baue so eine interessierte Beziehung und Haltung auf, die irgendwann mehr bewirkt.
2. Mit dieser Vorgehensweise entwickle ich auch eine gute Strategie, um Ärger bei mir selbst abzubauen.

Zusammenfassend kann für den Aufbau einer tragfähigen Lehrer-Schüler-Beziehungen in diesem Zusammenhang festgestellt werden:

1. Das größte Gift für die Lehrer-Schüler-Beziehung ist Machtausübung verbunden mit Gleichgültigkeit.

2. Ich gewinne die Schülerinnen und Schüler für meine „Botschaften“, wenn sie meine Person von Anfang an mit erfolgreichen Erlebnissen verbinden können.
3. Erziehung ist Liebe und Vorbild – und sonst nichts!

(vergl. Jutta Köhler: Vortrag vds Niederrhein vom 03.06.2014)

Der zweite Ansatz wirksamer, schulbasierter Prävention besteht in der gezielten Förderung sozial-emotionaler Fertigkeiten in der Schule durch gezielte Förder- und Trainingsprogramme. Sie alle haben das Ziel, durch die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen potentiell Problemverhalten zu vermeiden. Häufig sind sie als universell-präventive Maßnahmen konzipiert, können aber auch auf spezifische Situationen hin verändert werden. So leisten sie oftmals einen wichtigen Beitrag zur psychosozialen Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler, wobei insbesondere Kinder unter Risikobedingungen dadurch mehrdimensional unterstützt werden.



Sehr empfehlenswert ist das strukturierte Präventionsprogramm Lubo aus dem All für die erste und zweite Klasse (Hilgenbrand et al. 2010a). Lubo ist ein kleiner Außerirdischer, der als Handpuppe in das Programm eingebunden ist und der sich als Identifikationsfigur anbietet, wenn er auf Probleme beim Umgang mit Gefühlen und im Umgang mit anderen Menschen trifft. An diesen Beispielen werden Inhalte zu sozial-emotionalen Basiskompetenzen, Emotionsregulationsfähigkeit und sozialer Problemlösefähigkeit entwickelt sowie das Handlungsrepertoire im Umgang mit alterstypischen Problemen erweitert. Verteilt auf insgesamt 30 Unterrichtseinheiten werden die Inhalte über einen Zeitraum von vier Monaten

zweimal pro Woche erarbeitet. Das Programm kann mit der gesamten Klasse durchgeführt werden und ist curricular eingebunden.

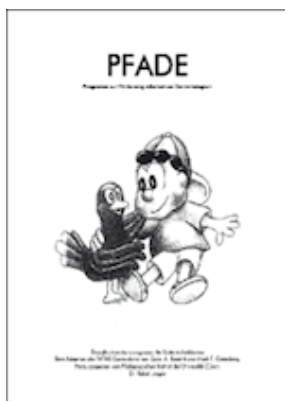
Das Präventionsprogramm Lebenslust mit LARS & LISA zur Förderung von Lebenskompetenzen und Emotionsregulation wurde in Kooperation mit dem Kultusministerium Baden-Württemberg in verschiedenen Studien unter der Leitung von Prof. Dr. Martin Hautzinger (Universität Tübingen) entwickelt und umfassend evaluiert. Das Projekt ist für Jugendliche im Alter von 13 bis 15 Jahren konzipiert. Es wird als universales Präventionsprogramm in der 8. Klasse für alle Schüler durchgeführt. Das Trainingsprogramm Lebenslust mit LARS & LISA umfasst zehn Doppelstunden, in denen

verschiedene zentrale kognitive und soziale Kompetenzen vermittelt werden, die den Schülerinnen und Schülern helfen, mit Belastungen des Alltags leichter fertig zu werden. Übergreifendes Ziel des Programms ist, den Schülerinnen und Schülern zu vermitteln, dass sie durch ihren eigenen Einsatz und ihr eigenes Tun ihr Leben positiv gestalten können. Anhand der zwei Figuren Lars und Lisa beschäftigen sich die Jugendlichen mit Themen wie:

- ❑ Welche Ziele setze ich mir?
- ❑ Wie bestimmen Gedanken und Gefühle mein Verhalten?
- ❑ Wie kann ich verschiedene Situationen gut meistern/bewältigen?

Dabei sind die Ziele des Programms:

- ❑ Verringerung der Häufigkeit emotionaler Beeinträchtigung und des Auftretens affektiver Störungen
- ❑ Reduktion von Risikofaktoren, Empowerment von Schutzfaktoren und Resilienzen
- ❑ Schaffung und Training von Fertigkeiten und Fähigkeiten



Das Programm zur Förderung Alternativer Denkstrategien – PFADE (Jünger/Eisner 2009; Jünger 2010; www.gewaltpraevention-an-schulen.ch) stellt eine deutschsprachige Adaption des amerikanischen Programms PATHS dar (Greenberg et al. 1995). Entwickelt wurde eine aus 60 Lektionen bestehende Version für die erste bis dritte Klasse. Die gezielte Förderung emotionaler, sozialer, kognitiver und sprachlicher Kompetenzen soll externalisierte und internalisierte Problemverhaltensweisen reduzieren.

Die altersübergreifenden Grundgedanken und (Handlungs-)Konzepte des PFADE-Programms lassen sich sowohl im **Klassenkontext** als auch auf der Ebene der ganzen Schule einsetzen und eignen sich somit für die Entwicklung einer gesunden **Schulkultur**.

Das **PFADE-Projektangebot** ist am Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Zürich angebunden und steht allen deutschsprachigen Schulen aus der Schweiz, Deutschland und Österreich offen.



Unterstützt werden Schulen und Lehrpersonen, die mit PFADE unterwegs sind, langfristig im Bereich der **Prävention** und **Intervention** und in damit verbundenen Belangen der Schulentwicklung.

PFADE erfährt bei den Lehrpersonen, die für die Umsetzung gut ausgebildet und bei der Implementierung begleitet werden, hohe Wertschätzung, weil es praxistauglich und -nah eine Fülle von Konzepten und Instrumenten bietet, mit denen gearbeitet werden kann.

Faustlos (Cierpka 2005; www.faustlos.de) gehört zu den in Deutschland am häufigsten eingesetzten Programmen. Neben einer Version für Grundschulen (bestehend aus 51 Lektionen zu je 30 bis 45 Minuten) gibt es auch eine für die Sekundarstufe I. Im Mittelpunkt des Curriculums stehen die Themen Empathieförderung, Impulskontrolle (zwischenmenschliches Problemlösen, Training sozialer Verhaltensfertigkeiten) und Umgang mit Ärger und Wut (Verbesserung der Wahrnehmungen, Suchen nach konstruktiven Lösungen und Beruhigungstechniken).

- ❑ Faustlos ist mehr als Gewaltprävention, da allgemeine soziale Verhaltensfertigkeiten gelernt und geübt werden.
- ❑ Faustlos richtet sich an alle Kinder einer Klasse, so dass potentielle Täter und potentielle Opfer profitieren und niemand stigmatisiert wird.
- ❑ Faustlos ist spezifisch für den Einsatz an Schulen und Kindergärten konzipiert.
- ❑ Faustlos anerkennt die Lehr- und Erziehungskräfte als Expertinnen für die Umsetzung des Curriculums.
- ❑ Die Lehr- und Erziehungskräfte werden durch eine Fortbildung auf die Umsetzung von Faustlos vorbereitet.
- ❑ Faustlos verstärkt die erzielten Verhaltensänderungen durch seine kontinuierliche Anwendung und die Betonung des Transfers in den Alltag.
- ❑ Faustlos zeichnet sich durch eine gute didaktische Aufbereitung und die Systematik der aufeinander aufbauenden Lerneinheiten aus.
- ❑ Faustlos berücksichtigt die entwicklungspsychologischen Veränderungen im Kindesalter durch die altersspezifischen Lektionen.
- ❑ Die Faustlos-Einheiten bauen auf entwicklungspsychologischen Forschungsbefunden zu den Ursachen von aggressivem Verhalten auf.
- ❑ Die Effektivität von Faustlos wurde in zahlreichen Studien belegt.

Die vorgestellten Programme enthalten gezielte und konzeptuell verankerte Angebote für Kinder und Bezugspersonen, die kompatibel mit dem pädagogischen Alltag sind. Entscheidend für den Erfolg der Maßnahmen ist es, insbesondere für vulnerable Kinder und Jugendliche sinnvolle, bedeutsame Erfahrungen zu bieten und einen gelingenden Transfer von der Trainingssituation in die real-life-Situation zu ermöglichen.

Eine Übersicht über Präventionsprogramme finden Sie im Anhang dieses Heftes.

Handlungsleitend bei allen unterrichtlichen Entscheidungen ist die Beachtung des Grundprinzips **Prävention vor Intervention!**

Präventive Handlungen sind aufbauend und positiv gefärbt.

- ☐ Der L bestimmt die Gesetze des Handelns und hat das Heft in der Hand.
- ☐ Der L gestaltet Situationen so, dass sie dem SCH ermöglichen, sich angemessen zu verhalten. Beide erleben positive Selbstwirksamkeit.
- ☐ Der L handelt langfristig, damit der SCH durch Übung und Wiederholung positive Verhaltensalternativen einüben kann.
- ☐ Es gibt keinen situativen Handlungsdruck.
- ☐ Der L kann unterstützen, anbieten, ermutigen, gestalten.
- ☐ Die Beziehung bleibt positiv gefärbt: Akzeptanz, Entspannung, Wertschätzung, Ermutigung, Herausforderung.
- ☐ Der L handelt sicher und zielgerichtet auf der Basis seines Erziehungsplanes.

Das Reagieren auf eine gezeigte, nicht adäquate Verhaltensweise ist häufig anstrengend und unerfreulich.

- ☐ Der L handelt, nachdem der SCH sich unangemessen verhalten hat.
- ☐ Erstes Ziel des L ist es, Verhalten abzustellen, zu beenden.
- ☐ Das „Stopp!“ hat Priorität, alternatives Verhalten kann situativ nicht eingeübt werden.
- ☐ Der SCH bestimmt zunächst die Gesetze des Handelns.
- ☐ Der L rennt dem SCH hinterher, muss kritisieren, sanktionieren, korrigieren.
- ☐ Der L handelt emotionalisiert, situativ, spontan, intuitiv, weniger geplant und zielgerichtet.
- ☐ Die Beziehung ist aktuell belastet: Kampf, Konfrontation, Angst, Ohnmacht, Abwertung.

Literatur:

- ❑ **Fingerle, M. u. Grumm, M. (2012):** Prävention von Verhaltensauffälligkeiten bei Kindern und Jugendlichen – Programme auf dem Prüfstand. München: Ernst Reinhardt Verlag.
- ❑ **Hennemann, Th. u. Hillenbrand, C. (2010):** Klassenführung: Effektives Classroom Management in der Schuleingangsstufe. In: Hartke, Bodo/Koch, Katja/Diehl, Kirsten (Hg.): Förderung in der schulischen Eingangsstufe. Stuttgart: Kohlhammer, 2010, S. 255-279
- ❑ **Huber, C. u. Grosche, M. (2012):** Das Response-to-Intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 63, 2012, S. 147-165.
- ❑ **Stein, R. u. Müller, Th. (Hg.) (2015):** Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Stuttgart: Kohlhammer.

Gelingende und wirksame Unterrichtsgestaltung

„Schüler mit ES-Bedarf sind im Rahmen der Inklusion besonders zu beachten, gerade ihre soziale Integration ist häufig erschwert, die subjektive soziale und emotionale Schulerfahrung ist oft eher negativ und somit sind ebenfalls häufig die akademischen Lernerfolge eher gering“. (Hennemann, Hillenbrand, Wilbert, 2012)

Damit schulisches Lernen von Kindern und Jugendlichen mit sozial-emotionalem Entwicklungsbedarf nicht im permanenten „Stressmodus“ erlebt wird, ist der Einsatz von sicherheitsgebenden, deeskalierenden Methoden notwendig.

Schule muss als ein „sicherer Ort“ (vgl. Kap. 5) erfahren werden.

Da Schülern und Schülerinnen mit emotional-sozialem Entwicklungsbedarf Möglichkeiten der eigenständigen Impuls- und Verhaltenssteuerung häufig fehlen, sind Methoden und Hilfen zur Verhaltenssteuerung von außen, abhängig vom Entwicklungsalter und individuellem Förderbedarf unabdingbar.

Diese können, je nach wissenschaftlichem Ansatz, aus dem Bereich der Lerntheorie (Verhaltensmodifikation), der Kognitionspsychologie (sozial-kognitive Informationsverarbeitung) oder des humanistischen, schülerzentrierten Ansatzes kommen. Hilfen zur Verhaltenssteuerung sind nach einem individuellen Förderplan individuell zielführend einzusetzen.

Die Hauptelemente einer gelingenden Unterrichtsgestaltung bei Schülern und Schülerinnen mit emotionalem und sozialem Unterstützungsbedarf sind:

- ❑ Verhaltenssteuernde Interventionen und klare Strukturelemente des Unterrichts, wie verlässliche Ablaufstrukturen und Unterrichtsrituale,
- ❑ vorhersehbare Routinen und Beziehungskonstanz,
- ❑ eine Unterrichtsgestaltung, die an Freude und Erfolg des Lernenden orientiert ist,
- ❑ entwicklungsadäquate Erwartungen und Interventionen.

Handlungsmöglichkeiten - proaktive und reaktive Strategien im Unterrichtsalltag

Proaktive Strategien

Grundsätzlich sind alle pädagogischen Maßnahmen am Lernort Schule, die proaktive Strategien sind (Prävention und Antizipation), zu bevorzugen. Hierbei kann das System Schule und kann die Lehrkraft aktiv agieren. Ein Verhaltens- und Unterrichtsstörungen vermindernendes Lernumfeld wird angeboten.

Prävention im Unterricht für alle Schülerinnen und Schüler

Bei den präventiven Maßnahmen (bereits ausführlich dargestellt in Kapitel 3) sind Methoden wie die Klassenführungskompetenz (Classroom Management), der „gute Unterricht“ nach Helmke und Hattie sowie diverse Präventionsprogramme, die meisten davon basierend auf der Theorie der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (SKI - z.B. bei LUBO, SNAKE), oder auch Anti-Gewaltprogramme (z.B. das Olweus-Programm) zu nennen (siehe Liste der Präventionsprogramme im Anhang).

Eine Schule, die sich mit präventiven Maßnahmen auf den Weg gemacht hat, schafft zunächst gute Grundstrukturen und Voraussetzungen, die für alle Schüler und Schülerinnen wirksam sind und das Unterrichtsklima verbessern.

Der Vorteil ergibt sich durch das entstehende „Gerüst“ im System Schule, aus einem Miteinander von Schulleitung, Lehrpersonen, Mitarbeitern, Eltern und Schülern, aus miteinander abgesprochenen Schul- und Klassenregeln, einer deutlichen Strukturierung des Unterrichts, verabredeten Anteilen des sozialen Lernens im Klassenverband, aus notwendigerweise entstehenden Team- und Beratungsstrukturen, kurz:

einem „Hin- und nicht Wegschauen“ des Systems Schule – auch und gerade bei Problemen.

Außerdem entsteht zwangsläufig durch ein gutes Classroom Management eine Unterrichtsstruktur, die Kindern mit emotional-sozialem Entwicklungsbedarf Halt und Sicherheit geben kann, durch:

- ❑ Verlässliche Unterrichtsrituale und Ablaufstrukturen,
- ❑ vorhersehbare Routinen,
- ❑ erfolgsversprechende Unterrichtsgestaltung,
- ❑ sowie dem Erleben der eigenen Selbstwirksamkeit.

Antizipation (Unterstützung) im Unterricht bei Schülerinnen und Schülern mit emotionalem und sozialem Entwicklungsbedarf

Ein gutes Classroom Management stellt nicht nur eine präventive Maßnahme dar, sondern bietet durch die Unterrichtsstruktur und das selbsttätige Lernen auch weitaus mehr Möglichkeiten für die Lehrperson unterstützend (antizipierend) durch differenzierende Maßnahmen, sowie die im Handwerkskoffer vorgestellten unterstützenden Maßnahmen, wie Lob, Spiegeln, Umlenken und Umgestalten tätig zu werden. Diese Maßnahmen werden in Kapitel 4.3 weiter erläutert, sie können nach einiger Übung auch von Lehrkräften der allgemeinen Schule gut eingesetzt werden.

Für den angemessenen Einsatz ist jedoch eine gute Anamnese, eine Verhaltensbeobachtung und Diagnostik (gemeinsam mit einer sonderpädagogischen Lehrkraft) notwendig (vergl. Kapitel 2).

Als günstige Voraussetzung zur Anwendung der beschriebenen Maßnahmen ist das Klassenlehrer- und Klassenraumprinzip anzusehen.

So ist häufig der Klassenunterricht an einer Grundschule weitaus erfolgreicher bei der Umsetzung der Inklusion. Es gibt weniger Lehrerwechsel, die Klassenleitung unterrichtet häufig viele Fächer. Die Unterrichtsstruktur ist für die Lerngruppe so gleichbleibend verlässlich und ein Beziehungsaufbau zu der Lehrperson ist für die Schülerinnen und Schüler möglich. Schulen im Sek I-Bereich sollten zumindest im Orientierungsbereich ein Klassenraumprinzip mit möglichst vielen Stunden bei den Klassenlehrerinnen und Klassenlehrern unter den Aspekten Sicherheit und Stabilität für die Schülerinnen und Schüler anbieten.

Um bei den proaktiven Maßnahmen der Unterstützung erfolgreich sein zu können, ist eine begleitende Diagnostik zunächst im Sinne einer Lern- und Förderempfehlung unabdingbar. Ihre Anwendung, Auswertung und die sich daraus ergebende Förderplanung entscheidet über zusätzliche präventive Maßnahmen im Klassenraum, vor allem aber über die notwendigen unterstützenden Maßnahmen für den Schüler/die Schülerin, die es ihm/ihr ermöglichen können, bei seinen/ihren Stärken anzusetzen und sich als erfolgreich zu erleben.

In der pädagogischen Umsetzung im Schulalltag ist es sowohl im Klassenverband, als auch in der Kleingruppe jedoch nicht möglich, ausschließlich vorbeugend und unterstützend zu arbeiten.

Reaktive Strategien

Interventionen im Unterricht bei Schülerinnen und Schülern mit emotionalem und sozialem Entwicklungsbedarf

Reaktive Maßnahmen der Lehrpersonen im Sinne von eingreifenden individuellen Interventionen (Aktionen) sind notwendig. Hierbei sind ebenfalls weitere unterstützende Maßnahmen aber auch das Aufzeigen von Konsequenzen, die Konfrontation sowie das zeitweise Herausnehmen (Time out) aus dem Klassenverband zu nennen.

Häufig angewandte verhaltenssteuernde Maßnahmen (z.B. „Smiley-Plan“) können sowohl unterstützende wie auch intervenierende Maßnahmen sein.

Problemlösungen – immer über den Unterricht hinausgehend

Sind alle bisher beschriebenen Maßnahmen nicht ausreichend, gilt es zunächst, ihre tatsächliche Anwendung zu überprüfen. Ist die Diagnostik zielführend gewesen? War die Förderplanung stimmig?

Möglichst viele der an der Erziehung Beteiligten führen ein gemeinsames Gespräch, je nach Entwicklungsalter mit dem Kind, und finden einen erneuten Zugang zum Schüler (Konfliktlösungsgespräche, Veränderung der Ziele, Kontingenzverträge, Kooperative Verhaltensmodifikation, u.a.).

Mögliche proaktive und reaktive Maßnahmen:

Insgesamt gibt es umfangreiche Maßnahmenkataloge an unterstützenden und grenziehenden Maßnahmen, siehe hierzu z.B.

- ❑ der Maßnahmenkatalog von G. Walbert (mit 60 Maßnahmen der Prävention und Intervention)

- ❑ die 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten für die Primar- sowie 64 Handlungsmöglichkeiten für die Sekundarstufe von B. Hartke und R. Vrban, die aufgeteilt sind in lerntheoretische, kognitionspsychologische und schülerzentrierte Ansätze (siehe Literaturliste),
- ❑ die Interventionsmaßnahme der Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik

4.2

Entwicklung und Aufbau emotionaler und sozialer Kompetenzen – eine mögliche Anwendung unterstützender Maßnahmen und Interventionen im System Schule

Im System Schule sollte nicht nur eine Professionalisierung des Bildungsprozesses, sondern ebenfalls des Erziehungsprozesses stattfinden. Wie der Kompetenzerwerb im fachlichen Sinn ist auch der Erwerb emotionaler und sozialer Kompetenzen ein Lernprozess und kann somit verändert und aufgebaut werden. Von einer gezielten Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen im Unterricht oder in Lerngruppen profitieren letztlich alle Kinder der Klasse. Insbesondere für Schülerinnen und Schüler, die diesbezüglich einen nicht altersgerechten Entwicklungsstand haben, steht der Aufbau der emotionalen und sozialen Fähigkeiten jedoch im Vordergrund.

Gelingsbedingungen hierfür sind:

- ❑ Eine entsprechende Gestaltung der Lernumgebung und individuell abgestimmte Lernangebote (vergl. hierzu Ausführungen zum Classroom Management in Kap. 3, vergl. hierzu auch Ausführungen in 4.1),
- ❑ eine Lehrerhaltung, die geprägt ist durch Annahme, Wertschätzung, Transparenz und Zuverlässigkeit.

Die Lehrerinnen und Lehrer müssen ihren Fokus auf positive Ansätze und Erfolge richten, die es zu verstärken und zu fördern gilt. Wichtig ist wahrzunehmen, was schon gelingt!

Verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler erleben häufig, dass mit der Benennung unangemessener Verhaltensweisen eine Abwertung ihrer Person verbunden wurde. Wesentlich ist, dass das Kind sich nicht als Person abgelehnt fühlt, sondern dass seine Verhaltensweisen als nicht angemessen benannt und verändert werden. Dass sich eine solche Veränderung lohnt, erleben Kinder dort, wo sie für angemessenes Verhalten anerkannt oder gelobt werden, wo sie in ihrer gesamten Persönlichkeit angenommen und akzeptiert werden.

Die Lehrkraft muss sich dabei über die eigenen Gefühle zum Kind klar werden und eine professionelle Distanz zum Kind wahren, um pädagogisch handlungsfähig zu bleiben.

Schülerinnen und Schüler mit Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung zu fördern, erfordert von der Lehrperson eigene hohe emotionale und soziale Kompetenzen, ein hohes Maß an Selbstreflexion, eine optimistische Grundhaltung sowie ein positives Menschenbild!

Bei regelverletzendem Verhalten des Schülers/der Schülerin sind nicht automatisch die Lehrkraft oder die Mitschüler Adressaten. Im Rahmen einer kollegialen Fallberatung im Team kann es für die Lehrperson hilfreich sein, schwierige Situationen aus verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten.

Hilfreich in diesem Kontext sind:

- ❑ Eine diagnosebasierte, fundierte Kenntnis des individuellen Entwicklungsstandes (vergl. Ausführungen in Kap. 2),
- ❑ die Ableitung von geeigneten Fördermaßnahmen und erreichbaren Förderzielen (vergl. Ausführungen in Kap. 2),
- ❑ feste, wiederkehrende Strukturen im Alltag, in der Schule und im Klassenraum.

Fehlende Transparenz und geringe Vorhersehbarkeit des Schulalltags können Unsicherheit und Ängste auslösen und zu Orientierungsschwierigkeiten führen. Hier sind häufig Konflikte vorprogrammiert. Klare äußere Strukturen ermöglichen es erst, innere Strukturen aufzubauen.

In bekannten Strukturen können sich Schülerinnen und Schüler mit Entwicklungsbedarfen sicherer fühlen und hierdurch erst erfolgreich handeln. Rituale unterstützen das Gefühl von Sicherheit und fördern das Zugehörigkeitsgefühl zu einer Gruppe. So können z. B. das Besprechen und Visualisieren der für den Schulvormittag geplanten Aktivitäten, die Aufteilung des Klassenraumes in Funktionsbereiche die Orientierung erheblich erleichtern.

□ Klare Regeln des Zusammenlebens für die Schülerinnen und Schüler

Sie müssen verständlich und begründbar sein, sowie mögliche logische Konsequenzen bei Regelverstößen beinhalten. Konsequenzen sollten jedoch auch immer individuell entsprechend des konkreten Verstoßes korrigierbar sein und nicht zum Automatismus führen. Hat die Lehrkraft Klarheit darüber, was als Regelverstoß gilt und wie die zuvor vereinbarte Reaktion darauf sein könnte, wird die Entscheidung vom Schüler nicht als willkürlich empfunden und es entsteht Distanz.

Grundsätzlich sind Regeln immer positiv formuliert und beschreiben das erwartete Verhalten konkret, damit die Schülerinnen und Schüler auch Handlungsalternativen entwickeln können. Gibt es Vereinbarungen innerhalb einer Klasse und Schule im Umgang mit Konflikten, die von den Schülern als fair und konstruktiv empfunden werden können, schafft dieses Verhaltenssicherheit und erleichtert es, Regeln zu benennen und umzusetzen.

4.3

Konkrete Umsetzung im Schulalltag – Bei den Stärken ansetzen!

Verschieben Sie den Fokus! Um positives Verhalten aufbauen zu können, ist eine Veränderung der Sichtweise der Lehrkraft unabdingbar. Anstatt auf das unangemessene Verhalten einer Schülerin oder eines Schülers zu reagieren, sollte die Lehrkraft üben, im Vorfeld in einer Art und Weise zu agieren, die es dem Kind/Jugendlichen ermöglicht, sich anders (angemessen) zu verhalten (vgl. „Schatzkästchen und LUPE“).

Strukturierung des Unterrichts, Motivation, Individualisierung

Hierfür ist zunächst ein förderliches Lernumfeld mit einer größtmöglichen Strukturierung des Unterrichts, Sicherheit und Stabilität zu schaffen (Classroom-Management, s.o.).

Orientierung können Schülerinnen und Schüler auch durch die Auswahl der Themen und Materialien erfahren, deren Motivationsgehalt sich aus den vorrangigen Interessen und Fähigkeiten ergibt. Je genauer die didaktisch-methodische Umsetzung an die Förderziele angepasst ist, desto eher werden die Schülerinnen und Schüler angemessen und erfolgreich am Unterricht teilnehmen können und sich selbst in ihren konstruktiven Fähigkeiten erleben. Wenn verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler

am Unterricht teilnehmen, ist ihre Förderung erst dann wirksam, wenn ihre Förderziele und die Unterrichtsgestaltung miteinander verknüpft sind!

Die Lerninhalte sollten motivieren, an dem Vorwissen der Schülerinnen und Schüler und den individuellen Förderzielen ansetzen und somit vom Schüler/von der Schülerin umzusetzen sein.

Darüber hinaus sind pädagogische Interventionen für den Schulalltag zielführend, die sich in das pädagogisches Handlungsrepertoire integrieren lassen. Es handelt sich jedoch nicht um allgemeinwirksame ‚Rezepte‘ oder Lösungen, denn:

„Techniken des Lehrerverhaltens allein sind unwirksam! Eine bestimmte pädagogische Haltung gehört dazu, die die Technik erst wirksam macht. Erst aus solcher Haltung heraus können Sie kompetent entscheiden, was sie wann und wie bei welchem Kind einsetzen wollen.“ (Bergsson/Luckfiel, 1998)

Wertschätzende Haltung

Grundlage jeder erfolgreichen Interaktion mit Schülerinnen und Schülern mit herausforderndem Verhalten ist:

Eine wertschätzende und akzeptierende Haltung gegenüber den Lernenden, die nicht an Bedingungen geknüpft ist - auch und gerade bei Problemverhalten! Die Bedürfnisse des Kindes und Jugendlichen werden gesehen und anerkannt. Mit seinem Verhalten richtet sich die Schülerin oder der Schüler nicht gegen die Lehrkraft. Das Verhalten ist Ausdruck einer subjektiv sinnvollen Bewältigungsstrategie. Diese Sicht ermöglicht es, eine professionelle Distanz und die Handlungsfähigkeit zu bewahren.

Angemessenes Verhalten ist es wert, bemerkt zu werden! Sowohl bei Verhaltensanforderungen als auch bei Lernzielen der Unterrichtsinhalte bei den Stärken des Kindes ansetzen!

Lehrkraft als Modell

Insgesamt ist das Lehrerverhalten die wesentliche Orientierungshilfe für die Schülerin oder den Schüler. Für die Kinder und Jugendlichen muss klar sein, was sie tun sollen und wie sie zum Ziel kommen können. Die Anweisung muss deshalb heißen: „Tu dies!“ und nicht „Lass das!“. Wenn sich das Kind/der Jugendliche nur schlecht orientieren kann, geben Sie nur eine Anweisung und warten Sie, bis diese ausgeführt ist. Verge-

wissern Sie sich, dass Ihr Gegenüber aufmerksam ist. Sie helfen ihm dabei, wenn Ihre Sprache und Mimik der Situation angepasst und ausdrucksstark ist. Auch die Kongruenz von Sprache und Mimik ist für die Orientierung wichtig.

Jüngere Kinder orientieren sich eher an der Mimik als an der Sprache. Bekräftigen Sie die Lernerfolge des Kindes in angemessener Weise. Auch Ansätze müssen gewürdigt werden. So wecken und verstärken Sie die Anstrengungsbereitschaft.

Spiegeln

Die Schülerin oder der Schüler erhält eine Rückmeldung über die angemessenen Anteile des gezeigten Verhaltens oder über erreichte Leistungen in beschreibender Form. So signalisieren Sie der Schülerin/dem Schüler, dass sie/er von Ihnen wahrgenommen wird. Gleichzeitig machen Sie dem Kind oder Jugendlichen sein angemessenes Verhalten bewusst und geben ihm die Chance, sich selbst als erfolgreich zu erleben.

Das Spiegeln enthält im Idealfall drei Anteile:

Die **Beschreibung** des Verhaltens, die **Erinnerung** an den Fortschritt oder seine Bestätigung und die **Aufrechterhaltung** der Anforderung.

Interpretation

Diese Strategie hilft Schülerinnen und Schülern, die Verbindung von Gefühlen und Verhalten herzustellen. Interpretation bedeutet, den Zusammenhang zwischen dem Verhalten des Kindes/des Jugendlichen und seinen Gefühlen in Worte zu fassen. Die Reflexion von Gefühlen sollte keine Antwort des Gegenübers verlangen. Sie können hierdurch die Schülerinnen und Schüler für ihre eigenen Gefühle sensibilisieren.

Lob und verbale Interaktion

Techniken von Lob und Belohnung vermitteln verbal und nonverbal die erfolgreichen Aspekte der Mitarbeit des Kindes oder Jugendlichen. Ihn altersangemessen wissen zu lassen, dass er etwas gut gemacht hat, ist notwendig.

Da verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler selten ihre eigenen Erfolge sehen, ist Lob unentbehrlich. Diese Kinder und Jugendlichen wissen häufig genau, dass sie etwas falsch gemacht, aber nur selten, dass sie etwas gut gemacht haben. Wenn das richtige Verhalten sich wiederholen soll, muss es positiv rückgemeldet werden. Hierbei sollte der Einsatz auch vom Entwicklungsalter des der Schülerin/des Schülers abhängen. Verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler können direktes Lob häufig nur schwer

annehmen, weil es ihnen aufgrund ihres negativen Selbstbildes als nicht glaubhaft erscheint.

Sie können diese Kinder und Jugendlichen zunächst spiegeln, indirekt (im Gespräch mit einem zweiten Erwachsenen) lobend erwähnen oder ihnen vorher abgesprochene Signale geben.

Frühzeitige Rückmeldungen über ein erwünschtes Verhalten sind sinnvoll. Wichtig ist es, die Rückmeldungen zu ritualisieren.

Umlenken und Umgestalten

Bemerken Sie den Beginn einer Störung, versuchen Sie, diese nicht weiter entstehen zu lassen, indem Sie zum Beispiel die Aufmerksamkeit des Lernenden gezielt zurück auf die Aufgabe lenken, oder ihn ermutigen und an bereits erreichte Erfolge erinnern. Auch eine angemessene unterstützende körperliche Nähe (je nach Entwicklungsalter!) kann hilfreich sein, ebenso das Anbieten von zusätzlichen Hilfen. Als weitere Möglichkeit können Sie auch eine Anforderung so umgestalten, dass sie dem Lernenden wieder erreichbarer erscheint und er sie erfolgreich bewältigen kann.

Ignorieren

Sie können auf eine Unterrichtsstörung mit einer Regelerinnerung reagieren, aber nicht jede Unterrichtsstörung verlangt sofort eine Intervention. Bewusstes Ignorieren von Fehlverhalten im laufenden Unterrichtsfluss mit dem Hinweis auf die eigentlich anstehenden erwünschten Aufgaben kann dazu führen, dass sich die Störung von selbst erledigt, da Sie der Schülerin/dem Schüler das Publikum entziehen und ihr oder ihm eine mögliche Selbststeuerung zutrauen. So kann verhindert werden, dass kleine Störungen zu viel Raum einnehmen.

Unterrichtsstörungen eines ausagierenden Kindes oder Jugendlichen, die auf das Erlangen Ihrer Aufmerksamkeit abzielen, können weiter eskalieren. Hier kann zunächst mit Spiegeln oder auch Umlenken reagiert werden. Weitere Konsequenzen können nötig sein.

Regeln und Anweisungen

Eine Regel enthält ein Gebot, kein Verbot! Eine Regel ist einfach, konkret, bildhaft. Sie beschreibt genau das erwartete Verhalten. Das Verhalten soll beobachtbar sein. Eine Regel ist kurz und kann in einem Hauptsatz ausgedrückt werden. Eine Regel enthält

kein „sollen, müssen, können“ sondern enthält Vollverben wie „sprechen, spielen, gehen“. Eine Regel soll mit „ich“ oder „wir“ beginnen. Regeln gelten sowohl für Schülerinnen und Schüler als auch für Lehrerinnen und Lehrer!

Der Schülerin oder dem Schüler frühzeitig eine Rückmeldung über das gezeigte Verhalten zu geben ist sinnvoll, um an die vorhandenen Regeln zu erinnern und Grenzen zu setzen. Eine ritualisierte Rückmeldung vereinfacht die Rückmeldung. Vereinbarte Konsequenzen geben dem Kind oder Jugendlichen die Sicherheit, dass damit ein Regelverstoß geahndet und nicht die Person als Ganzes abgelehnt wird. Solche Rückmeldungen können entsprechend einer zuvor festgelegten Eskalations-Leiter gegeben werden:

1. Handzeichen, 2. mündlicher Hinweis, 3. Reflektieren (Was tust du gerade? Wie heißt die Regel? Wofür entscheidest du dich?) 4. Konsequenz.

Time-out

Ein kurzzeitiger Ausschluss vom Unterricht (Verbleib im Raum) kann dazu dienen, das Interesse eines Kindes oder Jugendlichen an der Rückkehr zur Aktivität herzustellen. Schülerinnen und Schüler können sich unsicher bezüglich der an sie gestellten Erwartungen fühlen und reagieren dann abweichend, bei einem Verbleib im Raum – oder im Gruppenraum mit Sichtfenster - können sie neu ermutigt und neu motiviert werden. Eine zeitlich begrenzte Auszeit innerhalb der Klasse (Gruppenraum), außerhalb des Klassenraumes oder auch an einem speziell dafür vereinbarten Ort kann aber auch präventiv genutzt werden und das weitere Eskalieren einer Situation verhindern. Hier ist es eine zeitlich begrenzte Hilfe, die wieder angemessenes Verhalten mobilisieren soll.

Wichtig ist, dass das Auszeitmodell allen Schülerinnen und Schülern bekannt ist, dass mit Absprachen, Signalkarten, die den Unterrichtsfluss nur wenig stören, vom Lehrer darauf verwiesen wird. So wird die Auszeit nicht als willkürliche Handlung wahrgenommen, die die/der Betroffene als Ablehnung seiner Person erleben würde. Es muss transparent sein, welchen Zweck das Entfernen aus dem Klassenraum hat (sich „Abkühlen“, Abstand gewinnen, Konzentration wiederherstellen).

Problemlösungen

Schwerwiegendere Unterrichtsstörungen und Probleme lassen sich nicht im Unterricht klären oder lösen. Es ist erforderlich, ihre Bearbeitung zu verschieben. Hierbei ist wichtig, der Schülerin oder dem Schüler konkret anzukündigen, wann Sie mit ihr/ ihm über das Problem sprechen werden. Unter Umständen kann es hilfreich sein, zusätzliches Personal (Schulsozialarbeit) mit dem Einverständnis der/ des Betroffenen hinzuzuziehen. Für das Gespräch sollte dann ausreichend Zeit zur Verfügung stehen. Unterstützen und bestärken Sie die Schülerin oder den Schüler darin, selbstverantwortlich Ziele für Veränderungen zu entdecken und weitere Handlungsalternativen zu erproben. Das Einzelgespräch mit dem Kind/Jugendlichen sollte stets einem eventuell notwendigen Elterngespräch vorausgehen.

Steuerungshilfen als Prozess

Verhaltenssteuerung wird stets als Prozess betrachtet unter der Maßgabe, Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, ihre emotionalen und sozialen Lernziele zu erreichen. Erfolgreiche Verhaltenssteuerung setzt voraus, dass alle Informationen über die Schülerin oder den Schüler aus dem ihr oder ihm eigenen Umfeld mit einbezogen werden: die ihr oder ihm eigenen Wertvorstellungen, Ängste, Stärken und Schwächen, gezeigtes Abwehrverhalten, bedeutsame Vorerfahrungen und die Beziehungen zu Erwachsenen und Gleichaltrigen. Nur wenn Sie die Einzelaspekte verbinden, können Sie Strategien für eine Verhaltenssteuerung auswählen, die entwicklungs- und altersangemessen ist.

Die beschriebenen Ansätze lassen sich in Klassen oder Gruppen nach einiger Übung verwirklichen, während es je nach Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler erforderlich sein kann, dass die Schule zusätzliche Ressourcen aufwendet. So sind bei nicht altersentsprechenden Entwicklungsständen und einigen manifesten Störungsbildern gebündelte Stunden notwendig, die den betroffenen Schülerinnen und Schülern im Rahmen einer sonderpädagogischer Förderung in Einzelsituationen und in einer Kleingruppe zur Verfügung stehen sollten.

Literatur:

- ❑ **Bergsson, M. (1995):** Ein entwicklungstherapeutisches Modell für Schüler mit Verhaltensauffälligkeiten, Essen.
- ❑ **Bergsson, M. u. Luckfiel, H. (1998):** Umgang mit „schwierigen“ Kindern, Berlin.
- ❑ **Bergsson, M. (2011):** Entwicklungspädagogik im Klassenzimmer, Düsseldorf
- ❑ **Claßen, A. (2013):** Classroom-Management im inklusiven Klassenzimmer, Mülheim an der Ruhr.
- ❑ **Cooley, M. L. (2012):** Mit Lernschwierigkeiten und psychischen Auffälligkeiten umgehen, Mülheim an der Ruhr.
- ❑ **Harms, U. (2014):** Rund um den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Mülheim an der Ruhr.
- ❑ **Harkte u. Vrbán (2010):** Schwierige Schüler – 49 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten, Primarstufe, Buxtehude.
- ❑ **Harkte u. Vrbán (2012):** 64 Handlungsmöglichkeiten bei Verhaltensauffälligkeiten, Sekundarstufe, Buxtehude.
- ❑ **Hennemann, Hövel, Casale, Hagen, Fitting-Dahlmann (2015):** Schulische Prävention im Bereich Verhalten. Stuttgart.
- ❑ **Lohmann, G. (2011):** Mit Schülern klar kommen, Berlin.
- ❑ **Stein, R., Müller, T. (2015):** Inklusion im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Stuttgart.

Internet:

Maßnahmenkatalog – Prävention und Intervention bei Unterrichtsstörungen und Verhaltensauffälligkeiten; Georg Walbert, Aachen 01.2016, gm.walbert@t-online.de

Handlungsmöglichkeiten im System Schule

Schule als Ort des gemeinsamen Lernens und Arbeitens muss bewusst gestaltet und mit Leben gefüllt werden. Mit Blick auf „verhaltensauffällige“ Kinder und Jugendliche muss die Frage in den Vordergrund gestellt werden, was diese Kinder und Jugendlichen benötigen, um sich überhaupt auf Schule einlassen zu können – und was Sie als Lehrerin/Lehrer benötigen, um diese Kinder erreichen, halten und unterrichten zu können. Im nun Folgenden sollen einige grundlegende Handlungsmöglichkeiten zu der Frage aufgeführt werden, welche Aspekte im Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern hilfreich sind, orientiert an den unterschiedlichen Systemebenen:

Schüleraspekte

Was hilft „verhaltensauffälligen“ Schülern und Schülerinnen, um anderen Menschen im Kontext Schule stress- und konfliktärmer begegnen zu können, um schulische Anforderungen besser meistern zu können?

Lehreraspekte

Welche Aspekte von Lehrerverhalten wirken für diese Schülerschaft unterstützend?

Kollegiale Aspekte

Wie können sich Lehrkräfte im Rahmen einer kollegialen Gemeinschaft gegenseitig hilfreich unterstützen?

Strukturelle Aspekte

Welche Möglichkeiten hat eine Schule als Gesamtsystem, ein sicherer, gemeinsamer Arbeitsort für alle Beteiligten zu sein – sowohl für die Schülerinnen und Schüler, als auch für das gesamte Kollegium?

5.1

Schüleraspekte

Wenn man davon ausgeht, dass jede Art von Verhalten für das betroffene Kind sinnvoll ist – und zwar immer, selbst bei selbstschädigenden Verhaltensweisen – dann folgt daraus, dass im Zuge von auffälligem Verhalten eine „systemische Sinnsuche“ unabdingbar erforderlich ist. Es gibt, wie bereits in Kapitel 1 beschrieben, zahlreiche Faktoren und Wechselwirkungen, die auffälliges Verhalten produzieren, fördern und verstärken können, umgekehrt aber auch reduzieren, minimieren und nachhaltig verändern können. Diese Faktoren sind für jede Schülerin und jeden Schüler individuell unterschiedlich. Je mehr Sie über diese individuellen Faktoren eines Kindes wissen, je mehr Sie es wagen, diese in Relation zu setzen mit Faktoren des eigenen schulischen Settings inklusive der eigenen Person, desto fundierter können die Arbeitshypothesen sein, die Ihnen weiterhelfen bei der zentralen Frage: „Was benötigt diese Schülerin/dieser Schüler um schulisch lernen zu können?“ Benötigt dieses Kind/dieser Jugendliche Freiräume, Begrenzung, Struktur, Rückzug, Selbstbestimmung, Konfrontation? In welcher Form? In welchem Wechselspiel? In welchem Setting?

Der Umgang mit verhaltensauffälligen Kindern und Jugendlichen ist demnach immer ein Prozess. Es gibt keine fertigen Rezepte oder Lösungen! Schon die Ursachen und die Entstehungsgeschichte sind immer sehr individuell, folgerichtig müssen die gemeinsam zu entwickelnden Antworten ebenso individuell ausgerichtet sein. Als allgemeine Basis jeglicher Überlegungen zu einer gelingenden Unterrichts- und Erziehungsplanung sollten folgende Aspekte unbedingt Berücksichtigung finden:

□ Kenntnisse über individuelle Faktoren des Schülers/der Schülerin

Es ist unbedingt notwendig, dezidierte, umfangreiche Informationen über die Schülerin oder den Schüler zu haben (ggf. in Form eines Stärken-, Schwächenprofils): biografische Besonderheiten, individuelle Belastungen, der familiäre Kontext, schulische Vorerfahrungen, Lernverhalten in unterschiedlichen Lernsituationen, persönliche Vorlieben, Ressourcen – an dieser Stelle ist eine sonderpädagogische Diagnostik dringend erforderlich (vgl. Kapitel 2 „Diagnostik“), ggf. unter Hinzuziehen eines Schulpsychologen, eines Kinderarztes, Psychologen oder aber Kinder- und Jugendpsychiaters.

□ Kleinschrittige Individualisierung im unterrichtlichen und erzieherischen Bereich

Die Unterrichtsangebote, -gestaltung sowie die Erziehungsarbeit müssen abgestimmt sein auf die individuelle Problematik bzw. die persönlichen Stärken des Kindes (Schule muss sich auf das Kind einstellen – das Einfordern reiner Anpassungsleistungen ist zum schnellen Scheitern verurteilt). Jedes Kind/jeder Jugendliche muss die Möglich-

keit erhalten, sich aktiv mit seinen ganz eigenen Stärken und Interessen einzubringen und sich als wertvoll für Mitschüler erleben zu können – warum sollte es/er sonst immer wieder in die Schule gehen? (vgl. „Unterstützung der Selbstwirksamkeit“ und Kapitel 4 „Gelingende Unterrichtsgestaltung“).

■ Wertschätzendes Annehmen mit positiven Beziehungsangeboten

Jede Schülerin und jeder Schüler, auch wir Erwachsenen, sind abhängig von positiven Beziehungsangeboten. Schulisches Lernen bedarf immer zunächst einer positiv empfundenen Lernatmosphäre, psychisch vorbelastete Kinder und Jugendliche sind in besonderem Maße abhängig von einer „emotionalen Sicherheitsbasis“, um überhaupt Experimentierverhalten aktivieren zu können.

Auch bei destruktiv agierenden Kindern und Jugendlichen sind wertschätzende, respektvolle Umgangsformen unabdingbar. Mit dem Wissen, dass jedes Verhalten in sich sinnvoll ist, auch wenn wir den Sinn in diesem Moment vielleicht nicht erkennen können, fällt es leichter, eine solche Haltung zu verinnerlichen. Kommt es zu heftigen, eskalierenden Konflikten, gilt auch hier:

Keine Abwertungen, keine eigenen Aggressionen, möglichst kein ungefiltertes Weitergeben persönlicher Empfindlichkeiten oder Kränkungen; eigene Empfindungen und Betroffenheit können gespiegelt werden, aber wohl überlegt und sorgsam formuliert, als Feedback mit Ich-Botschaften.

■ Begegnung auf Augenhöhe/Übertragung der Verantwortung

Der Umgang mit psychisch stark belasteten und/oder sozial dysfunktional agierenden Schülerinnen und Schülern sowie jede Form einer angestrebten Verhaltensänderung erfordert vom ersten Moment an eine Eigenaktivierung des betroffenen Kindes/Jugendlichen - Experte ist immer die betroffene Schülerin oder der betroffene Schüler selber, mögliche Lösungen können nur mit ihr oder ihm, niemals über oder für das betroffene Kind/den Jugendlichen entwickelt werden (Dr. M. Meusers, ehem. Chefarzt der KJP in Witten Herdecke, bezeichnete dies als „das Kind/den Jugendlichen als Kunden gewinnen“). Wenn nur ich selber als Lehrer oder aber wir als Schule ein Problem haben, es aber nicht gelingt, dieses Problem auch zu einem Anliegen des betroffenen Kindes/Jugendlichen zu machen, werden alle noch so wohlmeinenden, intensiven Bemühungen ins Leere laufen.

„Begegnung auf Augenhöhe“ beinhaltet demnach auch die grundlegende Erwartungshaltung an jedes Mitglied der Lerngruppe, entsprechend seines individuellen Entwick-

lungsstands selber Verantwortung für sein Handeln zu übernehmen, wozu auch die Einhaltung der in der Schule geltenden Anforderungen und Regelwerke – inklusive der Schulpflicht – gehören. Aber: in welcher Form und in welchen Anteilen er das umzusetzen vermag, kann nur mit ihm i.S. von „Selbstbestimmungsmöglichkeiten“ entwickelt werden.

□ Unterstützung der Selbstwirksamkeit

Selbstbestimmtes autonomes Handeln innerhalb eines sinnvollen Rahmens ist ein zentrales menschliches Bedürfnis. Das Ausmaß an Fremdbestimmung in Schule als hochkomplexes System ist hingegen nach wie vor verständlicherweise sehr hoch, das Ermöglichen von individueller Selbstbestimmung mag daher zunächst als kaum realisierbarer Widerspruch zu schulischen Vorgaben, Regelwerken und Settings erscheinen. Eine kontinuierliche Stärkung der eigenen Selbstwirksamkeit erleben zu können, ist allerdings für psychisch belastete Kinder und Jugendliche eine wesentliche Voraussetzung, um positive Entwicklungs- und Lernprozesse zu initiieren. Hans Utz betont mit Nachdruck, dass Kinder und Jugendliche, die über einen längeren Zeitraum geprägt werden von einer Einbindung in widersprüchliche, ausweglos erscheinende Konflikte, denen sie in ihrer kindlichen Abhängigkeit ausgeliefert sind/waren, „gleichsam als „Gegengift“ zu ihrem Ausgeliefertsein – vielfältige Erfahrungen autonomen Handelns und selbstbewirkten Erfolgs“ benötigen (Utz 2006/4: S.3).

„Erfahrbarmachen von Selbstwirksamkeit“ geht über die im schulischen Kontext bereits bekannten und praktizierten Formen des „selbständigen Lernens“ hinaus. Vielmehr geht es um eine (sonder-)pädagogische Grundhaltung, die an den individuellen Stärken und Interessen des betroffenen Schülers ansetzt und versucht, schulische Lernprozesse darauf aufzubauen. Das bedeutet zum einen, Unterrichtsthemen und -methoden zu wählen, die die Schülerinnen und Schüler ansprechen und für die sie bereit sind, Lernmotivation aufzubringen. Dabei wird innerhalb eines Klassenkontextes wo immer möglich Expertentum genutzt und weiterentwickelt, so dass die Schülerinnen und Schüler ihre unterschiedlichen individuellen Stärken bewusst erleben können und auch entsprechend von ihrer Peergruppe zurückgemeldet bekommen. Diese Stärken können auch in übergeordneten Bereichen außerhalb spezieller schulfachlicher Kompetenzen liegen, z.B. ein ausgeprägter Ordnungssinn, soziale Fähigkeiten wie Gut-zuhören-können, einfühlsam sein oder Hilfsbereitschaft, eine schöne Tafelschrift, das kompetente Achten auf Zeitstrukturen und dergleichen mehr.

„Erfahrbarmachen von Selbstwirksamkeit“ bedeutet aber auch eine mit der Schülerin/dem Schüler gemeinsame Entwicklung individualisierter, abgesprochener Hilfsangebote und Entscheidungsspielräume innerhalb eines vorgegebenen Rahmens, d.h.

gemeinsam mit der/dem Betroffenen herauszufinden, was sie/er benötigt, um besser mit bestimmten schulischen Anforderungen umgehen zu können.

Solche Hilfsangebote könnten z.B. sein:

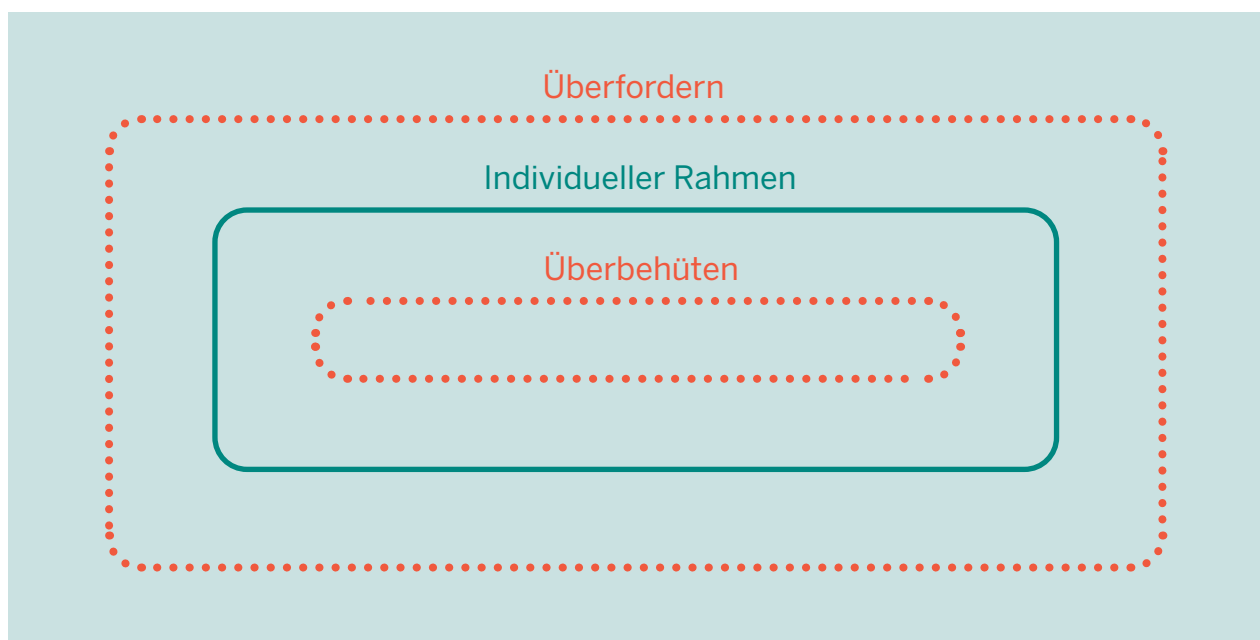
- Hilfen bei Reizüberflutung (Kopfhörer, Einzeltisch – evtl. mit Blick zur Wand oder am Fenster)
- Hilfen bei sozialen Schwierigkeiten (Wahl eines besonderen Tischnachbarn, Nähe zur Lehrperson)
- Selbstanweisungskärtchen auf der Tischplatte („Ich arbeite weiter, auch wenn ich müde bin“, „Ich melde mich, wenn ich Hilfe brauche“)
- Hilfen zur emotionalen Stabilisierung (Materialien mit starker Sinnesreizung, wie z.B. Massageball, Sandsäckchen, Duftkissen, scharfes Hustenbonbon, persönliche Ressourcenkarte)
- Hilfen zur Selbststrukturierung (Checklisten für benötigte Schulmaterialien, Fragekärtchen zur Regulierung der Meldehäufigkeit, Verhaltenspläne)
- Stoppsignale bei beginnender Regelüberschreitung (vereinbarte Handzeichen, Stoppkärtchen, Verhaltensampel)
- Hilfen bei motorischer Unruhe, zur Spannungsabfuhr (Massageball, Knetball, kurze Auszeiten außerhalb des Klassenraums, Sitzball)
- Hilfen bei Lernblockaden, Versagensängsten und/oder Schulunlust (zeitlich verzögerter Arbeitsbeginn, Pflicht- und Wahlaufgaben, Frei-Arbeitsangebote nach erfüllten Minimalanforderungen, Entscheidungsmöglichkeiten zwischen Arbeitsblättern).

Eine gemeinsame Entwicklung solcher individueller Hilfen fördert Selbstwirksamkeit, weil die Schülerin oder der Schüler gefragt ist, im Dialog mit Ihnen Methoden zu entwickeln, die ihr oder ihm persönlich helfen, gezeigtes Verhalten besser regulieren zu können. Gleichzeitig erlebt die Schülerin/der Schüler, dass auch Sie selber als Lehrperson sich überprüfen, an welchen Stellen Sie Dinge anders gestalten könnten und wo ggf. auch nicht, z.B. weil es das Lernen anderer zu stark beeinträchtigen würde oder aber weil es Ihre eigenen Möglichkeiten überfordern würde, die ohnehin schon komplexe Unterrichtssituation noch professionell steuern zu können. Die große Kunst besteht darin, die individuellen Möglichkeiten eines Kindes oder Jugendlichen so zu gestalten, dass sie mit Blick auf die restliche Lerngruppe und Ihre eigene Lehrerpersönlichkeit gut eingebunden werden können. Das anvisierte Ziel von gemeinsamem

Unterricht mit entsprechendem Lern- und Entwicklungszuwachs darf nicht aus dem Blick geraten. Sowohl die Schüleransprache als auch der Unterricht müssen also derart gestaltet werden, dass Flexibilität möglich ist (Sie selber offen sind, neue Wege auszuprobieren), ohne eine Bühne für Verweigerungsverhalten, Manipulationen oder eine Fülle von ungesteuerten Individuallösungen zu gestatten, die Sie selber nicht mehr zu überschauen vermögen. Jede Einzelabsprache muss immer eingebunden sein in das Gesamtgefüge der jeweiligen Lerngruppe, die Unterrichtsgestaltung muss zwischen allen in dieser Klasse unterrichtenden Lehrkräften abgesprochen und aufeinander abgestimmt sein. In dem Moment, in dem das Ringen um eine Passung von individuellen und sozialen Bedürfnissen für das betroffene Kind oder den betroffenen Jugendlichen authentisch als gemeinsam getragener Gestaltungsprozess erlebt wird, kann dieses/ dieser sich ernsthaft wahrgenommen fühlen und zugleich Selbstwirksamkeit und inneren Halt erleben.

Wie kann das mit Blick auf die Vielzahl an unterschiedlichen Schülerindividuen und -bedarfen umgesetzt werden?

Hilfreich an dieser Stelle sind Ansätze wie man sie z.B. im WKS-Modell von Kleine Schaars (2010) findet. Hier bekommen die Kinder/Jugendlichen, wie unten schematisch dargestellt, Freiräume der Selbstbestimmung innerhalb eines sehr klar vorgegebenen Rahmens:



Der individuelle Rahmen (grün) einer jeden Schülerin/eines jeden Schülers oder aber einer ganzen Lerngruppe befindet sich demnach zwischen einem zu eng gesteckten Rahmen der Überbehütung/Überstrukturierung (rot innen), also einem Höchstmaß an Fremdsteuerung einerseits und einer Überforderung durch zu große Spielräume („Laissez-faire“), die nicht mehr sinnvoll selber ausgestaltet werden können (rot außen), andererseits. Wie an dem Schaubild leicht erkennbar ist, entsteht zwischen den beiden entwicklungshemmenden roten Rahmen ein vorgegebener, durchaus begrenzter, aber gleichzeitig auch luftiger Raum für unterschiedliche Möglichkeiten, individuelle grüne Rahmen zu gestalten. Damit geben Sie als Lehrer eine klare Zielvorgabe. Sie entwickeln gleichzeitig gemeinsam mit der einzelnen Schülerin/dem einzelnen Schüler oder aber der ganzen Klasse individuelle Gestaltungsräume zur Umsetzung derselben auf der Basis einer beidseitigen Verantwortungsübernahme: Sie als Lehrperson für einen gelingenden Unterricht mit einer Vielzahl an Individuen; der/die Schüler, gemäß seines/ihrer Entwicklungsstandes, für das eigene schulische Lernen in der Gemeinschaft mit anderen.

- „Wenn du den Mathematikunterricht komplett verweigerst, muss ich dich in Mathematik mit „ungenügend“ benoten. Das würde bedeuten, dass dein Zeugnis sehr schlecht ausfallen würde. Da du bereits in Klasse 9 bist, würde das deinen Schulabschluss gefährden. Möchtest du das in Kauf nehmen oder hast du eine Idee, wie wir das vermeiden könnten? Gibt es vielleicht für dich „leichtere“ Aufgaben, mit denen du in jeder Stunde erstmal beginnen könntest? Oder gibt es einen Klassenkameraden, der dir im Mathematikunterricht bei für dich schweren Aufgaben helfen könnte – ihr könntet euch neben einander setzen. Oder hast du vielleicht eine ganz andere Idee?“
- „In der Pause gibt es immer wieder Prügeleien mit anderen Schülern, das kann ich nicht zulassen. Wie/wo kannst du die Pause so verbringen, dass es keine Streitereien mehr gibt? Ich werde das kontrollieren.“

(...) „Wir hatten gemeinsame Absprachen getroffen, wie du die Pause verbringen kannst, ohne dass es zu Prügeleien mit anderen Schülern kommt. Unsere Absprachen funktionieren nicht, in der letzten Pause gab es wieder einen Konflikt. Hast du eine andere Idee? Sollte sie nicht greifen, werde ich entscheiden, wie und wo du die Pause in nächster Zeit verbringen kannst. Du weißt, mir ist es wirklich wichtig, dass alle sich in der Pause sicher fühlen können. Ich würde es auch nicht zulassen, wenn dich während der Pause jemand verprügeln würde!“

- „Beim Fußballspielen kommt es immer wieder zu heftigen Abwertungen und Beleidigungen deiner Mitschüler. Ich möchte nicht, dass Schüler sich in meinem Unterricht gegenseitig beleidigen, mir ist, wie du weißt, „Fair-Play“ und ein respektvoller Umgangston miteinander sehr wichtig. Wie kannst du das also ändern? Möchtest du die nächsten Male erstmal zuschauen? Oder würde das vielleicht als Torwart besser funktionieren? Was meinst du dazu?“
- „Ich merke, dass du im Unterricht gerne immer etwas sagen möchtest, das freut mich auch! Aber sicherlich kannst du auch verstehen, dass ich auch andere Schüler beteiligen muss – das bedeutet nicht, dass mir deine Antwort egal ist, aber auch andere Schüler möchten etwas sagen dürfen. Das Problem ist, dass du jedes Mal laut dazwischen rufst, wenn ich einen anderen dranahme – und dann bekommen wir schnell Streit, weil mich und alle anderen dein Dazwischenrufen richtig stört. Hast du eine Idee, wie du das ändern könntest? Magst du vielleicht deine Ideen in ein Ideenheft schreiben – du kannst dir einfach eine kleine Notiz machen oder eine kleine Skizze – und dann zeigst du mir das am Ende des Unterrichts? Oder welche Idee hast du?“

Wichtig ist es, bei solch individuellen Vereinbarungen das Ziel oder mögliche Auswirkungen und Folgen klar zu benennen und immer gemeinsam mit der oder dem Betroffenen zu überprüfen, ob die Maßnahme wirklich hilfreich ist und ab wann sie ggf. modifiziert, weiterentwickelt werden oder aber wegfallen kann. Diese Art der Nachhaltigkeit ist dringend notwendig, um zu verdeutlichen, dass individuelle Entscheidungsspielräume Berücksichtigung finden, sofern sie in den vorgegebenen Rahmen passen.

Lautes Pfeifen bei motorischer Unruhe während des Unterrichts wäre demnach nicht mehr im Rahmen der Selbstbestimmungsmöglichkeiten, ein leises Aufstehen und einen Schluck Wasser trinken, hingegen schon. Einen Knetball in der Hand bearbeiten kann sehr hilfreich sein, damit lautstark auf der Tischplatte herumhämmern, verlässt den Rahmen und ist daher nicht zulässig.

Lehreraspekte

Wir wissen alle aus unserer eigenen Schulzeit, dass es nicht egal ist, welcher Lehrer vor uns stand, dass unsere Anstrengungsbereitschaft und Lernfähigkeit sehr stark von der entsprechenden Lehrkraft abhängig war. Dies gilt für junge wie erwachsene Menschen gleichermaßen. Von daher wundert es nicht, dass die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit von Maria Montessori bis hin zu John Hattie als ein zentraler Gelingensfaktor für erfolgreiches Lernen genannt wird.

Gerald Hüther (2013) beschreibt in einem Vortrag über lebenslanges Lernen, dass unser Gehirn nur die Dinge abspeichert, die für uns individuell von emotionaler Bedeutung sind, die Emotionen spielen also als „Lern-Motor“ eine übergeordnete Rolle. Wenn man nun bedenkt, dass viele schulische Lehr- und Lerninhalte für einen Großteil der Schülerschaft in dem konkreten Moment der Lernanforderung zunächst nicht unbedingt von emotionaler Bedeutung sind, schon allein weil sie vorgegeben und nicht aus eigenem Interesse heraus gewählt sind, wird schnell erklärbar, wieso die Lehrkraft von derart hoher Wichtigkeit ist – sie ist die notwendige emotionale Brücke zwischen den eigenen persönlichen Bedürfnissen der Schülerinnen und Schüler sowie einem ihnen zu diesem Zeitpunkt noch fremden, in der Regel für ihr Leben zunächst nicht unbedingt hoch bedeutsame empfundenen Lerninhalt (Maria Montessori fordert von einer guten Lehrkraft wie eine Flamme zu sein, die das Feuer in den Kindern entfacht). Bei psychisch belasteten und/oder sozial dysfunktional entwickelten Kindern und Jugendlichen ist dieser Faktor im Sinne einer notwendigen, Halt gebenden „Sicherheitsbasis“ von noch größerer Bedeutung.

Eine positive Beziehungsgestaltung zu diesen Schülerinnen und Schülern ist die Basis jeglichen professionellen Handelns. Dazu ist es notwendig, dass Ihnen als Lehrperson die eigenen Wirkfaktoren bekannt sind, Ihre eigenen Vorlieben und „Trigger“, die Signale und Reize also, auf die Sie emotional reagieren, die Sie freuen, motivieren, verunsichern, beängstigen, hilflos und wütend machen, auf die Sie in kommunikativen Situationen unwillkürlich reagieren und die Sie auf jeden Fall unbewusst in Form von Körpersprache und paraverbalen Botschaften zum Ausdruck bringen.

Der Blick auf die eigenen persönlichen Wirkfaktoren beinhaltet auch, sich selber gegenüber die eigenen Stärken, aber auch Schwachpunkte im professionellen Handeln bewusst zu machen und diese sowohl selbst als auch mit anderen Menschen immer wieder zu hinterfragen und zu reflektieren. Dies mag für uns als Lehrer zunächst ungewohnt, befremdlich oder auch verunsichernd sein, ist aber im Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern absolut notwendig, da diese Schülerschaft für die Schwächen und Lücken ihres Gegenübers oftmals sehr feine Antennen hat und uns

als Autoritätsperson immer wieder auf die Probe stellt, bewusst oder unbewusst. Dies geschieht in der Regel nicht aus „Bösartigkeit“ heraus, sondern ist Teil der Überlebensstrategien, die diese Kinder und Jugendlichen aufgrund ihrer bisherigen Lebenserfahrungen entwickelt haben. Angebote von wertschätzender Empathie, haltgebenden Beziehungen müssen immer wieder auf ihre Stabilität und Beständigkeit neu überprüft und im Zuge dessen manchmal sogar zerstört werden (s.u. „mittlerer professioneller Beziehungsabstand“). Solche destruktiven Verhaltensweisen erscheinen zunächst unlogisch, werden aber dann verständlich, wenn man bedenkt, wie prägend frühkindliche Erfahrungen sind und dass diese, auch wenn sie negativ und belastend waren, für den Betroffenen in der Regel als „normal“ empfunden werden.

Die Kenntnis der eigenen **Mikrofacetten in der Kommunikation und Beziehungsgestaltung** zu anderen Menschen macht es Ihnen als Lehrperson möglich, diese bewusst einzusetzen und weiter zu entwickeln, oder aber in bestimmten Situationen andere Menschen bewusst mit einzubeziehen. Somit beinhaltet die professionelle Weiterentwicklung als Lehrkraft immer, sich auch auf einen persönlichen Entwicklungsweg zu begeben, der sicherlich in allen pädagogischen und therapeutischen Berufsfeldern von großer Bedeutung ist, zumal wenn gelingende Kommunikation – und Sie wollen ja Ihre Schülerschaft erreichen – ein Hauptinstrumentarium professionellen Handelns ist. Für Mitarbeiter der Kinder- und Jugendhilfe/-psychiatrie z.B. ist dieser Aspekt ein elementares Basistool. Supervision und Fallbesprechungen unter Einbeziehen der eigenen Wirkfaktoren, Übertragungen, Gegenübertragungen und Projektionen sind in diesen Berufsfeldern fester Bestandteil der Professionalität.

Was also wird von uns Lehrern auf der Persönlichkeitsebene gefordert, um auch mit schwierigen Schülerinnen und Schülern souverän und wirkungsvoll arbeiten zu können?

□ Empathische Zugewandtheit, Wertschätzung und natürliche Autorität

Gelingende Kommunikation beginnt mit dem Angebot einer zugewandten, empathischen Kontaktaufnahme und Beziehungsgestaltung. Als Lehrperson sollten Sie darüber hinaus eine „natürliche Autorität“ ausstrahlen, in Form eines rollenklaren, nachhaltigen und verbindlichen Kommunikationsstils. Verhaltensauffällige Kinder und Jugendliche benötigen das Gefühl, mit aufrichtig gemeinter Wertschätzung wahrgenommen, begleitet, gehalten und begrenzt, d.h. kontrolliert und konfrontiert zu werden. Dazu bedarf es einer Feinfühligkeit und Authentizität im Auftreten, es bedarf einer

Auseinandersetzung damit, wie Sie auf andere wirken und auf welche Weise, mittels welcher Methoden und Strategien Sie in feinfühligster Art und Weise in Ihrer Lehrerrolle Kommunikationsprozesse zu steuern vermögen.

□ Feinfühligste Dosierung von Empathie und Konfrontation

Je nach Auftreten des Kindes/Jugendlichen bedarf es eines hohen Maßes an Empathie für die individuellen Stärken und Kompetenzen. Das Annehmen der Schülerin/des Schülers mit allen problematischen Seiten und das gleichzeitige Setzen von klaren Grenzen können zu einer echten Herausforderung werden. Zielgerichtete Konfrontationen sind notwendig, um Weiterentwicklungsprozesse zu initiieren und/oder die restliche Lerngruppe zu schützen, bedürfen aber eines hohen Maßes an Feinfühligkeit und Fingerspitzengefühl. Konfrontationen dürfen nicht der eigenen Stressentladung in stressbelasteten Situationen dienen. Sie müssen wohl überlegt und dosiert werden, wenn sie eine zielführende Wirkung haben und nicht in ein permanentes Reglementieren abgleiten sollen. Letzteres ist meist kontraproduktiv, da es in vielen Fällen zu einer Verhärtung von Kommunikations- und Beziehungsmustern mit beidseitig kränkenden Abwertungen führt, oder aber Eskalationen bewirkt, in deren Folge Sie als Lehrkraft schnell die Übersicht verlieren. Abgewogen werden muss daher der richtige Zeitpunkt, die passende Situation, der richtige Tonfall, eine Wortwahl, die die betroffene Schülerin /den betroffenen Schüler erreicht etc. Nicht erfolgreich durchgeführte Begrenzungen und Konfrontationen laufen ins Leere oder eskalieren und untergraben damit die eigene Standsicherheit als Lehrkraft, rigide durchgeführte Konfrontationen oder aber die grundsätzliche Vermeidung derselben erzielen die gleiche Wirkung und untergraben eine tragfähige, belastbare Beziehungsgestaltung und damit Ihre Autorität als Lehrer/Lehrerin.

□ Konfliktstrategien

Um auftretende Konflikte mit Schülerinnen und Schülern professionell steuern zu können, bedarf es neben eines schulinternen Konzepts zum Umgang mit Konflikten und Krisen sowohl eines speziellen Fachwissens als auch persönlicher Konfliktstrategien auf der Lehrerebene (vgl. Kapitel 6).

Ein fundiertes Fachwissen in den Bereichen „Konfliktursachen und -verläufe“, „Konfliktmanagement“, „Deeskalationstechniken“, „Streitschlichtung und Mediation“ gibt Handlungssicherheit und ist hilfreich bei der Reflexion konflikthafter Kommunikationsverläufe und Situationen.

Zur Entwicklung eigener persönlicher Konfliktstrategien bedarf es darüber hinaus folgender Kompetenzen:

- ❑ Eine geringe bzw. reflektierbare Kränkbarkeit auf der persönlichen Ebene (s.u. „Psychische Stabilität und Selbstmanagement“),
- ❑ eine Vielfalt an eigenen Handlungsmöglichkeiten, um mögliche Konflikte antizipierend abzufedern und zu deeskalieren, wie z.B. das gezielte Umlenken/Umgestalten von Situationen, Spiegeln, der Einsatz von Humor, paradoxen Interventionen etc.,
- ❑ das zeitnahe konsequente Unterbinden von versuchten Grenzüberschreitungen,
- ❑ das Herbeiführen von Kontextveränderungen z.B. durch Hinzuziehen eines weiteren Kollegen,
- ❑ Machtkonflikte, die man in diesem Moment nur verlieren kann, möglichst zu vermeiden, z.B. durch Vertagen des Konflikts, um Zeit zu gewinnen („Wir können das jetzt nicht klären, aber ich komme darauf zurück“ – wichtig ist, dass solch ein Satz nicht als Drohung ausgesprochen wird, sondern standfest und sachlich formuliert wird).

Riccardo zückt mitten im Unterricht unerlaubterweise sein Handy. Die Lehrerin hält inne und bittet ihn, ihr das Handy auszuhändigen, mit Verweis auf die an der Schule geltende Regel eines Handyverbots während der Schulzeit.

Riccardo weigert sich, der Lehrerin das Handy zu geben, die Lehrerin tritt an Riccardo heran, streckt ihre Hand aus, Riccardo weigert sich trotzdem.

Die Lehrerin spürt, dass es ihr in diesem Moment nicht gelingen wird, ohne einen dramatischen, ggf. auch körperlich eskalierenden Machtkonflikt das Handy überreicht zu bekommen und wählt daher eine deeskalierende Reaktion. Mit aufrechter Körperhaltung, fester Stimmgebung und einem sachlich nüchternen Duktus sagt sie:

„Ok, ich merke, dass es dir momentan nicht möglich ist, mir das Handy zu geben. Ich finde dein Verhalten nicht in Ordnung, du weißt, dass ich das so nicht stehen lassen werde. Ich werde zu einem späteren Zeitpunkt darauf zurückkommen.“

Dieses Verhalten wird weder von Riccardo, noch von der Klasse als „Schwäche“ interpretiert, da alle Beteiligten wissen, dass der Konflikt nicht unter den Tisch gekehrt wird.

Die Lehrerin lädt Riccardo samt Eltern und dem Klassenlehrer zu einem Gespräch ein, im Zuge dessen mit Riccardo die Konsequenzen für seine Unterrichtsstörung und Regelverletzung erarbeitet werden. Riccardo muss zudem eine für ihn verbindliche schriftliche Vereinbarung zum Umgang mit seinem Handy formulieren, die alle Beteiligten unterschreiben und in Kopie erhalten.

■ Mittlerer professioneller Beziehungsabstand

Beziehungsgestaltung im Umgang mit psychisch vorbelasteten Kindern und Jugendlichen kann ein herausforderndes Unterfangen sein. Hilfreich sind zuverlässige, einschätzbare, rollenklare Beziehungen; wenig unterstützend bis hin zu kontraindiziert ist eine offensichtliche oder unbewusst ablehnende Beziehungshaltung, aber auch eine zu große Nähe. Gelingt es nicht, zu einer Schülerin oder einem Schüler mit „schwierigem“ Verhalten in einen von Empathie und grundlegender innerer Wertschätzung getragenen Kontakt zu kommen, muss daran gearbeitet werden, weil alle Bemühungen und Interventionen ansonsten ins Leere gehen, bzw. die Gefahr droht, dass man sich selber daran aufreibt. An dieser Stelle helfen die Selbstreflexion, der kollegiale Austausch sowie die kollegiale Fallberatung, um sich bewusst werden zu können über mögliche Übertragungen, Gegenübertragungen und Projektionen. Hilfreich können auch Gespräche im kleineren Rahmen mit dem betroffenen Kind/Jugendlichen sein, um bestimmte Aspekte besser verstehen zu können, manchmal helfen auch durchgestandene Krisen (nach dem Motto: Streiten verbindet). Gelingt es dennoch nicht, miteinander in einen konstruktiven Kontakt zu kommen, sollte über einen möglichen Wechsel der Bezugsperson oder ggf. sogar der Klasse nachgedacht werden.

Die Beziehung darf für die betroffene Schülerin oder den betroffenen Schüler aber auch nicht zu „nah“ sein – insbesondere letzteres stellt oftmals ein besonderes Problem dar (Schmid, M. et al. 2007). Gerade traumatisierte und/oder bindungsgestörte Kinder und Jugendliche können unbewusst zu einer exquisiten Beziehungsnähe „verführen“ (ein besonderer Vertrauensaufbau zu der Klassenlehrerin z.B.), die sie dann wieder zerstören müssen, weil sie die unbewusst ersehnte Nähe letztlich doch als bedrohlich erleben, stellt sie doch ihr bisheriges als „normal“ empfundenes brüchiges Beziehungsgefüge in Frage (ausgelöst durch eine positive Beziehungserfahrung zu spüren, dass bisherige Beziehungen nicht tragfähig sind, kann heftige Abwehrgefühle auslösen, daher muss ggf. die neue Erfahrung zerstört werden). Alt bewährte Lebenserfahrungen und -muster haben die Tendenz, immer wieder bestätigt werden zu müssen, auch wenn sie von außen betrachtet für den Betroffenen „negativ“ oder gar

schädigend sein mögen. Solche Prozesse führen zu Kränkungen und Verletzungen des Gegenübers und können sehr schmerzhaft sein, da sie unlogisch erscheinen und zu meist unangekündigt wie vom Himmel fallen. Als betroffene Lehrperson fragt man sich dann, womit man das nach all diesen intensiven Bemühungen verdient haben mag und reagiert seinerseits instinktiv mit Bestürzung, Ablehnung und Wut.

Jana, ein intelligentes Mädchen mit einer hochgradigen Bindungsstörung, war in Klasse 6 von einer Realschule auf eine Hauptschule gewechselt, dort sollte sie in eine spezielle Auffangklasse für Schüler mit unterschiedlichen Schulproblemen gehen, woraufhin sie nach einer knappen Woche den Schulbesuch über mehrere Monate hinweg komplett verweigerte: der Lehrer sei viel zu streng gewesen. Mit dem Wechsel von Zuhause in eine stationäre Jugendhilfemaßnahme wurde sie in einer Förderschule, Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung aufgenommen, mit dem Auftrag, sie möglichst wieder an Schule anzubinden. Dies schien zunächst relativ problemlos zu gelingen, Jana kam regelmäßig und pünktlich zur Schule, die Klassenlehrerin berichtete, Jana baue ein gutes Vertrauensverhältnis zu ihr auf, sie spreche zunehmend von sich aus über ihre Befindlichkeiten und auch Probleme, so auch ihrer Sorge, schwanger zu sein. Jana begann, sich in ihrer Klasse zunehmend sicher und wohl zu fühlen, nach ungefähr einem guten Schuljahr kam es aus zunächst unerklärlichen Gründen zu einer deutlichen Zunahme an Konflikten mit der Klassenlehrerin, in denen Jana sehr ausfallend und unverschämt wurde, mit dem sichtlichen Versuch, ihre Lehrerin auch auf der persönlichen Ebene massiv zu verletzen. Die eskalierenden Streitigkeiten mündeten schließlich in einer Beschwerde Janas bei der Stufenleitung, ihre Lehrerin würde sie überhaupt nicht verstehen, sie würde sie immer benachteiligen und deshalb werde sie jetzt nicht mehr in diese Klasse gehen. Auch andere Mitschüler könnten bestätigen, dass diese Lehrerin völlig unfähig sei. Sie wolle sich immer nur beliebt machen bei den Mitschülern und sei nicht in der Lage, einfach mal hart durchzugreifen.

Was war geschehen? Die betroffene Lehrerin hatte keineswegs über Nacht ihre bis dato hervorragende Professionalität verloren, vielmehr war etwas in der Beziehungsgestaltung für Jana zu nah geworden („Die ist ja so kumpelhaft, das mag ich gar nicht!“). Nicht, dass die Lehrerin ihre Rollenklarheit verlassen und wirklich „kumpelhaft“ aufgetreten war, sondern sie hätte, wie sie im Nachhinein offen reflektierte, von sich aus noch bewusster von Anfang an eine größere emotionale Distanz einbauen müssen, um das Entstehen einer von Jana empfundenen „Beziehungsexklusivität“

durch im Vorfeld bewusst gesetzte distanzierende Momente zu verhindern. Nachdem sich die Lehrerin dieser Dynamik bewusst geworden war, konnte innerhalb des Schulsystems eine Beschulungsform aufgebaut werden, in der die exklusive Nähe von Jana zu einer Lehrperson aufgehoben und auf mehrere Personen aufgeteilt wurde. Alle beteiligten Lehrkräfte achteten darauf, sich emotional nicht zu stark auf das Mädchen einzulassen.

„Mittlerer professioneller Beziehungsabstand“ (Schmid, M. et al. 2007) bedeutet demnach eine Beziehungsgestaltung, in der Sie als Lehrkraft mit empathischer und respektvoller Grundhaltung darauf achten, Zuwendung mit Herz und Seele zu zeigen und dennoch rollenklar zu bleiben, sich nicht als alleinige Person für einen längeren Zeitraum auf zu intime oder aber unverantwortbare Informationen mit dem Diktat der Verschwiegenheit (alleiniger „Geheimnisträger“) einzulassen oder aber sehr nahe Beziehungsangebote welcher Form auch immer anzunehmen und diese sogar als Zeichen eines besonderen, „exklusiven“ Vertrauens zu werten. Um eine solche Haltung zu entwickeln und durchzuhalten, bedarf es eines von Vertrauen und Offenheit getragenen kollegialen Systems, d.h. Kollegen, mit denen man solche Aspekte ohne Schamgefühl professionell reflektieren kann.

Justin gesteht seinem Klassenlehrer, dass er kifft und bittet darum, dass der Lehrer absolutes Stillschweigen bewahren solle, er werde das alles schon alleine regeln. Der Klassenlehrer bespricht daraufhin mit Justin, dass er sich über das ihm entgegengebrachte Vertrauen sehr freue, seine Drogenabhängigkeit aber kein Thema sei, welches er alleine lösen könne und es von daher absolut notwendig sei, möglichst zeitnah die Eltern zu informieren. Er selber könne aber mit seinem Klassenlehrer gemeinsam Ideen entwickeln, in welcher Form dies am besten geschehen solle (Wo sollen wir das Gespräch führen? Wer soll mit dabei sein? Wer könnte dir eine Unterstützung sein? In welcher Form? „Wer soll es deinen Eltern sagen, du oder ich?“).

■ Selbst-, Prozess- und Systemreflexionsfähigkeit

Unterricht mit emotional instabilen und/oder sozial dysfunktional agierenden Kindern und Jugendlichen stellt einen immer wieder erneut vor eine Vielzahl an Fragen:

- Warum ist Dustin heute Morgen so aggressiv? Gestern war doch so ein guter Tag!
- Wieso erreiche ich Chantal heute gar nicht? Weshalb vermag ich sie nicht zum Arbeiten zu motivieren?
- Ich habe Dennis doch ganz freundlich angesprochen – wieso reagiert er dann trotz unserer Absprachen so respektlos und stört wieder massiv meinen Unterricht? Macht er das bei anderen auch? Und wenn nicht, woran mag das liegen?
- War ich zu streng? War ich zu nachgiebig? War meine Lehrersprache unklar?

Professioneller Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern setzt eine fragende und suchende Haltung voraus – an sich selber und an andere. Das bedeutet, dass man sich auseinandersetzt mit den Einzelpersonen der jeweiligen Lerngruppe, aber auch mit der Gruppendynamik und der Rolle, die jeder einzelne darin einnimmt. Hinzu kommt die eigene Person in diesem Gesamtgefüge. Es bedarf immer wieder eines Bewusstwerdens der eigenen Stärken, Verwundbarkeiten und blinden Flecken sowie der Wirkung, die man auf andere Menschen hat. Nur wenn man sich als Lehrperson immer wieder damit auseinandersetzt, welche Verhaltensanteile des Gegenübers einen verunsichern, stören oder ärgern, welche Situationen einen hilflos machen, welche Reaktionsmuster man dann aktiviert und welche Wirkung man damit erzielt, ist es möglich, aktiv gestaltend mit Unterrichtsstörungen umzugehen.

Eine systemisch orientierte Reflexionsfähigkeit ist also ein wichtiges Instrumentarium, schwierige Unterrichtssituationen zu analysieren, um dann zielführende Alternativen entwickeln und Verhaltensmodifikationen initiieren zu können.

Reflektierte Beziehungsarbeit sollte aber auch originärer Bestandteil des Unterrichts sein. Kinder und Jugendlichen mit Verhaltensschwierigkeiten benötigen immer wieder kleinschrittig das soziale Feedback oder aber verhaltensregulierende Anweisungen – wenn Sie das Ziel haben, dass sozial angemessenere Verhaltensmuster erworben und eigenständig angewendet werden sollen, müssen Sie diese zeitnah verstärken (Lob „just in time“, allerdings nicht inflationär) und bei auftretenden Konflikten auch die möglichen Zusammenhänge aufzeigen, die zum Konflikt geführt haben mögen. Dabei ist es hilfreich, nicht nur äußere Faktoren zu benennen, sondern auch die Dinge, die in jeder zwischenmenschlichen Kommunikation unausgesprochen mitschwingen und die individuell sehr unterschiedlich interpretiert werden können.

„Zeig mir bitte nochmal, wie Lea dich angeguckt hat, wie hast du das empfunden, welche Körperhaltung hatte sie denn, zeig nochmal genau, woran hat dich das erinnert, wie hätte man das auch anders verstehen können? Was meinst du, wie Lea dich erlebt haben könnte? Kann es sein, dass sie dein Lachen als Auslachen empfunden hat? Ist es ok, wenn wir sie fragen? Nein? Wie sollen wir es dann rauskriegen?“

■ Psychische Stabilität und Selbstmanagement

Der Umgang mit psychisch belasteten und/oder sozial dysfunktional agierenden Menschen fordert immer wieder eine eigene innere Klarheit und Standfestigkeit, ohne dabei rigide zu werden. Eigene persönliche Kränkungen und Hilflosigkeit auszuhalten und nicht auf der persönlichen Ebene zu belassen, sondern wieder in einen sachlichen Arbeitskontext zu stellen, erfordert neben einem zuverlässigen Rückhalt im System auch ein hohes Maß an eigener psychischer Stabilität, Krisenfestigkeit und Selbstmanagement. Diese Kinder und Jugendlichen können sehr schnell in emotionale Spannungs- und Erregungszustände geraten, die sich dann auf ihre Umgebung inklusive der eigenen Person übertragen können. Zur Spannungsabfuhr sind sie Experten in der Produktion von Krisen und können alles in Frage stellen – all das, was man ihnen gegeben hat, all das, was man evtl. mühevoll aufgebaut hat. Es ist nun mal die Eigenart von Krisen, dass sie einen selber in emotionale Erregungszustände bringen, kurzfristig, aber auch längerfristig. Wichtig an dieser Stelle ist ein achtsamer Umgang mit sich selber. Zur Entwicklung eines stabilisierenden Selbstmanagements, macht es als Lehrer durchaus Sinn, sich mit den Mechanismen stressbelasteter Situationen und möglicher sinnvoller Strategien im Umgang mit denselben auseinanderzusetzen (vgl. Dutschmann 2013). Ein reflektierter Zugang zu den eigenen Konflikt- und Konfliktbewältigungsstrategien, ein bewusster Umgang mit den eigenen persönlichen Grenzen ist hilfreich, um nicht in den magischen Strudel von Erregungszuständen mit hineingerissen zu werden. Achtsames Umgehen mit anderen Menschen kann nur gelingen, wenn man mit sich selber achtsam umgeht, der professionelle Umgang mit Konflikten setzt ein achtsames Selbstmanagement voraus. Dazu gehört auch eine bewusste Psychohygiene. Bewegung, Entspannung, bewusst gewählte positive Erlebnisse wie Gartenarbeit, Wandern, Musizieren, Musik hören, ein schönes Buch lesen, sich mit Freunden treffen – in einem Beruf, der einen auch persönlich stark fordert, ist es notwendig, nicht nur für einen körperlichen, sondern auch für einen seelischen Ausgleich zu sorgen.

□ Rollenklarheit

Rollenklarheit beinhaltet zum einen, dass Sie als Lehrkraft gefordert sind, Ihre Lehrerrolle deutlich einzunehmen – Sie sind weder Freund, noch Elternersatz (die „bessere“ Mutter/der „bessere“ Vater), noch Therapeut, noch Richtender, mögen die Schwierigkeiten einer Schülerin/eines Schülers noch so umfangreich, gravierend, komplex sein, mögen die Eltern oder aber andere Kollegen in Ihren Augen noch so unfähig erscheinen. In Ihrer Rolle als Lehrer/in haben Sie einen klaren Bildungs- und Erziehungsauftrag, das bedeutet, dass Sie für den Unterricht zuständig sind und als wichtige Bezugsperson auch für die emotionalen und sozialen Belange eines Kindes/Jugendlichen. Letzteres aber vor allem mit Blick auf das Feld Schule, immer auch mit dem Auftrag, die zuständigen Sorgeberechtigten mit einzubeziehen und diese bei Bedarf dahingehend zu beraten, sich weitere Hilfen und Unterstützung zu holen. Im Falle einer vermuteten Kindeswohlgefährdung stehen Sie in der Verantwortung, in Absprache mit Ihrem Kollegenteam und Ihrer Schulleitung das Jugendamt zu informieren.

Rollenklarheit innerhalb eines Teams bedeutet jedoch auch die Fähigkeit, je nach Kontextanforderung und Situation eine klare, ggf. mit anderen Professionen abgestimmte Rolle einnehmen zu können, so dass verschiedene Funktionen und Hierarchieebenen zielführend genutzt werden können.

5.3

Kollegiale Aspekte

Die geringe Frustrationstoleranz von emotional belasteten Schülerinnen und Schülern bietet die Chance, sowohl auf der persönlichen als auch der systemischen Ebene sehr schnell auf Aspekte hingewiesen zu werden, die wenig Stabilität ausstrahlen und von daher Schwachpunkte darstellen – und zwar in der Regel für alle Schülerinnen und Schüler. Dazu gehört unter anderem die an manchen Schulen leider immer noch verbreitete Tendenz zum Einzelkämpfertum. Um es vorweg zu sagen: Einzelkämpfertum ist im Umgang mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern zum Scheitern verurteilt, unabhängig von noch so fundierten Fach- und Erziehungskompetenzen. Eine wesentliche Gelingensbedingung für die Arbeit mit diesen Kindern und Jugendlichen ist eine stabile Teameinbindung, innerhalb derer pädagogische Grundhaltungen, Regelsysteme und Konfliktstrategien gut aufeinander abgestimmt sind, d.h. miteinander entwickelt und immer wieder gemeinsam reflektiert werden. Ist das nicht der Fall,

kommt es allein schon aus diesem Grund schnell zu Konflikten und Überforderungssituationen. Kollegen werden untereinander ausgespielt, geraten in die Hilflosigkeit, die Schülerinnen und Schüler suchen sich ihre Schlupflöcher als Wege des geringsten Widerstandes und geraten u.U. mit ihrem sozial dysfunktionalem Agieren in ungesunde machtvoll Positionen. An dieser Stelle fasziniert der Ansatz von Haim Omer und Arist von Schlippe (2010), die dafür plädieren, dass jede Schule ein einheitlich aufeinander abgestimmtes Gesamtsystem darstellen muss, um auftretende Konflikte in Form von gesicherten Unterstützungssystemen souverän managen zu können.

Eine gute kollegiale Teameinbindung ist daher enorm wichtig, um Prozesse zielführend gestalten zu können. Hierzu gehören:

- ❑ Eine Feedback-Kultur mit der Möglichkeit der Selbst- und Prozessreflexion innerhalb eines geschützten Rahmens,
- ❑ Kollegiale Fallberatung als ritualisierte Möglichkeit, über vielfältigen Perspektivwechsel neue Sichtweisen auf eine Schülerin/einen Schüler und damit alternative Problemlösungswege im Team entwickeln zu können,
- ❑ das Nutzen erweiterter Kommunikationsmöglichkeiten mit schwer zugänglichen Schülern (Rollensplitting, triadische Kommunikation, Prozessbegleiter – vgl. 5.4),
- ❑ eine absolut zuverlässige Rückendeckung durch das Kollegium und auch die Schulleitung – als psychische Unterstützung für jede einzelne Lehrperson sowie als Signalwirkung nach außen, z.B. um zu verdeutlichen, dass gestellte Forderungen keine Einzelanliegen sind, sondern mehrheitlich getragen werden.

An dieser Stelle macht es Sinn, einen Blick auf das Gesamtsystem Schule zu werfen, denn eine gut gelebte Kollegialität bedarf einer verlässlichen Zusammenarbeit auf allen schulischen Ebenen, inklusive der Hierarchieebene (Kollegium, Schulleitung, Schulaufsicht), sowie einer tragenden Kooperation mit den Eltern und ggf. außerschulischen Kooperationspartnern (Jugendamt, Sportvereine, Therapeuten...).

5.4

Strukturelle Aspekte/Schule als „sicherer Ort“

Der Begriff „sicherer Ort“ stammt ursprünglich aus der Arbeit mit traumatisierten Menschen und beinhaltet einen realen äußeren oder imaginierten innerpsychischen Ort, der maximalen Schutz und Sicherheit gewährleistet. Jeder Mensch hat dieses Grundbedürfnis nach Schutz und Unversehrtheit und benötigt daher Orte, an denen er sich maximal sicher fühlen kann – umso mehr gilt dies für noch in der Entwicklung befindliche Kinder und Jugendliche. Aber wie kann das im Feld Schule gelingen, auch in großen Systemen?

Ein erster Aspekt betrifft die Gebäude- und Raumgestaltung. Je intakter die räumliche Umgebung, desto weniger lädt sie ein zu Zerstörung und Vandalismus. Das bedeutet im Umkehrschluss, dass möglicherweise auftretende Zerstörungen schnell wieder in Ordnung gebracht werden müssen, um die Hemmschwelle für weitere Zerstörungslust möglichst hoch zu halten. Das bedeutet auch, dass eine liebevoll, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern gestaltete Schumatmosphäre Identifikationsmöglichkeiten schafft und damit eine grundlegende Basis in Richtung Gewaltprävention darstellt.

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die räumliche Aufteilung eines Schulgebäudes. Psychisch belastete Kinder und Jugendliche benötigen überschaubare schulische Einheiten mit geschützten Differenzierungs- und Rückzugsmöglichkeiten, denn die Anforderung von räumlicher Nähe/Enge über längere Zeiträume hinweg kann schnell zur Überforderung werden und damit aggressions- oder regressionsfördernd wirken. Ebenso schwierig gestalten sich unübersichtliche, unüberschaubare Räume sowohl im Schulgebäude, als auch auf dem Außengelände einer Schule (Schulhof etc.). Diese sind in der Regel schlecht zu beaufsichtigen und laden daher zu unbeobachteten Regelverletzungen in Form von aggressiven oder gar sexuellen Übergriffen oder Zerstörungen und Vandalismus ein.

Überschaubarkeit ist auch gefragt mit Blick auf Abläufe, Regelsysteme und die Anzahl an Bezugspersonen (gemeint ist z.B. die Anzahl der Fachlehrer). Verunsicherte Kinder und Jugendliche reagieren hoch sensibel auf spontane, unbegleitete Wechsel und Veränderungen. Ein unangekündigter Lehrer- oder Raumwechsel (z.B. in Vertretungssituationen) kann zu heftigen Verweigerungen bis hin zu Aggressionsausbrüchen führen – Zeichen der Überforderung oder aber des manipulativen Ausnutzens von unbegleiteten Freiräumen. Insbesondere diese Schülerschaft benötigt in der Regel 1-2 konstante Bezugspersonen und möglichst wenig spontanen Lehrerwechsel – an dieser Stelle ist z.B. eine umsichtige Planung des Personaleinsatzes von hoher Bedeutung. So stellt

z.B. die heutzutage an vielen Grundschulen gelebte Praxis, Teilzeitkräfte zunehmend in Form von Fachlehrern einzusetzen, für viele Schülerinnen und Schüler einen erheblichen Belastungsfaktor dar, eine auf zwei Personen aufgeteilte Klassenlehrerfunktion für eine Klasse bietet hingegen eine größere Stabilität sowie unzählige neue Handlungsspielräume, sofern Übergänge zwischen den beiden Lehrpersonen zusammen mit der Klasse sicher gestellt werden können.

Trotz umsichtiger Planung sind Veränderungen, ob langfristig planbar (z.B. bei dem notwendigen Schulwechsel nach Beendigung der Grundschulzeit) oder aber spontan, im Schulleben allerdings ein integraler Bestandteil desselben und von daher unvermeidbar. Nehmen Sie an dieser Stelle sehr bewusst die Bedarfe psychisch stark vorbelasteter Schülerinnen und Schüler mit in den Blick und achten Sie auf eine gezielte Gestaltung von Übergängen, auch durch ein aktives Mit-Einbeziehen der Kinder/Jugendlichen, wo immer es möglich erscheint. Bieten Sie Zeiträume und Möglichkeiten, sich vertraut zu machen mit der neuen Situation:

Das rechtzeitige Ankündigen (nicht zu früh, aber auch nicht zu spät), das Raumgeben für Klärungsbedarfe, das Ansprechen möglicher Verunsicherungen, das Aufzeigen einer Wahlmöglichkeit, das Zeitlassen (z. B. Dustin darf noch eine Weile im alten Klassenraum sitzen bleiben, er kommt gleich nach, wenn er soweit ist), das Begleiten, gemeinsam gestaltete Übergaben bei Lehrerwechsel etc., all das können wertvolle Hilfen sein, die Wirkung notwendiger Veränderungen durch bewusstes Gestalten abzumildern.

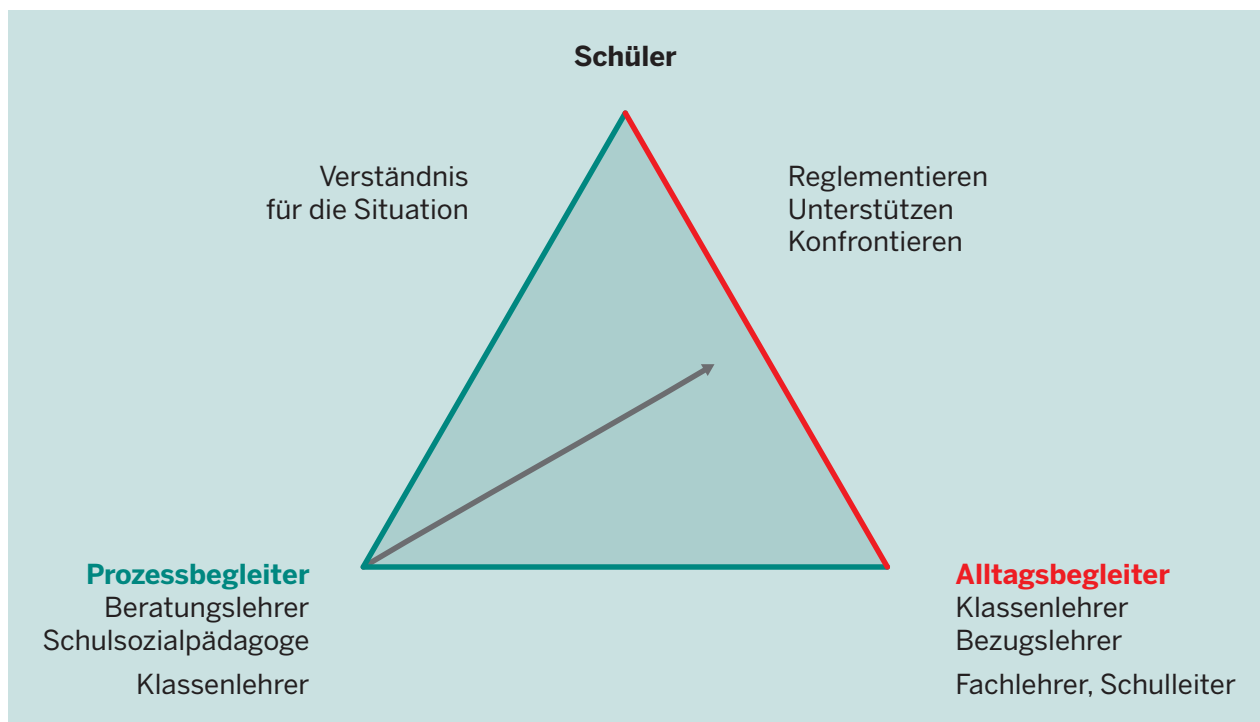
Einen ganz sensiblen Bereich stellen notwendige Beziehungswechsel dar (z.B. durch plötzliche Langzeiterkrankung), da Beziehungsabbrüche von psychisch labilen Kindern und Jugendlichen in der Regel nicht gut abgefedert werden können. Mit dem äußeren Halt verlieren sie ihren inneren Halt und rutschen hinein in alte Ohnmachtsgefühle oder aber übersteigerte, „pseudoautonome“ Machtbedürfnisse.

Hilfreich an dieser Stelle kann z.B. sein, den Schülerinnen und Schülern bekannte Regelsysteme und Rituale zunächst zu übernehmen, die fehlende Lehrperson emotional mit einzubeziehen (ihr z.B. einen Brief zu schreiben), die möglicherweise damit verbundenen Gefühle von Traurigkeit und Verunsicherung zum Ausdruck zu bringen, dem Thema „Beziehungsabbruch“ Raum zu geben etc..

In konflikthafter Situation hingegen sollten Beziehungswechsel gezielt eingesetzt werden – als Hinzuziehen einer weiteren Person, als temporäre Auszeit („Time-Out“ – zeitlich begrenzte, kurze Auszeit, z.B. die Stunde, ggf. den Schultag in einem Nebenraum oder aber in einer anderen Klasse beenden), um Distanz zum Konfliktfeld

(Lerngruppe und Lehrperson) zu ermöglichen. Im Fall von bereits verfestigten, anders unlösbar erscheinenden massiven Konflikten kann ein grundsätzlicher Klassenwechsel eine sinnvolle Intervention sein, so er denn gut geplant wird.

Bei der professionellen Planung von Beziehungsgestaltungs- und Kommunikationsprozessen kann das gezielte Einnehmen und Nutzen unterschiedlicher Rollen und Funktionen neue Handlungsmöglichkeiten bei der Entwicklung von verhaltensverändernden Maßnahmen eröffnen. Kleine Schaars (2010) entwickelte hierzu in seinem Willem-Kleine-Schaars-Modell die Aufteilung in Prozess- und Alltagsbegleiter, eine Aufteilung, die sich auch in Schulgesprächen mit Schülern und Eltern gut nutzen lässt:



Grundlage ist wieder der Gedanke, dass die Schülerin/der Schüler selbstverantwortlich Ideen entwickeln muss, um Situationen so gestalten zu lernen, dass sie für alle Beteiligten gut tragbar sind. Um das gemeinsam mit ihr/ihm zu erarbeiten, gibt es einen Alltags- und Prozessbegleiter. Die Aufgabe des Alltagsbegleiters ist es, geforderte Notwendigkeiten zu benennen, Probleme aufzuzeigen, zu konfrontieren und Forderungen zu stellen – in der Art:

„Um ungestört unterrichten zu können, benötige ich eine ruhige Lernatmosphäre. Es ist meine Aufgabe dafür zu sorgen, dass alle Schüler lernen können und von daher wirkt es absolut störend, wenn du einfach immer wieder durch die Klasse rennst.“
(Klassenlehrerin Frau Meyer in der Rolle des Alltagsbegleiters)

Der Prozessbegleiter (z.B. der Schulsozialarbeiter) zeigt Verständnis für die emotionale Situation der Schülerin/des Schülers und nimmt die Position in der Art eines Dolmetschers ein, der die Schülerin/den Schüler darin begleitet, Lösungen zu entwickeln und diese mit dem Alltagsbegleiter abzustimmen:

„Ich verstehe, dass du manchmal ganz schön unruhig und zappelig wirst. Es ist ja auch schwer, eine ganze Stunde auf dem Platz sitzen zu bleiben. Hast du vielleicht eine Idee, woher das kommt, dass du so unruhig wirst?“

(gemeinsame Ideenentwicklung)

„Hast du vielleicht auch eine Idee, wie sich das Problem lösen lässt, dass du nicht immer zappeliger wirst und der Unterricht trotzdem nicht gestört wird?“

(gemeinsame Ideenentwicklung)

„Fragst du bitte Frau Meyer, ob das auch für sie eine gute Lösung wäre?“ (Schulsozialpädagoge als Prozessbegleiter)

Diese beiden Rollen können auch hierarchieübergreifend genutzt werden:

„An unserer Schule dulden wir keinen respektlosen Umgang mit Lehrern. Ich erwarte daher, dass du dich bei deinem Sportlehrer Herrn Schulze ernsthaft entschuldigst und dir Gedanken dazu machst, wie wir in Zukunft merken können, dass du dich sehr ehrlich um einen respektvollen Umgang mit deinen Lehrern und Mitschülern bemühst!“
(Schulleiter als Alltagsbegleiter)

„Ich glaube, du hast dich in diesem Moment überhaupt nicht im Griff gehabt, weil du die Sorge hattest, in eine Mannschaft zu kommen, mit der du nicht gut klar kommst – kann das sein? Und dann hast du dich im Ton vergriffen und bist richtig unverschämt geworden?“

„Hast du eine Idee, wie du dich bei Herrn Schulze ernsthaft entschuldigen kannst? Und was könntest du tun, was könnte dir helfen, damit solche Situationen nicht mehr passieren? Könntest du ein Signal geben, wenn du unter Stress gerätst? Dich z.B. erstmal auf die Bank setzen und warten, bis Herr Schulze zu dir kommen kann? Bei mir klappt das ja auch!“ (Klassenlehrer als Prozessbegleiter)

Der Vorteil solcher Rollenaufteilungen besteht auch darin, dass sie ggf. eine Kommunikation über Bande (eine triadische Kommunikation) ermöglicht, falls die Schülerin/der Schüler zu dem Zeitpunkt des Gesprächs in einer passiven oder verweigernden Haltung verhaftet bleibt. In diesem Fall können der Alltags- sowie der Prozessbegleiter in einen Dialog vor den Ohren der Schülerin/des Schülers treten:

„Ich bin mir manchmal nicht sicher, ob Dustin innerlich wirklich so zappelig wird, dass er unbedingt Bewegung braucht, oder aber ob er manchmal nur durch die Klasse läuft, um sich vor seiner Arbeit zu drücken. Was meinen Sie?“ (Klassenlehrerin Frau Meyer)

„Vielleicht ist es ja von beidem etwas. Ich weiß, dass Dustin sich gerne viel bewegt und auch, dass er zappelig wird, wenn er etwas tun soll, wozu er keine Lust hat. Manchmal findet er es aber auch einfach nur toll, wenn sich alle um ihn kümmern. Kennen Sie das auch?“ (Schulsozialpädagoge)

„Stimmt! Neulich hat ihn jedes Kind in der Klasse persönlich begrüßt – ich glaube, das fand er toll! Zumindest wirkte er danach ganz entspannt und gar nicht zappelig.“ (Klassenlehrerin Frau Meyer)

„Vielleicht finden wir ja einen Weg, wie wir uns auf nette Weise um ihn kümmern können, statt ihn immer nur zu ermahnen – was meinst du dazu, Dustin? Und dann könnte er im Gegenzug auf seinem Platz sitzen bleiben, auch wenn er keine Lust hat zu arbeiten. Vielleicht dürfte er auch erstmal sich in Ruhe das Arbeitsblatt durchlesen und Ihnen eine Frage stellen, die er dazu hat? Was denkst du, Dustin?“ (Schulsozialpädagoge)

Der Charme einer solchen Kommunikation besteht darin, dass alle Gesprächsteilnehmer eine gewisse emotionale Distanz zu dem konflikthaften Geschehen bewahren können. Die Schülerin/der Schüler kann sich die Problemlage erstmal in Ruhe anhören. Sie/er hat außerdem eine Sicherheit vermittelnde Person an ihrer/seiner Seite,

die ihre/seine (manchmal auch noch unbewussten) Bedürfnisse erkennt und benennt – und dennoch wird sie/er nicht aus der Verantwortung für eigenes Handeln entlassen. Die Erwachsenen erfahren in ihrer jeweiligen Rolle, dass sie mit dem Problem nicht alleine sind, die Aufteilung in unterschiedliche Rollen ermöglicht eine fundierte Nachhaltigkeit, ohne in Gefahr zu geraten, sich in einen wenig konstruktiven Machtkonflikt zu begeben, aus dem keiner mehr ohne Gesichtsverlust herauskommt. Sollte sich die Schülerin/der Schüler komplett verweigern, lässt sich das Gespräch auch mühelos vertagen, oder aber der Gesprächskreis erweitern (z.B. durch Hinzuziehen der Eltern).

An dieser Stelle kommt der kollegiale Aspekt wieder zum Tragen, allerdings sehr konsequent gedacht und durchgeführt. Der sehr erfolgreich arbeitende Arxhof im Kanton Basel in der Schweiz z.B., eine offene, therapeutisch arbeitende Einrichtung des Maßnahmenvollzugs für Jugendliche und junge Erwachsene, die zu einem Großteil aus eigenen traumatischen Erfahrungen heraus zu Tätern geworden sind, arbeitet mit der grundlegenden Haltung, dass Regeln und zwischenmenschliche Umgangsformen mit allen beteiligten Mitarbeitern gut abgesprochen und aufeinander abgestimmt sein müssen – den Hausmeister, die Sekretärin und das Küchenpersonal mit inbegriffen.

Alle Beteiligten müssen wissen, wie und wodurch möglicherweise ausgelöst es zu gravierenden Konflikten und Regelverstößen kommen kann und was dann zu tun ist. Diese starke Aufeinander-Bezogenheit aller Mitarbeitenden schafft ein Klima der Handlungssicherheit, von der alle Beteiligten profitieren. Haim Omer und Arist von Schlippe (2010) stellen in ihrem Buch „Stärke statt Macht“ ein ähnliches Modell für Schulen vor. „Stärke“ beinhaltet demnach einen Zusammenschluss zwischen allen Kollegen untereinander, gemeinsam mit der Schulleitung, den Eltern, der Elternvertretung, bestenfalls auch der Schülervvertretung sowie externen Kooperationspartnern. Konflikte werden im Gesamtsystem offen dargelegt und bearbeitet, auf Einzelpersonen fokussierte Machtauseinandersetzungen werden vom Gesamtsystem getragen und dort gelöst. Eine solche Haltung stärkt die professionell Handelnden und schützt sie gleichzeitig auch vor möglicherweise unangebrachten Einzellösungen, die aufgrund der evtl. hohen persönlichen Betroffenheit der Gefahr unterliegen, in unangemessener Art und Weise, vergleichbar eines Verteidigungsaktes, unsachlich oder gar übergriffig zu werden (i.S. von Angriff – Gegenangriff). Grenzüberschreitendes Verhalten wird im Sinne der Prävention früh unterbunden, es gibt eine gemeinsam getragene Kultur des Hinsehens statt des zunächst bequemer erscheinenden Wegsehens, es wird gemeinsam nach Lösungen gesucht, im Rahmen von gemeinsam abgesprochenen, konsequent aber nicht rigide umgesetzten Regelwerken.

Dabei geht es keineswegs darum, geschlossene Systeme wie eine Wagenburg zu schaffen. Diese sind gefährlich und bieten einen unguten Nährboden für institutionellen Missbrauch und Deprofessionalisierungsprozesse. Vielmehr geht es um die Entwicklung gemeinsamer Grundhaltungen in einer Atmosphäre, die getragen wird von Zugewandtheit und Präsenz, gegenseitiger Unterstützung, Nutzung unterschiedlicher Stärken, Kompetenzen, Rollen und Funktionen sowie einer Feedback-Kultur mit kritischer Selbstreflexion. Gelingt es einer Schule, sich in diese Richtung zu entwickeln, kann sie Stärke von innen heraus zeigen und somit für alle zu ihrem System gehörenden Menschen zu einem „sicheren“ Ort werden, der Orientierung gibt und individuelle Freiräume ermöglicht – ein Ort, an dem gemeinsames Lernen stattfinden kann.

Literatur:

- ❑ **Albert Adam/Monique Breithaupt-Peters (2010):** Persönlichkeitsentwicklungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen, Ein integrativer Ansatz für die psychotherapeutische und sozialpädagogische Praxis, Stuttgart 2010². Kohlhammer Verlag.

- ❑ **Blum, D. (2011):** Love at Goon Park: Harry Harlow and the Science of Affection. New York 2011². Basic Books (dt. Übers.: Die Entdeckung der Mutterliebe: Die legendären Affenexperimente des Harry Harlow. Weinheim 2011. Beltz Verlag).

- ❑ **Breithaupt-Peters, M. (2015):** Neuropsychologische Einsichten und Handlungskonzepte für stressbelastete und aggressive Kids. Vortrag Forum Schule und Jugendhilfe. Eisenach.

- ❑ **Die KiGGS-Studie (2012):** Bundesweit repräsentative Längs- und Querschnittstudie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Rahmen des Gesundheitsmonitorings am Robert Koch-Institut. Bundesgesundheitsblatt 2012 55:836–842 / DOI 10.1007/s00103-012-1. Online publiziert: 7. Juni 2012 © Springer-Verlag 2012.
<http://edoc.rki.de/oa/articles/reIX5Hqebbmw/PDF/274v5EOZD1xJY.pdf>.

- ❑ **Ding, U. (2009):** Trauma und Schule. Was lässt Peter wieder lernen? Über unsichere Bedingungen und sichere Orte in der Schule. in: Bausum, J. et al. (Hrsg.) (2009). Traumapädagogik. Grundlagen, Arbeitsfelder und Methoden für die pädagogische Praxis. Weinheim und München. Juventa Verlag.

- ❑ **Dutschmann, A. (2013):** Selbstmanagement in Krisensituationen.
http://www.drdutschmann.de/downloads/selbstmanagement_in_krisen_b_.pdf
 (Zugriff 29.01.2016).

- ❑ **Grossmann, K. und K. (2012):** Bindungen - das Gefüge psychischer Sicherheit. Stuttgart 2012. Klett Cotta Verlag.

- ❑ **Hüther, G. (2010):** ADS ist Folge veränderter sozialer Erfahrungen in modernen Gesellschaften.
<http://www.gerald-huether.de/populaer/veroeffentlichungen-von-gerald-huether/zeitschriften/psychologie-heute-interview-gerald-huether/> (Zugriff 22.01.2016).

- ❑ **Hüther, G. (2013):** Was es braucht, damit das Lernen ein Leben lang glücklich macht. Vortrag Jubiläumskongress 40 Jahre ZIST. Garmisch-Partenkirchen. Auditorium Netzwerk.

- ❑ **Haupt-Scherer, S. (2015):** Traumakompetenz für die Kinder- und Jugendarbeit. 20152. Schwer-
te. Amt für Jugendarbeit der Evangelischen Kirche von Westfalen.
- ❑ **Kleine Schaars, W. (2010):** Begegnen mit Respekt. Tübingen. dgvt-Verlag.
- ❑ **Meusers, M. (2006):** Mitschrift Weiterbildung: „PTBS im Kindesalter“.
- ❑ **Omer, H. /von Schlippe, A. (2010):** Stärke statt Macht. Göttingen.
- ❑ **Rech-Simon, Ch. /Simon F. (2008):** Survival-Tipps für Adoptiveltern. Heidelberg.
Carl Auer Verlag.
- ❑ **Rienas, S. (2008):** Umgang mit traumatisierten Kindern in der >Förderschule für emotionale
und soziale Entwicklung<. EREV Schriftenreihe „Schule für Erziehungshilfe: >Vielfalt statt Ein-
falt<. 2008/3:80-95.
- ❑ **Schmid, M., Wiesinger, D., Lang, B., Jaszkowic, K., Fegert, J.M. (2007):** Brauchen wir eine
Traumapädagogik? - Ein Plädoyer für die Entwicklung und Evaluation von traumapädagogischen
Handlungskonzepten in der stationären Jugendhilfe. Kontext, 38(4), 330-357.
- ❑ **Utz, H.E. (2006): Zur Aktualität der Neurowissenschaften:** Zwischen Machbarkeitsglaube, ge-
diegener Aufklärung und der Fundierung bewährter heilpädagogischer Prinzipien. Eine Zwischen-
bilanz über den Nutzen neurowissenschaftlicher Erkenntnisse für die Heilpädagogik. heilpädago-
gik.de 3/2006 Teil I:3-9; 42006 Teil II:3-11.
- ❑ **Utz, H.E. (2015):** Die Bedeutung neurowissenschaftlicher Erkenntnisse für die Bildung und Erzie-
hung von Kindern und Jugendlichen. Vortrag Forum Schule und Jugendhilfe. Eisenach 2015.

6.1

Deeskalierende und begleitende Krisenintervention

Kinder und Jugendliche mit sozial-emotionalem Handicap geraten (wie zuvor beschrieben) immer wieder in emotionalen Stress. Anlässe, Heftigkeit und Verlauf des ausagierenden Verhaltens unterscheiden sich von Kind zu Kind und können nach typischen Verläufen und Merkmalen unterschieden und präzisiert werden. Dies ist deshalb hilfreich, weil so Indizien für den rechten Zeitpunkt und die erfolgversprechende Art der Intervention geliefert werden.

Vorrangige Ziele aller pädagogischen Interventionen bei krisenhaft ausagierendem Schülerverhalten sind jedoch immer Deeskalation, Schadensbegrenzung und Schutz der Beteiligten.

Deshalb gilt bei Kriseninterventionen grundsätzlich:

- ❑ so früh und deeskalierend wie möglich
- ❑ nur so aufwändig und raumgreifend wie nötig
- ❑ Schutz und Sicherheit vor Strafe und Belehrung
- ❑ Begleitung in der Krise („emotionale Erste Hilfe“)
- ❑ begleitete Rückkehr zur regulären Teilnahme

6.1.1

Deeskalationsmodell nach Colvin

Der Amerikaner Geoffrey Colvin (1993, 2004) hat nach intensiver Beobachtung und Analyse von eskalierendem Schülerverhalten in den 90er-Jahren des letzten Jahrhunderts (beschrieben in Karl Landscheidt 2007, S. 138 ff) sieben Phasen eskalierenden Schülerverhaltens beschrieben:

Sieben Phasen eskalierenden Schülerverhaltens:

- 1. Ruhe:** Der (ES*-) Schüler/die Schülerin beteiligt sich angemessen am Geschehen; braucht aber ggf. positive Verstärkung oder Aufmerksamkeit als Unterstützung! (*Sch. mit emotionalem und sozialen Unterstützungsbedarf)
- 2. Auslöser:** Die labile emotionale Zuversicht wird gestört (z.B. durch Misserfolge, Störung des Routineablaufs, Zurückweisungen oder Aufschub von Bedürfnissen u.a.)
- 3. Erregung:** Diese Phase ist geprägt von vergeblichen Versuchen, den emotionalen inneren Konflikt zu lösen; begleitet von zunehmendem unkontrollierten körperlichen Aktivitäten und Erregungszuständen (Hampeln, Geräusche machen, Herumlaufen, Mitschüler ablenken u.a.) oder ausgeprägtem Rückzugsverhalten (Schweigen, Erstarren, Ablehnung von Hilfe u.a.).
- 4. Akzeleration:** In dieser Phase ist eine vorläufige (nicht unbedingt bewusste) innere Entscheidung gefallen: Beteiligte Erwachsene werden in konflikthafte, konfrontative Lösungen hineingezogen. Provokantes, abwehrendes, beleidigendes Verhalten herrscht vor: „Du (Lehrer) bist schuld!“
- 5. Höhepunkt:** Es kommt zur Eskalation: Wütendes, ausagierendes Verhalten wie Werfen von Gegenständen, Umwerfen von Möbeln, Bewerfen, Treten, Spucken, Schlagen – oft gefolgt von wütendem Verlassen des Raumes.
- 6. Deeskalation:** Mit zunehmender emotionaler Beruhigung des Schülers/der Schülerin geht eine Phase von Rückzug, Verwirrung, Betroffenheit, Ausweichen, sprachlichem Rückzug und/oder mechanischen Tätigkeiten einher.
- 7. Erholung:** Auch wenn der Schüler/die Schüler die Selbstkontrolle wiedererlangt hat, kann er/sie für den Rest des Unterrichtstages oftmals nur anforderungsfreie, mechanische und stille Arbeitsaufgaben erledigen.

Auf jeder Stufe der Eskalation gibt es Interventionsmöglichkeiten, die die Spirale des ausagierenden Verhaltens unterbrechen können. Diese unterscheiden sich jedoch gravierend je nach Erregungszustand und Fortgang des Konfliktes.

Deeskalierende Strukturen und Time Out

Grundsätzlich gilt, dass die Unterrichtsabläufe, die Führung durch Erwachsene, die Interventionsstrategien, die Sequenzen und Rituale des Unterrichts, die Medien, die Hilfsmittel etc. (vergl. Kap. „Unterrichtsgestaltung“) auf die Fähigkeiten, die Entwicklungsbedürfnisse und das emotionale Stresserleben der betroffenen Schüler oder Schülerinnen ausgerichtet sein müssen, um eskalierendes Verhalten zu minimieren.

Selbst wenn ES-Schüler und -Schülerinnen in ruhigem Fahrwasser sind und Anforderungen angemessen und respektvoll erfüllen können (Colvin-Phase 1 „Ruhe“), kann ein emotionaler Stressauslöser immer bevorstehen. Gezielte Unterrichtsstrukturen und flexibles Lehrerhandeln minimieren die Gefahr von Versagenserleben.

Hilfreiche Lehrerzuwendung „auf Augenhöhe“ (ggf. wörtlich zu nehmen und sich auf Sitzhöhe knien!), bei der Konflikte, Erwartungen, Sorgen, Ängste thematisiert, Lösungen gesucht, entlastende Alternativen angeboten („Umlenken/Umgestalten“ vergl. Kap. „Unterrichtsgestaltung“) werden, trägt durchgehend zur erfolgreichen Beteiligung des Schülers/der Schülerin und damit vorbeugend zur Deeskalation bei.

Wenn ein auslösender Versagensreiz gesetzt ist und die psychische Erregung wahrnehmbar anwächst (vergl. Colvin-Stufe 2 und 3 „Auslöser und Erregung“), sind ruhige, hilfreiche Veränderungen der Situation, der Anforderung nötig und möglich.

Angebotene Auszeiten (Time Out – ritualisiert oder situativ) können zur emotionalen Entlastung beitragen. Gibt es in der Klasse, auf dem Flur, im Nebenraum, in der Partnerklasse, neben einem Mitschüler oder einer Mitschülerin usw. entlastende Möglichkeiten für das Kind/den Jugendlichen, die gesetzten Anforderungen zu erfüllen? Braucht der Schüler/die Schülerin Hilfestellungen, Bewegungspausen, frische Luft o.a., um wieder besser teilnehmen zu können?

Natürlich gelingt das entlastende Lehrerangebot besser, je genauer der Lehrer den Schüler/die Schülerin in seinen Problemen und Handlungsweisen kennt und über seine/ihre sozialen Hintergründe weiß.

Oftmals versagen Lehrer dem Schüler/der Schülerin eine Auszeit, weil sie vermuten, dass diese/r sich den Anforderungen entziehen will. Sie fürchten um ihre Autorität oder ihren Ruf einer gerechten Behandlung der Schülergruppe. Machen Sie den Mitschülern deutlich, dass Kinder manchmal eine Ausnahme von regulären Anforderungen benötigen und dass die Lehrer über diese Ausnahmen entscheiden. Und natürlich muss Versäumtes später nachgeholt werden!

Eine letzte Chance, weitere Eskalation des Schülerverhaltens zu begrenzen besteht darin, dem Schüler/der Schülerin die Verhaltenserwartungen und mögliche Konsequenzen aufzuzeigen. Dies sollte unbedingt in möglichst sachlicher und wenig dro-

hender Weise erfolgen. Geben Sie ihm/ihr Zeit, sich zu entscheiden. (Indem Sie sich z.B. zunächst um andere Schüler/Schülerinnen kümmern.)

Exkurs 1: Ritualisiertes Time Out (z.B. im „Trainingsraum“)

Zunächst sind die Ziele einer strukturierten Auszeit, einerseits die Mitschüler vor ausufernden Unterrichtsstörungen und bedrohlichen Verhaltensepisoden zu schützen, andererseits den Schüler/die Schülerin selbst vor drohendem Gesichtsverlust durch eigenes unangemessenes Verhalten zu bewahren. Bedeutsame Unterschiede zum ausschließlichen Verweis aus der Klasse sind jedoch die professionelle pädagogische Begleitung des Schülers/der Schülerin während der Auszeit und die systematische Vorbereitung der Rückkehr in die Lerngruppe.

Ein Konzept, das diesen Ansatz systematisch umsetzt, ist das Trainingsraumkonzept nach Ford, E.E. (1997/99) und Balke, S. (2001), der den amerikanischen Ansatz für deutsche Schulen übertragen hat (vergl. Bründel/Simon 2003).

Theoretisch grundgelegt ist das Trainingsraumkonzept in der „Wahrnehmungskontrolltheorie“ von W.T. Powers (1973). Die Grundannahme besagt: „Verhalten wird geändert, um das zu modifizieren, was wahrgenommen wird. Verhalten ist Wunsch- oder auch Zielerfüllung. Handlung wird dann in Gang gesetzt, wenn es eine Diskrepanz gibt zwischen dem, was wir wahrnehmen und dem, was wir wahrnehmen wollen.“ (Bründel/Simon 2003, S. 20)

Übertragen auf die soziale Situation in der Klasse wird davon ausgegangen, dass jeder Akteur für sein Verhalten Verantwortung trägt. Das Ziel für eigenverantwortliches Handeln besteht also darin, sich die Motive des eigenen Verhaltens zu vergegenwärtigen und auf angemessene Weise zu einem für sich befriedigenden Ergebnis zu kommen.

Diese Gelegenheit zur Selbstreflexion soll dem Schüler/der Schülerin, der/die auf störende Weise seine/ihre Ziele erreichen will, im Trainingsraum gegeben werden. Dort sollen seine/ihre Fähigkeiten zur Selbstregulation, Selbstwirksamkeit und Selbstkontrolle mit Unterstützung eines anwesenden erwachsenen Beraters gestärkt werden.

Die Aufgabe für den beratenden Erwachsenen im Trainingsraum (TR) besteht also darin, den individuellen Gewinn und Nutzen des (Stör-)Verhaltens für den Schüler/die Schülerin zu erarbeiten und Wege zu finden, auf erfolgversprechende Weise und möglichst konfliktfrei zu befriedigendem Handeln zu gelangen. Dazu ist es notwendig, zwischen Absicht und Verhalten zu unterscheiden. Die Schüler/ Schülerinnen werden

in ihrer Verhaltensabsicht ernst genommen, gleichzeitig aber mit den Konsequenzen ihrer Handlungen konfrontiert.

Beim NLP (neurolinguistisches Programmieren) wird beispielsweise von „Reframing“ gesprochen. Der eigenen Wahrnehmung und Verhaltensabsicht werden andere mögliche Deutungen gegeben, so dass ich auf positive Weise zu einer Bedürfnisbefriedigung gelangen kann.

Das Trainingsraumkonzept definiert unter der Prämisse der Eigenverantwortlichkeit aller schulischen Akteure drei Postulate:

- ❑ „Jeder Lehrer und jede Lehrerin hat das Recht, ungestört zu unterrichten und die Pflicht, für einen guten Unterricht zu sorgen.
- ❑ Jeder Schüler und jede Schülerin hat das Recht, guten Unterricht zu bekommen und die Pflicht, für einen störungsfreien Unterricht zu sorgen.
- ❑ Alle müssen die Rechte der anderen akzeptieren und ihre Pflichten erfüllen.“

(Bründel/Simon 2003 S. 38)

Im Klassenraum werden die Schüler und Schülerinnen bei Störverhalten mit dem eigenen Verhalten konfrontiert: „Was tust du gerade?“, auf die geltenden Regeln: „Wie lautet unsere Regel?“ und auf die Konsequenzen hingewiesen: „Was passiert, wenn du dich nicht an diese Regeln hältst?“.

Jetzt wird der Schüler/die Schülerin vor die Wahl gestellt, das Störverhalten zu beenden oder die Gelegenheit zu nutzen, das gezeigte Verhalten im Trainingsraum zu reflektieren. Entweder der Schüler/die Schülerin besinnt sich auf angemessene Mitarbeit im Unterricht oder er/sie muss bei anhaltendem nicht akzeptablem Fehlverhalten den Trainingsraum (TR) aufsuchen.

Dann erhält er/sie einen „Auftragsschein, Laufzettel o.ä.“, der den Besuch des TR legitimiert. Der TR ist ein ungestörter, separater Raum im Schulgebäude, in dem zu bestimmten, im Kollegium verabredeten Zeiten ein TR-Berater anwesend ist. Dieser TR-Berater kann ein Lehrer/eine Lehrerin, ein Schulsozialarbeiter/eine Schulsozialarbeiterin, ein Schulleitungsmitglied o.a. sein.

Der Schüler/die Schülerin betritt den TR (ggf. bei größerer Nachfrage nach einer gewissen Wartezeit) und reflektiert mit dem Erwachsenen die Situation, seine/ihre eigentliche Absicht und auf welche Weise er/sie sein Ziel ohne Kollision mit den geltenden Regeln erreichen kann. Die Kinder/Jugendlichen finden Gehör für eigene innere oder äußere Konflikte. Sie lernen, ihre Motivation zu klären.

Die TR-Berater übernehmen bei der Gesprächsführung die Rolle eines kooperativen Beraters. Ihre Aufgabe besteht darin, die Motive, Verhaltensweisen und Konsequenzen des Schülerverhaltens klären zu helfen und mögliche Verhaltensalternativen zu entwerfen. Ihre Haltung ist möglichst frei von moralischer Entrüstung, Suche nach Schuld, Belehrung und Strafandrohung. Im Sinne der „Eigenverantwortung“ wird der Schüler/die Schülerin bei der Suche nach Selbstregulation unterstützt.

Zusammen mit dem TR-Berater erstellt der Schüler/die Schülerin einen sog. „Rückkehr- oder Klärungsplan“, in dem er/sie die Situation und die geltenden Regeln kurz skizziert. Der wichtigste Schritt ist jedoch die geplante Vorwegnahme der Rückkehr in die Klasse: „Welches Angebot mache ich der/dem Lehrer/in? – Was tue ich, wenn ich die Klasse betrete? – Was wird von mir erwartet? – Muss ich Dinge wieder gut machen? – Wie kann ich angemessen teilnehmen? – Wie kann ich in meiner heutigen Verfassung/Stimmungslage zufrieden am Unterricht teilnehmen? – Wie komme ich zu meinem Recht auf akzeptierte Weise? Aber auch: Wobei werden mir Grenzen gesetzt werden und welche Konsequenzen habe ich ggf. zu erwarten?“ (Beispiele von Rückkehrplänen u.a. Materialien zum TR siehe im Anhang).

Bei der Umsetzung des Trainingsraumkonzeptes in der Schule ist die vorherige Verabredung mit allen schulischen Gremien unabdingbar. Das Kollegium, die Schulleitung und die Eltern müssen die Konsequenzen der Umsetzung mittragen. Dazu gehört vor allem auch die Bereitstellung der personellen Ressourcen. Die Erfahrung in anderen Schulen besagt (vergl. auch: Balz, H.-J., Bochum 2006: Evaluation des Trainingsraumprogramms an Nordrhein-westfälischen Schulen (Sek.I) www.trainingsraum.de/Schulausw_Trainingsraum_42.pdf), dass die Besetzung des TR häufig auf verabredete Kernzeiten (z.B. zum Unterrichtsbeginn, vor und nach der großen Pause oder am späteren Vormittag) beschränkt wird, um mit der Bereitstellung einer möglichen Personalressource größtmögliche Effekte zu erzielen.

Regelmäßiger Erfahrungsaustausch und kollegiale Reflexion der Umsetzung ist dringend notwendig, um alle Kolleg/innen für die veränderte Sichtweise von Fehlverhalten, den Ansatz der Eigenverantwortlichkeit und die Bereitschaft der TR-Nutzung zu gewinnen.

(Weitere Hinweise zur Umsetzung des TR-Konzeptes, Formularvorlagen und Erfahrungsberichte siehe unter den angegebenen Internetportalen, in den Literaturangaben und im Anhang.)

Emotionale Stressbegleitung und Krisencoaching

Wenn alle umlenkenden Interventionen oder das Aufzeigen von Konsequenzen verpasst oder wirkungslos sind und das Schülerverhalten in Provokation, Respektlosigkeit, Verweigerung, Ausagieren abgeleitet, bekommen die Lehrerinterventionen sofort einen anderen Charakter: Hier geht es primär um Sicherung, Deeskalation und den Schutz Beteiligter. (Colvin-Phase 4 und 5 „Akzeleration und Höhepunkt“)

Wichtig ist, sich als Lehrender nicht in Streitgespräche, Machtkämpfe, Grundsatzdiskussionen hineinziehen zu lassen. Setzen Sie keine weiteren Eskalationsreize! Formulieren Sie mit ruhiger, sachlicher und respektvoller Sprache Ihre Verhaltenserwartungen! Dabei ist es ggf. wichtig, den nötigen Abstand zu halten, ohne aus dem Feld zu gehen. Hilfreich ist es, wenn die Schule im Krisenmanagement Absprachen und Regelungen getroffen hat, die es möglich machen, eine weitere erwachsene Person (einen Lehrerkollegen) zur Unterstützung und Absprache der Interventionen (vergl. „Unterrichtsgestaltung“: „Spiegeln von Verhalten“/„offener Dialog zweier Lehrpersonen“) sowie als potentiellen Zeugen hinzuzuziehen. (siehe Kap. 3)

Ein grundsätzliches, immer wieder aufkommendes Problem bei ausagierendem Schülerverhalten ist der unlösbare Konflikt des Lehrers zwischen seiner Aufsichtspflicht gegenüber der Lerngruppe und dem Schüler/der Schülerin mit Kontrollverlust.

Beide Schülergruppen benötigen Ihre Struktur, Sicherheit und emotionale Unterstützung. In dieser Situation kommen Sie um kollegiale Hilfestellung nicht herum: Falls zufällig weitere Erwachsene im Klassenraum sind (Sonderpädagogen, Lehramtsanwärter, Schulbegleiter, Elternteile, Hospitanten), können Sie die Klassengruppe mit einer Aufgabe versehen und die erwachsene Person um kurzfristige Beaufsichtigung bitten. Andernfalls kann der Kollege/die Kollegin der Nachbarklasse diese Funktion ggf. kurzfristig parallel übernehmen. In dieser Zeit können Sie sich um Regelungen und Absprachen mit dem/der bzw. für den/die ausagierende/n Schüler/Schülerin kümmern. Ziel für diesen Schüler/diese Schülerin ist das vorübergehende Time Out zur Beruhigung und Besinnung, bis Sie Zeit finden, mit ihm/ihr den Konflikt zu klären. Je mehr schulinterne Regelungen und Absprachen getroffen wurden, desto leichter findet sich ein Ort, an dem der betroffene Schüler/die betroffene Schülerin unter Beaufsichtigung Ruhe findet und Andere vor weiteren Übergriffen geschützt sind. (Je nach Grad der Eskalation, vor allem, wenn der Schüler/die Schülerin sich nur schwer beruhigen lässt, bitten Sie das Sekretariat um Benachrichtigung der Eltern und der Schulleitung. In Fällen, in denen die Selbst- und Fremdgefährdungssituation anhält, ist in Rücksprache mit Schulleitung und Eltern ggf. auch die Polizei oder der Notarzt hinzuzuziehen.)

Wichtig: In dieser Phase der Krisenintervention mit dem ausagierenden Schüler/der Schülerin geht es zunächst nur um Beruhigung und Sicherung. Thematisieren Sie in dieser Situation keinesfalls mögliche Folgen und Konsequenzen. Drohen Sie nicht! Ma-

chen Sie deutlich, dass Sie später in Ruhe über alles Weitere sprechen werden. Geben Sie sich auch selbst die Chance der emotionalen Beruhigung! Reflektieren Sie später in Ruhe und im Kreis von Kollegen und Schulleitung mögliche Folgerungen und Konsequenzen.

Sollte die Gelegenheit und der zeitliche Umfang ausreichen, um mit dem ausagierenden Schüler/der Schülerin den Konflikt zu klären und Sie verlässliche Signale der Beruhigung wahrnehmen, suchen Sie einen „Raum“ (Ort, Zeitrahmen, Ziel), in dem Sie mit ihm/ihr den Vorfall, die Beteiligten und mögliche Folgen besprechen und die Rückkehr in den Klassenraum planen können.

6.1.4

Handlungsplanung, Rückkehrhilfe und erlebte Selbstwirksamkeit

Jedes ausagierende Schülerverhalten erfordert nach Abklingen des Konfliktes und der Beruhigung des Schülers/der Schülerin (Colvin-Phase 6 u. 7) ein gezieltes und überlegtes Vorgehen bei der Planung seiner Rückkehr in die Klasse. Neben Aspekten der Beseitigung von möglichem materiellem Schaden oder der Wiedergutmachung von Kränkung oder Verletzung erfordert die Rückkehr in den Unterrichtsalltag vorher eine Handlungsplanung mit dem Schüler/der Schülerin, die die Besorgnisse und Erwartungen thematisiert, mögliche Reaktionen der Mitschüler erwägt und Strategien entwirft, wie der Schüler/die Schülerin wieder angemessen teilnehmen kann. Dieser „Rückkehrplan“ (vergl. Trainingsraumkonzept, Exkurs 1) entwirft auch, welche Alternativen und deeskalierende Hilfestellungen zukünftig gewählt werden können, um eine erneute eskalierende Krise zu vermeiden.

Mary Wood schildert die Aussage eines Grundschulkindes, welches die selbst erlebten Ablaufrituale in Krisengesprächen beschreibt:

„First we talk about it. Then we fix it. Then we smile!“ (Mary Wood, 2007)

Drüber sprechen, Wichtiges festhalten, zuversichtlich zurückkehren! – In der Einfachheit dieser Aussage findet sich der Kern aller Kriseninterventionsgespräche, wie sie stellvertretend sowohl im „Trainingsraumkonzept“ (vergl. Exkurs 1) als auch bei der „LSCI – Life Space Crisis Intervention“ beschrieben werden:

Exkurs 2: Konfliktgespräche nach „LSCI (Life Space Crisis Intervention)“

Das Krisengespräch erfolgt nach der Herausnahme aus dem Raum (time out) und in Vorbereitung einer Rückkehr in die Lerngruppe.

Die Methode der „LSCI“ wurde erstmalig in den 50er-Jahren des vorigen Jahrhunderts von Redl und Wineman (Kinder, die hassen, Deutsche Ausgabe 1970) im klinischen Setting erprobt und beschrieben. In den folgenden Jahren hielt die Methode zunehmend Einzug in (sonder-) pädagogische Zusammenhänge. Zuletzt wurde sie ausführlich beschrieben von Long, Wood und Fecser (Life Space Crisis Intervention, 2001).

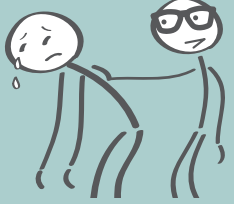
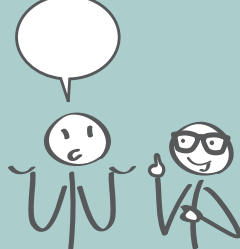
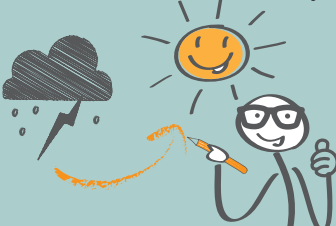
Ziele dieser Konfliktbesprechungsmethode sind:

- ❑ die Krise zu deeskalieren
- ❑ emotionale Erste Hilfe zu leisten
- ❑ Gefühle und Reaktionen zu verstehen
- ❑ die Selbststeuerungsfähigkeiten zu reaktivieren
- ❑ die Rückkehr in die Gruppe vorzubereiten
- ❑ alternative Verhaltensweisen zu planen

Der Erwachsene übernimmt die Rolle des Klärungshelfers. Er vermittelt dem Schüler/der Schülerin emotionales Verständnis. Selbstverständlich heißt Verstehen nicht uneingeschränktes Gutheißen! Für diese besondere Gesprächssituation ist es jedoch möglich, sich als Erwachsener in die besondere Lage des Schülers/der Schülerin zu begeben und mit seiner/ihrer Brille auf die Situation zu schauen. Die innere Fragehaltung des Gesprächsleiters zielt nicht auf Begründungen („Warum hast du das gemacht?“), sondern stets auf die zeitlichen Abläufe und die Absicht („Was wolltest du erreichen?“). Die Frage nach dem „Wozu?“ ist im Gegensatz zu „Warum?“ nicht rückwärts-, sondern vorwärtsgewandt. Sie ermöglicht unmittelbar die Suche nach positiven Alternativen: „Auf welche Weise könntest du besser (ruhiger, stressfreier, ohne Ärger) zum Ziel gelangen?“

In Konfliktgesprächen steht niemals die Suche nach der Wahrheit oder der Appell an die Einsicht des Schülers/der Schülerin im Fokus. Jeder Mensch handelt nach eigenen Wirklichkeiten und Wahrheiten. Die Klärung der Absicht und möglicher Handlungsalternativen ist stets zielführender als die Suche nach dem „Warum“. Die Suche nach dem Schuldigen endet lediglich in Bestrafung, sie eröffnet keine Alternativen und dreht allenfalls die Sanktionsspirale. Dennoch kann eine drohende Sanktion gemäß getroffener Klassenregeln und/oder schulischer Ordnungsmaßnahmen Teil der Rückkehrplanung sein. Mögliche Konsequenzen akzeptieren zu lernen ist auch ein wichtiger Schritt auf dem Weg zurück in die Klasse.

In der Regel umfasst das LSCI-Krisengespräch 6 Schritte. Hier soll jedoch die etwas verkürzte vierschrittige Form vorgestellt werden, da erfahrungsgemäß die personellen und zeitlichen Ressourcen im schulischen Zusammenhang begrenzt sind:

1. Die Situation Strukturieren	2. Den äußern Ablauf der Krise beschreiben
Ziel: Beruhigung (time out), Selbstkontrolle, emotionale Entlastung  • Gefühle spiegeln • Verständnis zeigen • Erwartungen konkret benennen! • „Wenn du nicht mehr tobst (schreist, wütest), kann ich dich loslassen!“ • „Mit der Zeit vergeht die Wut (der Ärger, die Traurigkeit)!“ • „Ich sehe, dass wir reden können, wenn du mich ansiehst (dich setzt)!“	Ziel: Wahrnehmung des Kindes und den zentralen Problempunkt verstehen  • Aktives zuhören • Wer, was, wann, wie? • Eher Aussagen statt Fragen • „Beschreibe das bitte genauer ...!“ • „Was war zuerst, was passierte dann?“ • Bei hartnäckig schweigenden Kindern: „Das erinnert mich an die Geschichte von...“ (Beispiele, innere Bilder beschreiben)
3. Eine temporäre Lösung finden	4. Die Rückkehr vorbereiten und begleiten
Ziel: Dem Schüler helfen, selbst Lösungen für das aktuelle Problem zu finden  • Lösungen für die Konkrete Situation finden • Erfolgsschritt und Erleichterung bewusst machen • „Es gibt eine Lösung, die ohne Streit verläuft!“ • „Manchmal muss man nur einen, alten Weg ein bisschen verändern.“ • bei „erstarrten“ Kindern evtl. eine Verhaltensänderung vorspielen	Ziel: Sich auf die Situation in der Gruppe einstellen  • Konkrete Handlungsalternativen benennen und ausprobieren • „Wer oder was kann dir bei der Rückkehr in die Klasse helfen?“ • „Was sagt/tust du, wenn dieses oder jenes wieder passiert?“ • „Was wird besser (wer freut sich), wenn es dir gelingt?“

Im ersten Schritt ist es wichtig, einen ungestörten Raum zu finden. Dort kann der betroffene Schüler/die Schülerin sich mit Hilfe des Gesprächsleiters/der Gesprächsleiterin seiner/ihrer Gefühlslage bewusst werden und schrittweise lernen, die erlebten Gefühle als Realität anzunehmen. Der Gesprächsleiter hilft, das Erlebte und die Gefühle in Worte zu fassen. Er respektiert die erlebte Wahrheit des Schülers/der Schülerin.

Im zweiten Schritt wird über die sachliche Beschreibung der Konfliktsituation ein innerer Abstand möglich. Mit zunehmender Bewusstheit kann der Gesprächsleiter/die Gesprächsleiterin den Schüler/die Schülerin zu der Frage lenken, was ihn/sie derartig in Rage gebracht hat und was er/sie erreichen wollte. Der vorliegende Konflikt macht deutlich, dass die vom Schüler/der Schülerin gewählten Lösungswege in eine Sackgasse geführt haben. Ziel ist es auch hier (ähnlich wie beim „Trainingsraumkonzept“), die eigenen Anteile und die eigene Rolle wahr- und anzunehmen.

Im dritten Schritt geht es darum, Lösungsmöglichkeiten für den Konflikt zu finden und dem zugrundeliegenden Anliegen auf erfolgreiche Weise zum Gelingen zu verhelfen. Im Gespräch mit dem Schüler/der Schülerin können Situationen gedanklich vorweggenommen sowie eigene Gefühle und mögliche Reaktionen vermutet werden.

Der vierte Schritt bereitet die Rückkehr in die Lerngruppe vor. Der Schüler/die Schülerin benötigt Unterstützung beim erneuten Kontakt mit der Situation oder den Konfliktpartnern, um die gewonnene Beruhigung beizubehalten. Je konkreter mögliche Reaktionen der Gruppe vorbesprochen werden, desto hilfreicher für die Rückkehr. Idealerweise begleitet die/eine Lehrkraft den Schüler/die Schülerin in die Klasse zurück.

6.2

Schulisches Konfliktmanagement

6.2.1

Vereinbarte Regeln, Rituale und Sanktionen

Voraussetzung für einen konstruktiven Umgang einer Schulgemeinde mit problematischem Schülerverhalten sind konkrete Verabredungen über Verhaltenserwartungen, Unterstützungssysteme, Regeln und Sanktionen.

Für ein gelingendes schulisches Sozialsystem ist eine begrenzte Anzahl von schulischen Regeln (vergl. Trainingsraumkonzept „Drei Regeln reichen aus!“), die angemessenes Verhalten beschreiben und für alle Mitglieder des Systems uneingeschränkt gelten, unabdingbar.

Darüber hinaus muss jeder Mitarbeiter und jede Mitarbeiterin im Schulsystem bereit sein, sich für die Einhaltung dieser Regeln einzusetzen; aber auch seine/ihre Interventionen ggf. im kollegialen Diskurs zu reflektieren.

Neben der Kontrolle der Einhaltung dieser Regeln muss es Verfahren und Strukturen geben, die die Einhaltung der Regeln üben, positive Verhaltensweisen unterstützen und Verstöße verlässlich und abgestimmt ahnden.

Die positive Kontrolle durch Lehrerpersonen bedeutet zuallererst, dass die Erwachsenen als Person präsent sein müssen, dass sie „aufmerksam anwesend sind und verantwortungsvoll handeln“ (Omer/von Schlippe „Stärke statt Macht“ 2010, S. 204). Zu bestimmten Zeiten des Schuljahres ist beispielsweise eine personell stärkere Aufsicht auf dem Schulhof notwendig, um in kritischen Jahreszeiten (z.B. vor Weihnachten) deeskalierend zu wirken oder Regeln und Rituale bewusst zu machen und einzuüben (z.B. am Anfang des Schuljahres mit vielen neuen Schülern).

Diese Strukturen der Sicherung von gemeinsamen Verhaltenserwartungen und pädagogischer Präsenz schaffen die Voraussetzungen für deeskalierendes, Schaden begrenzendes und sicherndes schulisches Krisenmanagement.

Teamstrukturen und kollegiale Unterstützung

In besonderer Weise erfordert der Umgang mit krisenhaft-eskalierendem Schülerverhalten ein funktionierendes kollegiales Team. Im besten Falle führt das Klassenteam aller beteiligten Lehrpersonen regelmäßig kollegiale Beratungen und Absprachen bezüglich Unterstützungsmaßnahmen für problematische Schüler durch (z.B. „Kollegiale Fallberatung“; „Förderplanung im Team“; vergl. auch das Raster der Kollegialen Fallberatung mit den LSCI-Krisentypen im Anhang). Darüber hinaus gibt es ein mit dem Kollegium, der Schulleitung und den Eltern abgestimmtes gestuftes Interventionskonzept, in dem die Hilfsstrukturen, die kollegiale Unterstützung im akuten Fall festgelegt sind.

6.2.3

Schulisches Notfallmanagement

Wenn Schüler oder Schülerinnen mit Unterstützungsbedarf im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung in der inklusiven Schule gefördert werden, gehört die Verabredung eines professionellen Umgangs mit eskalierendem und ausagierendem Schülerverhalten unabdingbar zum schulischen Notfallmanagement.

Diese Kriseninterventionen sind allerdings nur ein Baustein im gezielten Umgang mit sozial-emotional beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern. Sie haben ihre Berechtigung nur dann, wenn das gestufte Förderkonzept (wie zuvor beschrieben) wirksam umgesetzt wird.

Immer dann, wenn Schüler/Schülerinnen massiv gegen die Schulordnung, den Schulfrieden und/oder die Unversehrtheit von Personen verstoßen, sind Schulordnungsmaßnahmen gemäß Schulgesetz § 53 zu erwägen.

Das Dilemma schulischer Ordnungsmaßnahmen, wie sie im § 53 SchulG NRW formuliert werden, liegt darin, dass sie Schüler und Schülerinnen im Blick haben, die über nachdrückliche Ermahnungen (Schriftlicher Verweis gemäß § 53 Abs. 3.1), Einsicht und Besinnung (Vorübergehender Ausschluss vom Unterricht gemäß § 53 Abs. 3.3) oder durch eine aufrüttelnde Strafe (Versetzung in eine parallele Lerngruppe gemäß § 53 Abs. 3.2) zur Einsicht und Verhaltensänderung in der Lage sind.

Die hier beschriebene Gruppe von Schülerinnen und Schülern benötigt jedoch ein gestuftes Konzept gezielter Hilfen und Gelegenheiten, angemessene Verhaltensweisen zu trainieren und in erfolgreiche Verhaltensfähigkeiten umzusetzen.

Schulische Förderung geschieht dennoch für alle Kinder auf der gesetzlichen Grundlage des Schulgesetzes des Landes NRW. Deshalb sind bei gravierenden Verstößen sowohl erzieherische Einwirkungen als auch Ordnungsmaßnahmen in Erwägung zu ziehen.

Eine Förderschule mit dem Schwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung hat folgende Handlungsprinzipien und Maßnahmen im Schulprogramm festgelegt (Schulprogramm der Jakob Muth-Schule, Essen 2015). Sie können Hinweise auf mögliche Verabredungen eines schulischen Krisenmanagements geben:

- ❑ Bei ausagierendem Schülerverhalten mit selbst- und fremdgefährdenden Folgen ist möglichst schnell eine zweite Person hinzuzuziehen (Unterstützung, Gefahrensicherung, Absprache von Maßnahmen, Zeugen).
- ❑ Dazu ist ein Telefon von jeder Klasse aus in erreichbarer Nähe vorhanden: Entweder es gibt ein Klassentelefon, ein Diensthandy oder Lehrer haben ihre Erreichbarkeit mit eigenem Handy verabredet.
- ❑ Ein „SOS-Kärtchen“ (laminierter rote Karte mit Raumnummer) hängt in jedem Raum (z.B. am Türpfosten), damit Schüler in Nachbarklassen andere Lehrer zur Hilfe holen können, wenn der Lehrer die Klasse nicht verlassen bzw. nicht telefonieren kann.
- ❑ Ausagierendes Verhalten definiert unmittelbar eine Notfallsituation, d.h. der Schutz aller Beteiligten steht vor weiteren erzieherischen Maßnahmen. Ausagierende Schüler werden möglichst zu zweit separiert, beruhigt, und in selbstkontrolliertes Verhalten zurückgeführt.
- ❑ In Absprache mit der Schulleitung kann nach körperlichen Übergriffen bzw. massiven Verstößen gegen die Schulordnung ein Unterrichtsausschluss erfolgen. (Unmittelbare Information der Eltern mit der Aufforderung versehen, den Schüler abzuholen. Es sei denn, der Schüler/die Schülerin kann sich so weit beruhigen, dass er/sie in Absprache mit den Eltern nach Hause gehen kann. Andernfalls wird erwogen, ob er/sie am Unterricht in einer anderen Klasse bis Schulende vertretungsweise teilnehmen kann.)
- ❑ Nach einem Ausschluss vom Unterricht erfolgt in der Regel (möglichst am Folgetag) ein sog. „Wiedereingliederungsgespräch“ (Vorlage siehe Anhang) mit dem Schüler/der Schülerin und einem Erziehungsberechtigten. Darin werden der Vorfall sowie die Regeln und Verhaltenserwartungen der Schule thematisiert. Eine Unterrichtsteilnahme ist erst nach einem ritualisierten Verfahren der Bekräftigung der Schulregeln und ggf. nach erklärter Bereitschaft zur Wiedergutmachung („Täter-Opfer-Ausgleich“) möglich.

- Neben pädagogischen und deeskalierenden Maßnahmen gelten die abgesprochenen erzieherischen Einwirkungen (z.B. Ausschluss aus dem laufenden Unterricht, Besuch der Parallelklasse o.a.) und Ordnungsmaßnahmen nach § 53 SchulG NRW (in Beratung mit und nach Entscheidung der Schulleitung, der Klassenkonferenz u.a.- außerhalb der aktuellen Notfallsituation!).

6.2.4

Physische Intervention – Körperliche Nähe und Distanz

„Wir dürfen keine Schüler anfassen!“ – Das ist ein häufig gehörtes Statement von Lehrerinnen und Lehrern, die sich mit dem Thema der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit emotional-sozialem Handicap befassen. Natürlich ist ihnen bewusst, dass es im Umgang mit diesen Kindern und Jugendlichen zu verbal und körperlich ausagierendem Verhalten kommen kann – und dass sie mit diesem Verhalten umgehen müssen, d.h. möglicherweise auch physisch intervenieren oder körperliche Stoppsignale setzen! (siehe vorherige Ausführungen!)

Physische Intervention meint den bewussten Einsatz von körperlicher Nähe und die unterstützende körperliche Anleitung eines Schülers/einer Schülerin, um „angemessene Verhaltensreaktionen und Resultate sicherzustellen.“ (vergl.: Mary Wood, 1986 Kap. 11)

Erziehen und Unterrichten kann nur erfolgreich geschehen, wenn eine angemessene Nähe und Distanz zur Schülerin oder zum Schüler bewusst eingesetzt wird. Ein wesentliches Kriterium für die nötige körperliche Nähe und Distanz zur Schülerin/zum Schüler definiert sich über das Entwicklungsalter: Während sich bei Kleinkindern Verlässlichkeit, Vertrauen und Geborgenheit über körperliche Nähe und Körperkontakt vermitteln, benötigen Jugendliche die respektvolle Wahrung von Körpergrenzen zum Aufbau von Autonomie. Der rechte Zeitpunkt und das richtige Maß an Nähe und Distanz entscheiden über Fluch oder Segen. Zuviel Nähe kann erdrückend, zu viel Distanz vernachlässigend wirken.

Im Unterricht vermittelt die körperliche Präsenz der Lehrperson, dass sie interessiert ist an dem Lernfortschritt der Schülerin oder des Schülers und ansprechbar für individuelle Hilfestellungen. Jüngere Schüler und Schülerinnen benötigen dabei durchaus auch körperliche Begleitung oder das Führen der Hände, um Fertigkeiten zu erlernen.

Wichtig ist bei allen physischen Lehrerinterventionen, dass sie nicht eine machtvoll Dominanz spiegeln, sondern respektvolle Unterstützung signalisieren.

Gerade im Umgang mit ES-Schülerinnen und -Schülern treffen wir häufig auf solche, die aufgrund eigener massiver grenzverletzender Erfahrungen (Misshandlung, Missbrauch) oder Vernachlässigung große Probleme damit haben, Nähe zuzulassen und Erwachsene an sich heranzulassen. Gerade bei diesen Kindern ist ein achtsamer Umgang des Erwachsenen mit physischer, aber auch psychischer Nähe wichtig. Der Kontakt mit diesen Kindern erfordert eine vorsichtige Annäherung, eine gebremste Stimme und dosiert gesetzte Verhaltens- oder Lernerwartung. Bei diesen Kindern vermittelt sich Verlässlichkeit und Vertrauen durch Struktur, Rituale, Kontinuität der Abläufe und Konstanz der Bezugspersonen (siehe vorherige Ausführungen zur Unterrichtsstruktur). In jedem Fall ist ein (am besten kollegial) reflektierter Umgang mit der Antinomie Nähe und Distanz im Umgang mit ES-Schülerinnen und -Schülern unerlässlich.

Im alltäglichen Klassengeschehen ist ein „leicht fließender“ Gebrauch von physischer Nähe und Distanz anzuraten. Selbst wenn es notwendig wird, dass Sie einen renitenten Schüler/eine Schülerin z.B. an der Schulter anfassen, um Aufmerksamkeit zu erwirken und Ihre Anweisungen zu setzen, sollten Sie beim weiteren Gespräch bereits einen halben Schritt Abstand nehmen. Der eingeforderte Blickkontakt vermittelt Ihnen, ob Ihre Botschaft angekommen ist. Gehen Sie anschließend zu anderen Tätigkeiten über, um für den Schüler/die Schülerin den drohenden Gesichtsverlust zu minimieren.

In konflikthaften Situationen, in denen Schüler oder Schülerinnen ausagieren und Fremd- und Eigengefährdung drohen, ist Ihre physische Präsenz allerdings unerlässlich. Stürzen Sie sich jedoch nicht ins Geschehen. Gehen Sie langsam und besonnen in diese Situation. Klären Sie zuvor, auf welche Weise Sie kollegiale Unterstützung bekommen und beauftragen ggf. andere Schüler, Kollegen zu benachrichtigen. Lassen Sie sich nicht in Machtkonflikte hineinziehen (vergl. Kap. 3.2). Und natürlich macht es auch einen Unterschied, ob männliche oder weibliche Lehrkräfte bei Schülerinnen intervenieren. Holen Sie zur Sicherheit lieber eine Kollegin zur Unterstützung hinzu!

Auf welche Weise Sie Stoppsignale setzen oder Schüler/ Schülerinnen möglichst schmerzfrei halten können, wird von verschiedenen Fortbildungsinstituten als Training angeboten (z.B. www.diba-institut.de – Konflikt- und Krisenmanagement, www.kuga.de – kontrollierter Umgang mit Gewalt und Aggression, www.baer-sch.de – Deeskalation und Gewaltprävention). Im Kollegium sollte Einvernehmen darüber erzielt werden, welche konflikthaften Situationen einen „Notfall“ definieren und welche Handlungsalternativen zur Verfügung stehen (vergl. Kap. 4.2).

Literatur:

- ❑ **Balke, St. (2003):** Die Spielregeln im Klassenzimmer. Bielefeld 2003.
(siehe auch: www.trainingsraum.de)

- ❑ **Bergsson, M. (2011):** Entwicklungspädagogik im Klassenunterricht. In: Bergsson/Döller-Fleiter (Hg.) Praxis der Entwicklungspädagogik Bd. 5. Düsseldorf 2011. (siehe auch: www.etep.org)

- ❑ **Bergsson, M./Luckfiel, H. (1998):** Umgang mit schwierigen Kindern. Berlin 1998.
BR Münster (Autorenteam): Handreichung zur Bilanzierung der sonderpädagogischen Fachlichkeit für den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Münster 2014

- ❑ **Bründel, H./Simon, E. (2003):** Die Trainingsraum-Methode. Weinheim, Basel, Berlin 2003 (siehe auch: www.trainingsraum-methode.de)

- ❑ **Colvin, G. (1993):** Managing acting out behavior. Eugene, OR: Behaviour Associates 1993.

- ❑ **Colvin, G. (2004):** Managing the Cycle of acting out behaviour in the classroom. Eugene, OR: Behaviour Associates 2004.

- ❑ **Döller-Fleiter, L. (2004):** Entwicklungspädagogische Förderung von Schülern mit Verhaltensauffälligkeiten. In: Kollmar-Masuch (Hg.): Sprünge über Klippen. Osnabrück 2004.

- ❑ **Erich, R. (2007):** Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten gezielt fördern. Das Programm der Entwicklungstherapie/Entwicklungspädagogik. Stuttgart 2007
Ford, Edward E.: Discipline for Home and School. Scottsdale. Book I 1994, Book II 1996. Jakob Muth-Schule: Schulprogramm. Essen 2015.

- ❑ **Landscheidt, K. (2007):** Wenn Schüler streiten und provozieren. München 2007
LISUM Berlin-Brandenburg: Handreichungen zur Unterrichtsentwicklung.
Sonderpädagogische Förderung in den Berliner Schulen, Teil 4: Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung. Ludwigsfelde 2008
Förderplanung im Team. Ludwigsfelde 2010.

- ❑ **Long, N./Wood, M./Fecser, F. (2001):** Life Space Crisis Intervention. Talking with students in conflict. Austin, Texas 2001.

- ❑ **Neufeld, G. (2008):** Reaching Troubled Kids. Die Relevanz der modernen Entwicklungspsychologie in der Arbeit mit verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schülern. (Skript einer Kooperationsveranstaltung zwischen Hess. Kultusministerium, Arbeitsstelle für sonderpädagogische Schulentwicklung/Projektbegleitung und Amt f. Lehrerbildung) Offenbach 2008.
- ❑ **Omer, H./von Schlippe, A. (2010):** Stärke statt Macht. Göttingen 2010.
- ❑ **Redl, F./Wineman, D. (1984):** Kinder, die hassen. Auflösung und Zusammenbruch der Selbstkontrolle. München 1984.
- ❑ **Wood, M./Quirk, C./Swindle, F. (2007):** Teaching Responsible Behaviour. Developmental Therapy – Developmental Teaching for Troubled Children and Adolescents. 4. Ed. Austin, Texas 2007.

Um den Herausforderungen im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung mit guter Vorbereitung und gelassen zu begegnen, ist der Einbezug außerschulischer Partner sinnvoll. Die Möglichkeiten dafür sind zahlreich, aber wann und in welchen Fällen ist wer der richtige Ansprechpartner?

In diesem Kapitel sind Förder-, Unterstützungs- und Hilfsangebote zusammengefasst, wie sie für Schulen in einer Stadt wie Düsseldorf bestehen. Die meisten dieser Möglichkeiten gelten gleichermaßen für andere Städte und Kreise, aber nicht alles ist übertragbar. Auch sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass das Spektrum an Kooperationspartnern natürlich nicht erschöpfend beschrieben werden kann und daher lediglich im Hinblick auf den Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung die wichtigsten Institutionen benannt werden.

Kooperation bei Prävention und Intervention. Im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit dem Förderschwerpunkt Emotionaler und sozialer Entwicklung können kritische Situationen entstehen, in denen eine zeitnahe Intervention nötig ist. Gleichzeitig ist im Zusammenhang mit diesem Förderschwerpunkt gerade die präventive Arbeit, insbesondere die Sorge für ein gewaltfreies Schulklima besonders wichtig. Daher werden Ansprechpartner für beide Phasen, also sowohl für die Prävention von Eskalationen als auch für die Intervention hier vorgestellt.

Suche nach dem richtigen Ansprechpartner. An der Schule selbst hat häufig die Schulsozialarbeit die beste Übersicht über die regionalen Unterstützungsnetzwerke und das Wissen darüber, welche Voraussetzungen bei einem Kontakt zu einer anderen Institution gegeben sein müssen. Auch Schulpsychologen haben häufig Kenntnis über regionale Unterstützungsmöglichkeiten. Außerdem sei in diesem Zusammenhang auf den Notfallordner hingewiesen, in dem nach Situationen geordnet wichtige Ansprechpartner zu finden sind.

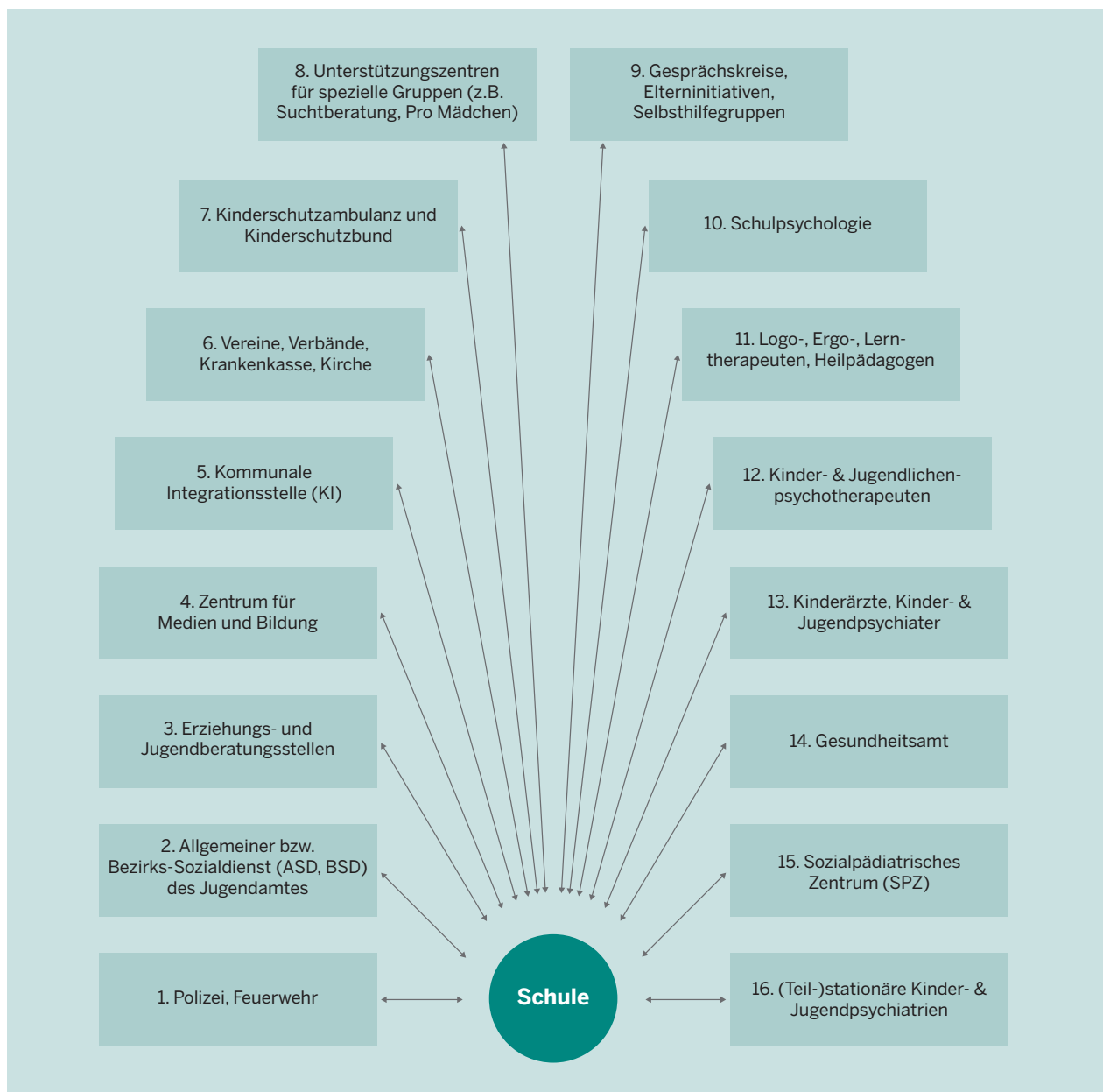
Gerade im Kontakt mit größeren Institutionen ist es von Vorteil, wenn es dort einen festen Ansprechpartner gibt, der die Schule im Idealfall kennt. Bei Institutionen, mit denen eine Schule viel Kontakt hat, hat es sich entsprechend bewährt, sich um einen festen Ansprechpartner zu bemühen und diesen einzuladen, die Schule z.B. im Rahmen einer Hospitation kennenzulernen. Für Institutionen, mit denen eine intensivere Kooperation besteht, kann es sinnvoll sein, dass es auch an der Schule einen festen Ansprechpartner/Zuständigen gibt.

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über wichtige unterstützende Institutionen im Zusammenhang mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung. Danach werden diese jeweils stichwortartig vorgestellt und beschrieben, bei welchen Gelegenheiten die Schule Kontakt zur jeweiligen Institution hat oder haben

kann, was bei der Kooperation mit der jeweiligen Institution zu beachten ist und welche Informationen dafür hilfreich sind.

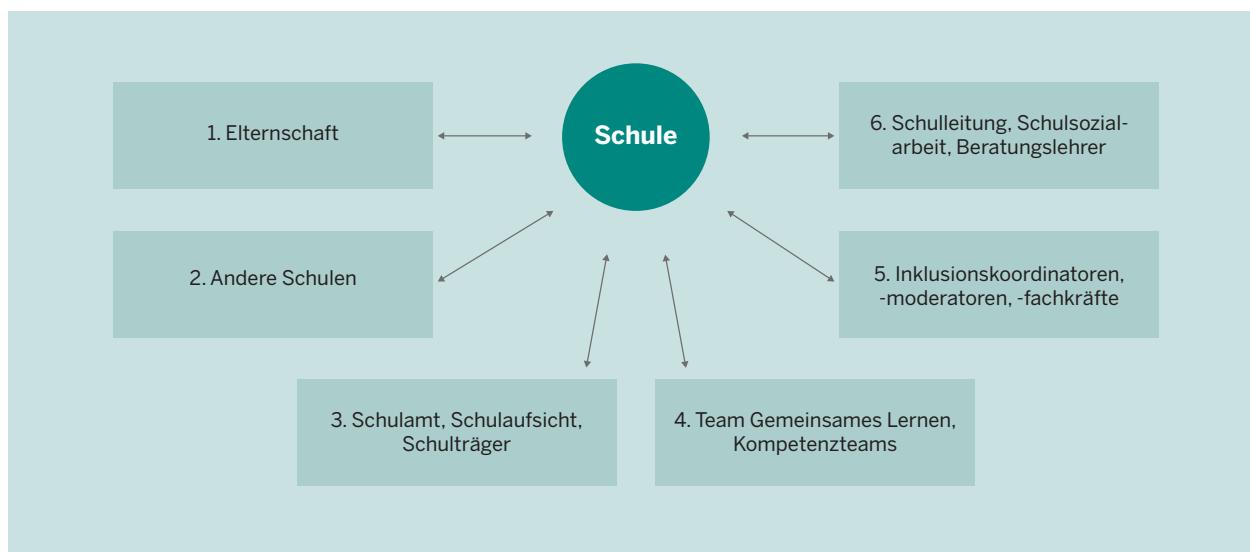
Dabei richtet sich der Fokus von zunächst nicht-klinischen Institutionen zunehmend auf solche, die aus einer klinisch-medizinischen Perspektive unterstützen und beraten.

Außerschulische Kooperationspartner



Anmerkung: Die Anordnung orientiert sich an der Unterscheidung zwischen instrumenteller, personeller und Know-How-basierter Unterstützung (linke Seite) und medizinisch-klinischer Unterstützung (rechte Seite).

Übersicht: Kooperationspartner im Bereich Schule



Außerschulische Kooperationspartner

Polizei, Feuerwehr

Mögliche Kooperationen mit der Polizei	mit der Feuerwehr
• Ansprechpersonen bei Vorfällen und Krisen • Kriminalprävention (für Eltern und Schülerinnen und Schüler) • Prävention in den Bereichen (Cyber-) Mobbing, Drogen, Straßenverkehr,...	• Technische Hilfe bei Unfällen und Gefahrensituationen • Hilfe bei Notfällen

Ein regelmäßiger Kontakt zu Polizei und Feuerwehr kann gerade für Schulen, die viele Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung unterrichten, wertvoll sein: Zum einen lassen sich negative Vorurteile und Erfahrungen im Zusammenhang mit der Polizei, wie sie gerade bei Jugendlichen oft verbreitet sind, durch den persönlichen Kontakt leichter abbauen. Zum anderen können besonders Erwachsene im Polizeiberuf auch Vorbilder für ein konstruktives und faires Zeigen von Stärke und Durchsetzungsvermögen darstellen.

Polizei

Jugendbeauftragte/r und Bezirksdienstbeamtinnen und -beamte. Der/die **Jugendbeauftragte der Polizei** ist Ansprechperson der Schulteams für Gewaltprävention und Krisenintervention (u.a.) und steht im konkreten Krisenfall ggf. auch für eine anonyme Beratung zur Verfügung. Die **Bezirksdienstbeamtin/der Bezirksdienstbeamte** ist allgemeine Ansprechperson für die Schulen im Zuständigkeitsgebiet und wirkt mit im kriminalpräventiven Bereich. Die Zusammenarbeit kann sowohl im präventiven Bereich (z.B. Informationsveranstaltungen über Sucht, Cybermobbing, sexuelle Übergriffe...), aber auch im Rahmen von Interventionsmaßnahmen erfolgen. Es gibt Schulen, in denen die Bezirksdienstbeamtin/der Bezirksdienstbeamte regelmäßig in Pausen, bei Projekten und Festen präsent ist – wie oben beschrieben kann dies eine sehr hilfreiche präventive Maßnahme für sozial auffällige Jugendliche sein, insbesondere auch für Jungen, denen ein positives Rollenvorbild möglicherweise fehlt.

Bei einem engen Kontakt ist es sinnvoll, eine Absprache darüber zu treffen, welche gegenseitigen Erwartungen an die Zusammenarbeit bestehen. Für die Schule kann es z.B. wichtig sein, dass die Polizei selbst bei einem sehr engen und nahen Kontakt die Rolle des „Strafverfolgers“ bzw. des „Vertreters von Recht und Ordnung“ inne behält und nicht zu viel Verständnis und Toleranz gegenüber rechtswidrigem Verhalten Einzelner aufbaut.

In welchen Fällen zieht man bei Vergehen eines Schülers die Polizei hinzu?

- ☐ Nicht pauschal zu beantworten
- ☐ im Einzelfall empfehlenswert: anonymisierte Beratung durch die Polizei (s.o.). Dann von vornherein hypothetische Formulierung sinnvoll, „Nehmen wir mal an, ich hätte einen Schüler, der...“, da die Polizei unter Strafverfolgungszwang steht.

Strafanzeigen: Wann und wie?

- ☐ Wann? Per Erlass eng definiert (s. Erlass Jugendkriminalität vom 05.09.2014); wenig Spielraum für Schule.
- ☐ Unter Umständen auch bei Schülern unter 14 Jahren sinnvoll, die dann zusammen mit den Eltern von der Polizei zur Vernehmung vorgeladen werden. Es folgt eine Information an die Jugendhilfe, Akte wird zwei Jahre verwahrt.
- ☐ Die Schule hat das Recht, die Eltern bei einer Anzeige NICHT zu informieren.

- ❑ Am besten schriftlich, per Brief oder E-Mail.
- ❑ Anzeige durch die Schule als Institution nicht möglich; stattdessen zum Beispiel: Briefkopf der Schule, Unterschrift von Schulleitung und Lehrkraft.
- ❑ Konsequenzen einer Anzeige: Abhängig vom Ergebnis der polizeilichen Ermittlungen; entweder kommt das Verfahren „Gelbe Karte“ in Betracht oder Staatsanwaltschaft muss Anklage erheben. (Nähere Informationen zum Verfahren „Gelbe Karte“ sind auf der Seite des Landesarbeitskreises Jugendhilfe, Polizei und Schule („LAK“) unter dem gleichlautenden Stichwort zu finden: www.lak-nrw.de/wp-content/uploads/2015/04/KUBINK_GELBE_KARTE.pdf.)

Gefährderansprache durch die Polizei.

- ❑ erzieherisches Gespräch mit dem Ziel, einem „Gefährder“ zu verdeutlichen, welche Konsequenzen sein mögliches Handeln für ihn und Andere aus polizeilicher/strafrechtlicher und moralischer Sicht haben kann.
- ❑ Möglich im Falle von schwerwiegenden Gewaltandrohungen – oder auch nur beim Verdacht auf diese – gegenüber der Schule, einzelnen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern oder einzelnen Schülerinnen und Schülern.

Feuerwehr

Bei komplexen Gefahrensituationen (Akute Suizidalität, Amoklauf) und wenn eine Person schwer verletzt ist oder eine schwere Verletzung droht, kann auch die 112 (Feuerwehr) angerufen werden.

Allgemeiner sozialer Dienst und Bezirkssozialdienst des Jugendamtes (ASD bzw. BSD)

Möglichkeiten der Kooperation

- Beratung für Jugendliche und Familien
- Beantragung einer sozial- /intensivpädagogischen Familienhilfe (SPFH; auch „flexible Hilfe“) bzw. Erziehungsbeistandschaft (EBei)
- Beantragung eines Integrationshelfers und anderer Hilfen für „seelisch behinderte Kinder und Jugendliche“ (nach § 35a, SGB VIII)
- Verdacht auf Kindeswohlgefährdung (nach § 8a, SGB VIII)

Der BSD repräsentiert (neben anderen Institutionen) das Jugendamt, ist dezentral organisiert und damit in fast allen Stadtbezirken vor Ort erreichbar für alle Familien im Stadtteil. Seine Aufgaben umfassen Lotsenfunktionen in allen sozialen Belangen. Mitarbeiter sind üblicherweise SozialarbeiterInnen und – pädagogInnen.

Obgleich das Wort „Jugendamt“ in vielen Köpfen negative Assoziationen auslöst, wissen Pädagogen, dass es einen der wichtigsten Ansprechpartner zum Thema Unterstützung von Familien darstellt. Diese kann gerade bei Familien mit Kindern mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung von großem Nutzen sein.

Rolle der Schule kann es insofern sein,

- ❑ über Unterstützungsmöglichkeiten zu informieren,
- ❑ eventuelle Vorbehalte abzubauen (z.B. „Jugendamt nimmt Kinder aus der Familie“), bei Familien dafür zu werben,
- ❑ ggf. sogar bei der Beantragung von Hilfen zu begleiten.

Denn: Außer bei einem konkreten Verdacht auf Kindeswohlgefährdung (s.u.) sind es grundsätzlich nur die Sorgeberechtigten, die Hilfen beantragen können.

Engen Kontakt zu einem Mitarbeiter des ASD/BSD zu halten ist außerdem dann besonders empfehlenswert, wenn es in der Schule viele Schülerinnen und Schüler gibt, die einer vom Jugendamt gewährten Hilfe bedürfen, also gerade auch an „Brennpunktschulen“: Gegenseitige Kenntnis der Regeln und Routinen der jeweils anderen Institution kann helfen, Einschätzungen von Schule und Jugendamt deckungsgleich zu machen und auf diese Weise Abläufe zu beschleunigen.

Sozialpädagogische Familienhilfe (SPFH) und Erziehungsbeistandschaft (EBei).

- ❑ beruflich qualifizierte Personen, die überwiegend in aufsuchender Hilfe Unterstützung und/oder lebenspraktische Hilfen für die gesamte Familie (SPFH) oder für Kinder und Jugendliche (EBei) bieten.
- ❑ Antrag muss durch die Erziehungsberechtigten gestellt werden. Schulen können dazu anregen.

Integrationshelfer (nach §35a, SGB VIII):

- ❑ Personen ohne eine spezifische gemeinsame Qualifikation, die Schülerinnen und Schüler während eines Teils oder während der gesamten Schulzeit begleiten
- ❑ Im Leitfaden „Schulbegleitung – ein wichtiger Baustein auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem“ (im Netz verfügbar) der freien Wohlfahrtspflege NRW,

heißt es: „Schulbegleitung versteht sich ... als Unterstützung für Schülerinnen und Schüler, die individuelle Hilfe benötigen, damit sie am Unterricht teilnehmen können bzw. der Schulbesuch für sie deutlich erleichtert wird.“

- ❑ Nähere Informationen siehe auch im von der Bezirksregierung Düsseldorf herausgegebenem „Manual zur Erstellung eines schulischen Konzeptes: Inklusion“ (im Netz verfügbar).
- ❑ Antrag muss durch die Schüler bzw. die Sorgeberechtigten beim Jugendamt (bzw. BSD /ASD) gestellt werden. Schulen können dazu anregen.

Verdacht auf Kindeswohlgefährdung nach §8a SGB VIII, und Schulgesetz/ „Insoweit erfahrene Fachkräfte“:

- ❑ Wenn ein Verdacht auf Kindeswohlgefährdung nach §8a SGB VIII vorliegt, sollte vor dem Kontakt zum Jugendamt, insbesondere vor einer Meldung ans Jugendamt, eine „Insoweit erfahrene Fachkraft“ (INSOFA) zur Beratung hinzugezogen werden. Diese informiert in einem anonymisierten Beratungsgespräch die betreffenden Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter über Schritte, die ggf. noch getan werden sollten, bevor eine Meldung stattfindet bzw., die einer Meldung vorbeugen können.
- ❑ Hinzuziehung nur über die Schulleitung oder mit ausdrücklichem Einverständnis der Schulleitung möglich.
- ❑ Einverständnis der Sorgeberechtigten nicht nötig (da Beratung anonym erfolgt.)
- ❑ Wenn das Jugendamt von gewichtigen Anhaltspunkten für eine Kindeswohlgefährdung erfährt, müssen die dortigen Fachkräfte diesem Hinweis nachgehen.
- ❑ Ausführliche Informationen bietet hier die Broschüre „Arbeitshilfe zur Umsetzung des Kinderschutzes in der Schule“, die vom Institut für soziale Arbeit in Münster herausgegeben wurde (im Netz verfügbar).

Erziehungs- und Jugendberatungsstellen

Möglichkeiten der Kooperation

- Beratung, z.T. auch Psychotherapie
- Gruppenangebote für Kinder, Jugendliche und Eltern
- Planung von Präventionsveranstaltungen, z.B. zu Sexualpädagogik, Aidsprävention, Verhütung, oder geschlechtsspezifisch ausgerichteten Workshops für Jungen oder Mädchen
- jugendspezifische Themen
- Überbrückung und Weitervermittlung an andere Helfersysteme

Individuelle Beratungsangebote. Beratungsstellen für Erziehungs- und Familienberatung und für Jugendberatung bieten ein breites Angebot: Häufig können sie als eine erste, niederschwellige Anlaufstelle bei Problemen dienen, gerade auch für Personen und Familien, die Vorbehalte gegenüber einer Beratung durch das Jugendamt oder durch schulische Beschäftigte haben. Die **Dauer und Frequenz** des Beratungsprozesses hängt von der individuellen Problemsituation, dem Bedarf und der Motivierbarkeit der Ratsuchenden ab sowie von dem individuell passenden Angebot in der Stelle. Oftmals gibt es auch Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die Weiterqualifikationen in therapeutischen Richtungen haben und entsprechende Möglichkeiten eröffnen, z.B. in Form von familientherapeutischen Angeboten oder einzeltherapeutischen Maßnahmen.

Gruppenangebote, Angebote für Schulklassen sowie Angebote für spezielle Zielgruppen:

- ❑ Oft auch Gruppenangebote (z.B. soziale Kompetenztrainings, Elterncoachings, Coolnesstrainings und Anti-Aggressionstrainings) – einfach nachfragen!
- ❑ Einige Stellen halten auch **Angebote für Schulklassen** bereit, innerhalb derer Jugendliche sich einen ersten Eindruck bilden können. Die Maßnahme dient auch der Herstellung eines ersten Kontakts: Erfahrungsgemäß sinkt die Schwelle zur Inanspruchnahme von Angeboten erheblich, wenn schon einmal Kontakt bestand. An manchen Schulen sind solche Angebote schon fest im Schuljahr etabliert. Fragen Sie einfach bei den örtlichen Stellen nach.
- ❑ Oftmals hat das Personal **Weiterqualifikationen im Umgang mit speziellen Risikogruppen**, z.B. gewaltbereiten, extremistischen, sexuell übergriffigen und delinquenten Jugendlichen oder kann an entsprechende Stellen weitervermitteln.
- ❑ Dadurch, dass sich das Personal stellenweise aus mehreren Nationalitäten zusammensetzt, ist zum Teil auch eine Beratung in der eigenen Muttersprache möglich. Die zusätzlichen Kenntnisse dieser Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter über Kultur und Region des Klientels können die Beratung zusätzlich erleichtern.
- ❑ Teilweise auch Erfahrung mit Maßnahmen wie **Tatfolgenausgleich an Schulen, Täter-Opfer-Ausgleich** für straffällig gewordene Jugendliche und Heranwachsende vorhanden.
- ❑ Auch bei **Planung und Durchführung von Präventionsmaßnahmen** können Beratungsstellen unterstützen (s.o.).
- ❑ Beratungsstellen gibt es vom Jugendamt, aber auch von vielen freien Trägern wie Caritas, Diakonie, Arbeiterwohlfahrt, SKFM, usw.

- ❑ Das Angebot für Jugendliche erstreckt sich zum Teil auch noch auf die Zielgruppe junger Erwachsener bis zum Alter von 27 Jahren.
- ❑ Hilfe beim Suchen einer geeigneten Erziehungsberatungsstelle findet man auf der Webseite der Bundeskonferenz für Erziehungsberatung (bke.de). Einen hilfreichen Wegweiser zum Finden einer geeigneten Beratungsstelle bietet die Landeshauptstadt Düsseldorf zum Beispiel unter diesem link: www.duesseldorf.de/lebenssituationen/index.html.

Zentrum Bildung und Medien

Möglichkeiten der Kooperation

- Service und Fortbildungsveranstaltungen für pädagogische Fachkräfte sowie Unterstützung der örtlichen Kompetenzteams
- Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien und Angebote für den offenen Ganztag in Schulen
- Aktive Medienarbeit in medien- und kulturpädagogischen Projekten

Möglichkeiten des Einsatzes neuer Medien in der Schule: Präventive Arbeit. E-Learning, Kompetenzermittlung via elektronischer Medien, die schulische Arbeit mit Tablets, Computer und Whiteboard ebenso wie Film- und Medienprojekte sind attraktive und faszinierende Möglichkeiten gerade für Schülerinnen und Schüler, die Schwierigkeiten beim Lernen und Arbeiten mit konventionellen Materialien sowie der Anpassung im Unterricht insgesamt haben.

Risiken neuer Medien: Präventive Arbeit. Weil andererseits aber mit dem Medienkonsum einhergehende Probleme wie Cybermobbing, Internet- oder Computer(spiel) sucht und Schutz der eigenen Persönlichkeit Risiken sind, von denen ein Großteil von Schülerinnen und Schülern – mit oder ohne Förderbedarf – betroffen sind und die schnell verheerende Konsequenzen haben können, empfiehlt sich ein offensives, präventives Vorgehen der Schule in diesen Bereichen.

Wann immer sich eine Schule weiterentwickeln will in einem der beiden genannten Bereiche bzw. ganz allgemein zum Thema Leben und Lernen mit Medien, stellt das Zentrum Bildung und Medien kompetente Beratung zur Verfügung. Es unterstützt zum Beispiel bei der **Integration entsprechender Ziele in das Schulprogramm, der Entwicklung geeigneter Präventionsmaßnahmen oder der Integration dieser Themen in den Unterricht oder in Schulprojekte/Projektwochen.**

Kommunales Integrationszentrum (KI)

Möglichkeiten der Kooperation

- Beratungsbedarf von Schülerinnen und Schülern, die noch über geringe oder keine Deutschkenntnisse verfügen („Seiteneinsteiger“)
- Beratung von Lehrerinnen und Lehrern von Seiteneinsteigerklassen

Das Aufgabenspektrum des KI (Bezeichnung unterschiedlich für Städte und Kreise in NRW) variiert in Städten und Kreisen in NRW; hier lohnt es sich nachzufragen. Oftmals ist es zuständig dafür, Schülerinnen und Schüler, die noch nicht über geeignete Deutschkenntnisse verfügen, bezüglich ihrer Schullaufbahn individuell zu beraten. In Abstimmung mit der Schülerin/dem Schüler, den Sorgeberechtigten und den Schulen suchen sie z.B. einen geeigneten Förderort, der in Abständen erneut hinsichtlich seiner Passung mit den Kompetenzen der Schülerin oder des Schülers überprüft wird. Auch Lehrkräfte können sich hier über mögliche Schullaufbahnen ihrer Schülerinnen und Schüler beraten lassen. In dringenden Einzelfällen unterstützt das KI zum Teil auch bei der Organisation von Dolmetschern.

Vereine, Verbände, Krankenkasse, Kirche

Möglichkeiten der Kooperation

- Präventionsprogramme an Schule
- Interessenvertretung in politischen Gremien
- Zusammenarbeit bei der Gestaltung sportlicher und kultureller Veranstaltungen
- als individuelle Unterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler und/oder deren Eltern

Neben der Zusammenarbeit mit dem schuleigenen Förderverein, den es an vielen Schulen gibt, bestehen vielfältige Möglichkeiten, wie Schulen von der Kooperation mit Vereinen, Verbänden, Stiftungen, Kirche und Krankenkassen profitieren können.

Präventionsprogramme an Schule. Für Schulentwicklungsmaßnahmen, die in eine bestimmte thematische Richtung gehen, bieten Vereine, Verbände und Krankenkassen häufig ein breites Spektrum an Unterstützungsmöglichkeiten. Wenn sich eine Schule beispielsweise im Bereich Gesundheit (im weitesten Sinne) weiterentwickeln möchte, sind Krankenkassen und Stiftungen häufig interessante Kooperationspartner. Hervorzuheben sind beispielsweise

- ❑ das Landesprogramm **„Bildung und Gesundheit“** (Kooperation des Landes und verschiedenen Krankenkassen), das zum Ziel hat, in vielfacher Weise Schulen in ihrem Vorhaben zu unterstützen, sich zu „guten und gesunden Schulen zu entwickeln“.
- ❑ Hilfreich sind auch die Initiativen und Materialien, die im Rahmen der Programme **„Fit von klein auf“** (BKK) und
- ❑ **„Lernen und Gesundheit“** (DGUV) zusammengestellt wurden, und die unter diesem Titel frei im Netz erhältlich sind.
- ❑ **„Klasse 2000“** ist ein eingetragener Verein, der mit Unterstützung des Bundes, Firmen und Krankenkassen Grundschulen Präventionsprogramme ermöglicht.
- ❑ **„Das macht Schule“** ist hier beispielhaft als ein Konzept der **Unterstützung durch Stiftungen** (hier: Bertelsmann Stiftung) genannt: Hier können Initiatoren schulischer Projekte in zahlreichen Bereichen (z.B. „Renovieren“, „Essen und Trinken“, „PC und Web“) vielfältige und kleinschrittige „Hilfe zur Selbsthilfe“ bekommen.

Interessenvertretung in politischen Gremien. Gerade Störungen im Bereich der Emotionalen und sozialen Entwicklung können durch schulische Missstände (z.B. räumlich, personell) vielfach noch verstärkt werden. Solche Missstände an Schulen müssen nicht einmal unmittelbar mit der Institution selbst zusammenhängen, sondern gelten möglicherweise für eine große Zahl von Schulen. Die Anstrengungen schulischer Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, solche nicht selbst verschuldeten Missstände zu beseitigen, sind jedoch häufig begrenzt im Vergleich zu den Möglichkeiten der Elterngemeinschaft, die sich freier positionieren kann und zumindest finanziell in keiner Abhängigkeit steht. Schule kann dieses Potential nutzen. Für engagierte Eltern, die sich schulübergreifend für schulische Interessen einsetzen möchten, bieten Verbände eine gute Plattform. Beispiele für Verbände, die allgemeine Interessen ihrer Kinder vertreten wollen, sind die „Elternschaft Düsseldorfer Schulen“ (EDS) oder die „Landeselternschaft der Gymnasien in NRW“ (in beiden sind Schulen Mitglieder, keine Einzelpersonen). Natürlich gibt es daneben auch Elternverbände, in welchen die Rechte von Minderheitengruppen vertreten werden, wie Eltern von behinderten Kindern oder Eltern von Kindern mit Legasthenie oder Dyskalkulie.

Als individuelle Unterstützung einzelner Schülerinnen und Schüler. Für einzelne Schülerinnen und Schüler kann eine Vereinsmitgliedschaft ein wichtiger Motor für soziales Lernen sein, da in einem klaren Rahmen soziale Interaktionen stattfinden. Schülerinnen und Schüler haben hier häufig die Gelegenheit, sowohl Kooperation als auch

Wettkampf zu „trainieren“. Gleichzeitig bieten Vereine Möglichkeiten des Erfolges insbesondere für Kinder und Jugendliche, die im schulischen Kontext an Misserfolge gewöhnt sind. Der Kontakt zu den Vereinen in Schulumgebung ist daher sinnvoll.

Kinderschutzambulanz und Kinderschutzbund

Möglichkeiten der Kooperation

- Bei Verletzungen des Kinderschutzes: wenn Schülerinnen und Schüler von Vernachlässigung, Missbrauch, Misshandlung bedroht werden oder in akuten familiären Krisensituationen (oder wenn der Verdacht besteht, dass dies der Fall ist)
- Präventionsmaßnahmen im Bereich Kinderschutz wie Elterntrainings, Elterncafés, etc.
- Inobhutnahme: wenn Schülerinnen und Schüler bei akuten häuslichen Krisen nicht in der Familie bleiben können

Ganz allgemein bieten Kinderschutzambulanz und Kinderschutzbund Hilfen zur Entlastung und Förderung von Kindern und ihren Familien, **speziell in Notlagen und häuslichen Krisensituationen**. (Für den Fall, dass ein konkreter Verdacht auf Kindeswohlgefährdung nach §8a SGB VIII vorliegt, siehe auch Kap. 7.1.2).

Beratung in (möglichen) Kinderschutzfällen. Wenn Eltern durch individuelle, gesellschaftliche oder soziale Belastungssituationen ihre Kinder nicht ausreichend versorgen können oder die Entwicklung und Gesundheit von Kindern und Jugendlichen gefährdet ist, d.h. der Kinderschutz nicht (ausreichend) gewährleistet ist, bieten Kinderschutzambulanz und Kinderschutzbund Hilfe. Auch Fachkräfte aus Schulen können hier Beratung erhalten, wenn der Verdacht besteht, dass bei einem Kind oder einem/r Jugendlichen der Kinderschutz – durch familiäre Personen/Umstände, aber auch durch andere Bezugspersonen – gefährdet ist. (Zu Möglichkeiten der Kooperation mit außerschulischen Organisationen bei Verdacht auf Kindeswohlgefährdung siehe auch Kap 7.1.2.)

- Die Kinderschutzambulanz ist ein multiprofessionelles Team unter ärztlicher Leitung, bei dem Kinder, Jugendliche, ihre Familien und Angehörigen beraten, in Krisen begleitet oder auch längerfristig therapeutisch behandelt werden können.
- Die Kinderschutzambulanz bietet gerade in akuten Fällen Hilfe, während der
- Kinderschutzbund viele Angebote auch im präventiven Bereich abdeckt, wie z.B. Familiencafés an den Krankenhäusern, Kinder- und Jugendtelefon, Elternseminare, Beratung, Begleiteter Umgang, U3-Betreuung, Kinderkleiderkiste und anderes.

„Inobhutnahme“:

- ❑ In vielen Städten und Kreisen gibt es eine Institution, in der Inobhutnahmen initiiert werden. Die Inobhutnahme ist eine Leistung des Jugendamtes, gemäß derer Kinder und Jugendliche bis 17 Jahre in Notlagen hier vorübergehend Obhut finden können.
- ❑ Herstellung des Kontakts ist schnell, unbürokratisch und rund um die Uhr möglich.
- ❑ Die Inanspruchnahme des Kinderhilfeszentrums durch Kinder und Jugendliche heißt keineswegs automatisch, dass Kinder oder Jugendliche dauerhaft aus der Familie genommen werden. Vielmehr lassen sich „in der Regel ... während der vorübergehenden Unterbringung die Konflikte deutlich entschärfen oder klären und weitere Perspektiven entwickeln“ heißt es auf der Webseite des Kinderhilfeszentrums.

Unterstützungszentren für spezielle Gruppen (Fachstelle für Gewalt in Familien, Fachstelle Schulverweigerung, Suchtberatungsstellen, Pro Mädchen,...)

Möglichkeiten der Kooperation

- Bei Anlässen, die mit speziellen Problemen zu tun haben, z.B. in Zusammenhang mit sexueller Identität, dauerhafter Schulverweigerung, sexuellen Übergriffe/Misshandlungen, Drogenabhängigkeit, Autismus,....

Unter diesem Stichpunkt gibt es große Unterschiede zwischen verschiedenen Städten und Kreisen. Entsprechend empfiehlt es sich, im konkreten Fall gezielt nach entsprechenden Angeboten zu forschen, die dann entweder individuelle Beratung/Unterstützung anbieten können oder Schulen bei Überlegungen und Aktionen im Rahmen der Prävention zur Verfügung stehen.

Gesprächskreise, Elterninitiativen, Selbsthilfegruppen

Möglichkeiten der Kooperation

- Als Empfehlung an Schülerinnen und Schülern und deren Familien mit speziellen Handicaps oder Schwierigkeiten (z.B. ADHS, Autismus-Spektrum-Störungen,...)
- Zum Erfahrungsaustausch interessierter Betroffener
- Präventive politische Arbeit

Ob Gesprächskreise und Selbsthilfegruppen, die mit bestimmten psychischen Störungen oder Krankheiten zusammenhängen oder Elterninitiativen, die sich auf politischer Ebene für bestimmte Ziele und/oder bestimmte Gruppen einsetzen: Gespräche und der Austausch mit anderen Betroffenen können dem Einzelnen helfen, sich nicht allein zu fühlen und in den verschiedensten Situationen gangbare Lösungen für sich zu finden. Natürlich gibt es auch hier sehr große regionale Unterschiede im Angebot. Überregional bietet die Webseite NAKOS.de Hilfe bei der Suche einer passenden Gruppe.

Schulpsychologie

Möglichkeiten der Kooperation

- Individuelle Beratung von Schülern und Schülerinnen, Eltern und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule
- Supervision, Coaching, Systemberatung
- Präventive Beratung in Schulen
- Fortbildungen für MitarbeiterInnen der Schule
- Gewaltprävention/Krisenintervention
- Gesundheit von Lehrkräften
- Kinderschutz in der Schule (s. Beschreibung BSD und ASD)

Individuelle Angebote. Aufgrund der strukturellen Nähe zum System Schule und der genauen Systemkenntnisse verfügen Schulpsychologische Beratungsstellen über gute Möglichkeiten, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter an Schule, Eltern, Schülerinnen und Schüler in allen Themen, die in der Schule eine Herausforderung darstellen oder die eng mit den Themen Schule und Schullaufbahn verknüpft sind, kompetent zu beraten. Die Schulpsychologie unterstützt z.B. bei Lern- und Leistungsschwierigkeiten, mangelnden schulischen und sozialen Kompetenzen oder Konflikten in der Schule sowie psychischen/psychosomatischen Problemen von Kindern und Jugendlichen. In Kooperation mit Familie und Schule werden, ggf. unter Zuhilfenahme gezielter schulpsychologischer Diagnostik, geeignete individuelle Lösungen gefunden. Auch individuelle LehrerInnen- und SchulleiterInnenberatungen (z.B. bei Schwierigkeiten in der Klasse oder in der Zusammenarbeit mit Familien, aber auch KollegInnen, Unterstützung bei der Schulentwicklung) gehören zum Beratungsspektrum.

Ebenso kann die Schulpsychologie bei **klassen- oder schulbezogenen Themen** durch Beratung, Moderation, Begleitung von Veränderungsprozessen und schulinternen wie schulübergreifenden Fortbildungen maßgeblich zur effektiven Lösungsfindung beitragen. Dass alle Angebote kostenfrei, neutral und vertraulich sind, stellt ein gemeinsames Merkmal der meisten schulpsychologischen Beratungsstellen dar. Weitere Informationen zum Angebot und links zu den regionalen Stellen findet man unter dem Stichwort Schulpsychologie auf den Websites der regionalen Beratungsstellen oder auf der Seite des MSW.

Krisenprävention und –intervention. In jeder schulpsychologischen Beratungsstelle gibt es außerdem auch Mitarbeiterinnen oder Mitarbeiter, die über besondere Qualifikationen im Bereich „Krisenprävention und –intervention“ verfügen, um Schulen bei der Vermeidung und Bewältigung von Krisenereignissen zu unterstützen. Das Aufgabenspektrum umfasst auch die Ausbildung und Beratung der **Schulteams für Gewaltprävention und Krisenintervention** und Beratung im Umgang mit dem Notfallordner.

Zur Schulpsychologie gehört außerdem die vom Ministerium für Schule und Weiterbildung NRW geförderte **Landespräventionsstelle gegen Gewalt und Cybergewalt**. Den Schulen wird hier eine zentrale Anlaufstelle geboten, bei der sie vielfältige Unterstützung im Engagement gegen Gewalt und Cybergewalt erhalten können.

Logo-, Ergo- & Lerntherapeuten, Heilpädagogen

Möglichkeiten der Kooperation

- Individuelle Angebote für Schülerinnen und Schüler, bei denen schulische Schwierigkeiten eng mit sprachlichen, somatischen, motorischen, selbstregulatorischen,... Faktoren oder Teilleistungsstörungen zusammenhängen
- Zum Teil Gruppenangebote (z.B. Konzentrationstrainings, soziale Kompetenztrainings)

Oft stehen im Hintergrund emotional-sozialer Probleme von Schülerinnen und Schülern Faktoren, die eng mit Teilleistungsstörungen, sprachlichen, motorischen oder Defiziten in der Selbstregulation und -strukturierung zusammenhängen. Hier kann das schulische Lernen durch das Training anderer Kompetenzen bei Logopäden, Ergotherapeuten, Lerntherapeuten und Heilpädagogen bzw. in heilpädagogischen Gruppen sinnvoll ergänzt werden. Die Überweisung an diese Berufsgruppen erfolgt durch den Kinderarzt.

An manchen Praxen werden auch **Gruppentrainings** (z.B. Konzentrationstraining, Soziale Kompetenzen, heilpädagogische Tagesgruppen) angeboten. Einzelbehandlungen wie Gruppentrainings sind eine Leistung der Krankenkassen, d.h. eine ärztliche Überweisung wird benötigt.

Kinder- & Jugendlichenpsychotherapeuten

Möglichkeiten der Kooperation

- bei psychotherapeutischen Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler, die aufgrund von psychischen Faktoren in der Schule Schwierigkeiten haben, entweder bezogen auf die Leistungsanforderungen, die eigene Persönlichkeitsentwicklung oder das soziale Miteinander
- Selten: Gruppentherapeutische Angebote

Psychotherapie: Wann in Betracht ziehen? Lehrkräfte können aufgrund ihrer beruflichen Expertise in der Regel relativ gut beurteilen, wann ein Schüler oder eine Schülerin Probleme hat, die über das alterstypische Maß hinausgehen. In dem Moment, wenn psychische Probleme

- ☐ in mehreren Bereichen – also nicht NUR in der Schule oder gar im Umgang mit einer einzelnen schulischen Bezugsperson – beobachtbar sind,
- ☐ diese dazu führen, dass ein Kind oder sein soziales Umfeld wirklich leidet,
- ☐ rein organische Ursachen dafür medizinisch ausgeschlossen werden können
- ☐ die Probleme schon über einen längeren Zeitraum (> 3 Monate) bestehen,

ist es sinnvoll, im Gespräch mit den Eltern die Hinzuziehung der Schulpsychologie oder auch einer anderen Beratungsstelle, in der psychologische Fachkräfte arbeiten, zu empfehlen. Dort kann dann bzgl. des Vorliegens einer Indikation zur Psychotherapie ein genaueres Bild entstehen und ggf. der Familie empfohlen werden.

Je nachdem, wie gut oder schlecht das Eltern-Kind-Verhältnis ist, kann Psychotherapie bei älteren Jugendlichen auch ohne elterliche Beteiligung eine Möglichkeit sein: Ab dem 15. Geburtstag dürfen Jugendliche ohne Zustimmung der Eltern therapeutische Maßnahmen in Anspruch nehmen. Jugendliche, die bei einer gesetzlichen Krankenkasse versichert sind, erhalten zudem ab dem 15. Geburtstag eine eigene Versicherungskarte, so dass auch die Abrechnung ohne Kenntnis der Eltern erfolgen kann. Dies ist bei privaten Krankenkassen oft nicht der Fall. Hier würden die Eltern spätestens bei der Abrechnung über die Maßnahme informiert. Der Psychotherapeut überprüft in den Erstgesprächen nochmals, inwiefern eine Psychotherapie aus fachlichen Gesichtspunkten indiziert ist, d.h. tatsächlich die Maßnahme der Wahl ist.

- ❑ **Erziehungs-, Familien- & Jugendberatungsstellen und schulpsychologische Beratungsstellen** sind **geeignete niedrigschwellige und neutrale Anlaufstellen**, um das Für und Wider einer Psychotherapie offen zu besprechen. Die Schule selbst bietet für ein Gespräch über eine solch persönliche, heikle und fachlich differenzierte Fragestellung meist nicht den richtigen Rahmen.
- ❑ Detaillierte Hinweise sind im Ratgeber „Hinweise zum Erkennen und zur Förderung von Schüler/-innen mit psychischen Erkrankungen“ des Universitätsklinikums Ulm (im Netz verfügbar) enthalten. Auch die Psychotherapeutenkammer NRW (ptk-nrw.de) bietet online oder in Broschürenform gute Hinweise darauf, wann eine Psychotherapie bei Kindern und Jugendlichen ratsam ist.

Kooperation mit Behandlern.

Eine Kooperation ist für beide Seiten sinnvoll. Gerade bei Schülerinnen und Schülern, mit denen der schulische Umgang manchmal schwierig ist, können Hinweise aus der therapeutischen Arbeit z.B. darin unterstützen, „Ausraster“ zu verhindern, angepasstes Verhalten zu fördern und in Konfliktsituationen angemessen zu reagieren. Umgekehrt sind Beobachtungen der Lehrkräfte, die ja SchülerInnen viel mehr als der Behandelnde im Miteinander mit Gleichaltrigen und in Stresssituationen erleben, für die Therapie sehr wertvoll.

- ❑ Eine Schweigepflichtsentbindung der Sorgeberechtigten ist notwendige Voraussetzung für den Austausch.
- ❑ Formlose Treffen oder Telefonate ca. alle vier bis zwölf Wochen, je nach Bedarf und Möglichkeit mit und ohne Eltern können sehr hilfreich für die jeweilige Arbeit sein.
- ❑ Themen sind dann z.B. „Wie läuft es in der Schule?“, „Woran wird in der Therapie gearbeitet?“ „Welche Informationen bestehen über das Elternhaus?“

Ablauf. Aufgrund der hohen Nachfrage ist es häufig nicht leicht, einen Therapieplatz für Kinder und Jugendliche zu finden. Familien, die sich weniger auskennen, können dabei Unterstützung, etwa durch die Schulpsychologie oder die Schulsozialarbeit, gut gebrauchen.

Kinderärzte, Kinder- & Jugendpsychiater

Möglichkeiten der Kooperation

- Im akuten Krankheitsfall
- Wenn bei einem Schüler/einer Schülerin psychische Probleme vorliegen und...
 - ...eine Diagnosestellung als sehr wichtig und dringend erachtet wird (z.B. als Voraussetzung für die Beantragung anderer Maßnahmen)
 - ...wenn bei einem Schüler/einer Schülerin die Medikation als sehr wichtig und dringend erachtet wird (häufiger z.B. bei ADHS, Substanzabhängigkeit, Essstörungen, seltener bei Depressionen und Ängsten oder Zwängen)
 - ...teilweise: Wenn eine Psychotherapie indiziert ist: In einzelnen Fällen arbeiten die niedergelassenen Psychiater auch selbst als Psychotherapeutische Fachärzte oder haben Psychotherapeuten angestellt, so dass auch hier regelmäßige Psychotherapiesitzungen ermöglicht werden können
- Selten: Gruppentherapeutische Angebote

Psychische Krankheiten werden auch von Fachärzten diagnostiziert und behandelt. Dazu gehören insbesondere Fachärzte für Kinder- und Jugendpsychiatrie. Genau wie Psychotherapeuten können sie **Diagnosen stellen** und – im Gegensatz zu Psychotherapeuten – **Medikamente verordnen**. Auch Psychotherapien sind an manchen Praxen möglich, soweit die Ärzte eine zusätzliche Ausbildung haben und/oder auch Psychotherapeuten in der Praxis angestellt sind. Ansonsten sind meistens nur einmal im Monat oder einmal im Quartal Termine üblich.

Gesundheitsamt

Möglichkeiten der Kooperation

- Schuleingangsuntersuchung
- Gutachtenerstellung bei begründetem Verdacht, dass häufige Fehlzeiten bei einer Schülerin oder einem Schüler nicht gesundheitlich begründet sind (optional)
- Gutachtenerstellung über die (Nicht-)Beschulbarkeit bei Schulausschluss (obligatorisch)

Neben den Schuleingangsuntersuchungen, über die sowohl die Familie als auch die Schule automatisch je ein Gutachten erhalten, bietet das Gesundheitsamt noch in anderen Fällen Unterstützung: Wenn bei einem Schüler oder einer Schülerin beispielsweise hohe Fehlzeiten zu beobachten sind, ohne dass dafür gesundheitliche Gründe auszumachen sind bzw. die vorgebrachten Begründungen nicht glaubhaft sind, kann die Schule ein Gutachten durch das Gesundheitsamt einfordern. Bei einem Antrag auf

Ruhen der Schulpflicht aus gesundheitlichen Gründen ist ein Gutachten des Gesundheitsamts obligatorisch.

An vielen Orten ist das Gesundheitsamt auch in die Planung präventiver Maßnahmen mit eingebunden, wenn genug Kapazitäten hierfür bestehen.

Sozialpädiatrisches Zentrum (SPZ)

Möglichkeiten der Kooperation

- Zur Diagnostik und Behandlungsplanung und –begleitung, wenn eine Schülerin/ein Schüler unter erheblichen Entwicklungsauffälligkeiten, chronische Erkrankungen, Leistungsstörungen oder Behinderungen leidet

Das Sozialpädiatrische Zentrum (SPZ) ist eine – meist an Kliniken angebundene – Ambulanz, die für die Diagnostik und Behandlungsplanung bei komplexeren und gravierenden chronischen Erkrankungen, Entwicklungsauffälligkeiten oder Behinderungen von Kindern und Jugendlichen im Alter von 0-18 Jahren zuständig ist. Um eine möglichst ganzheitliche Untersuchung von Kindern zu gewährleisten, kooperiert dort eine Vielzahl von Berufsgruppen miteinander, z.B. aus den Bereichen der Kinder- und Jugendmedizin, Kinderneurologie, Psychologie, Psychotherapie, Physiotherapie, Logopädie, Sozialarbeit, Ernährungsberatung und Neurophysiologie. Gerade bei sehr vagen oder sehr komplexen Symptomen kann eine Untersuchung hilfreich sein. Es werden Empfehlungen zur weiteren Diagnostik/Behandlung/Therapie gegeben. Untersuchungen können wiederum nur durch die Sorgeberechtigten selbst veranlasst werden. Die Schule kann dazu anregen.

(Teil-)stationäre Kinder- & Jugendpsychiatrien, Kinder- und Jugendpsychiatrische Ambulanzen

Möglichkeiten der Kooperation

- Vor Aufnahme/zu Beginn/während/ n Anschluss an einen stationären oder teilstationären Aufenthalt eines Schülers oder einer Schülerin („teilstationär“ = Tagesklinik vs. „(voll-)stationär“)
- Im Notfall, besonders bei akuter Suizidalität eines Schülers/einer Schülerin

Zu beachten:

- ❑ Ohne mündliches und schriftliches Einverständnis der Sorgeberechtigten zur Behandlung können bei Minderjährigen keine Interventionen erfolgen. Die Sorgeberechtigten sollten daher bei klinischen Maßnahmen immer mit einbezogen werden. Nur wenn in einem akuten Notfall die Eltern nicht anwesend sein können, kann eine Patientin oder ein Patient auch in Begleitung der Polizei oder der Notärztin/des Notarztes vorstellig werden.
- ❑ Weil Ärztinnen und Ärzte, Therapierende und auch Lehrkräfte der Schweigepflicht unterliegen, ist für einen Austausch generell eine Schweigepflichtsentbindung durch die Sorgeberechtigten notwendig.
- ❑ Es existieren **keine allgemeinen Standards für die Übergabe** vor, während und nach dem Aufenthalt an Kliniken. Entsprechend ist es günstig, wenn es eine Person an der Schule gibt, die dafür Sorge trägt, dass alle relevanten Informationen auch übergeben und berücksichtigt werden, insbesondere zu Beginn und am Ende von stationären Maßnahmen. Voraussetzung ist wiederum das Vorliegen der durch die Sorgeberechtigten unterschriebenen Schweigepflichtsentbindung.

Ein teilstationärer oder stationärer Aufenthalt in einer Klinik ist dann erforderlich/möglich, wenn

- ❑ eine ambulante Behandlung nicht ausreicht und intensivere/längerfristige Behandlung aus fachlicher Sicht erforderlich ist,
- ❑ die Schülerin/der Schüler als auch die Sorgeberechtigten einer Behandlung mündlich und schriftlich zustimmen und
- ❑ die Patientin/der Patient im jeweiligen Einzugsbereich der Klinik gemeldet ist.

Zu Beginn eines Klinikaufenthalts:

- ❑ Auch hier gilt: Günstig ist, dass die Schule selbst – natürlich immer nur mit dem ausdrücklichen Einverständnis der Sorgeberechtigten – den Kontakt herstellt und sich dabei nicht auf die Klinik verlässt.
- ❑ Beobachtungen über Verhaltensauffälligkeiten, besondere Probleme, Schwierigkeiten und gravierende schulische Vorfälle in Zusammenhang mit dem Schüler oder der Schülerin oder seiner Familie sollten dem ärztlichen Personal übermittelt werden.

- ❑ Schulpflichtige Kinder und Jugendliche besuchen während eines stationären Aufenthalts die Schule für Kranke. Informationen über Leistungsstand, Materialien, die schulische Arbeit sollten daher zu Beginn und ggf. auch während des Aufenthalts mit den Lehrkräften der Schule für Kranke ausgetauscht werden.

Zum Ende des Klinikaufenthalts:

- ❑ Es kann günstig sein, die Rückkehr einer Schülerin oder eines Schülers mit der Klasse vorzubereiten, um auf der Seite des sozialen Umfelds die Chancen für eine nachhaltige Verhaltensänderung der Schülerin oder des Schülers zu erhöhen.
- ❑ Wichtig für die Schule ist es, um eine **Kopie des Entlassungsberichtes** zu bitten. Dies kann schon zu Beginn der Maßnahme geschehen.
- ❑ Auch eine **Beratung über die weitere schulische Arbeit und Maßnahmen, die für die Schule relevant sind** (z.B. Fortbestehen von Integrationshilfe, ambulanten Therapiemaßnahmen, Medikation, schrittweise Wiedereingliederung beim Schulbesuch) mit medizinisch-therapeutischen Fachkräften und Lehrkräften ist in den meisten Fällen günstig. Ansonsten hängt der Übergang von der Klinik zum regelmäßigen Schulbesuch sehr stark von der Kooperation der Sorgeberechtigten ab.
- ❑ Auch hier gilt, dass die Schule die Initiative zum Austausch ergreifen sollte (soweit die Eltern einverstanden sind), soweit dies nicht durch die Klinik erfolgt.

Akute Suizidalität. Wenn ein Kind/Jugendlicher wegen **akuter Suizidalität** eingewiesen wird, wird im Rahmen einer Notfallambulanz geprüft, ob eine stationäre Maßnahme zwingend erforderlich ist. Dies ist dann der Fall, wenn eine akute Eigen- und/oder Fremdgefährdung vorliegt, z.B. wenn eine Person akut suizidal ist und sich nicht glaubhaft davon distanziert. Die stationäre Maßnahme kann dann zur Krisenintervention, aber auch zur längeren psychiatrisch-psychotherapeutischen Behandlung erfolgen. Eine längerfristige Unterbringung erfolgt nur in Ausnahmefällen, nämlich nur dann, wenn Eigen- oder Fremdgefährdung vorliegt und keine anderen öffentlichen Hilfen (z.B. Jugendhilfemaßnahmen) ausreichend sind, um die Gefahr abzuwenden.

Hingewiesen werden soll in diesem Zusammenhang auch auf die **große Anzahl von Fachkliniken und Fachambulanzen**, die sich auf bestimmte Krankheits- und Störungsbereiche spezialisiert haben. Eine Fachberatung hierzu sollte beim Kinderarzt erfolgen, aber wenn der Schule bereits Erfahrungen vorliegen, z.B. aufgrund früher ähnlicher Fälle oder durch Fachkräfte, die mit der Schule zusammenarbeiten, sollten diese Information ruhig als Anregung an die Eltern weitergegeben werden. Ob Schul-

absentismus, psychosomatische Beschwerden, chronischer Schmerz, Enuresis, Enkopresis, Stottern, emotional-instabile Persönlichkeitsstörung, Essstörungen, körperliche Erkrankungen; es lohnt sich für Eltern, bei spezifischeren Problemen nach entsprechenden Fachkliniken und Fachambulanzen zu recherchieren, die dann eine viel gezieltere Behandlung bieten können. Häufig bieten diese Kliniken auch einzelne ambulante Angebote wie Gesprächskreise zu bestimmten Themen oder Trainings an.

Kooperationen im Bereich Schule

Im Anschluss an die Erläuterung außerschulischer Hilfen soll an dieser Stelle noch einmal auf die Bedeutung von Kooperation innerhalb des Schulsystems hingewiesen werden, wie sie zu Beginn des Kapitels 7 illustriert ist. Gerade bei Kindern und Jugendlichen, die einer Förderung im emotional-sozialen Bereich bedürfen, kann die Aufgabe nur schwer im Alleingang gestemmt werden; Kooperationen sind hier in mehrfacher Hinsicht beinahe unverzichtbar.

Emotional-sozialem Unterstützungsbedarf im Team begegnen. Zunächst ist also eine Zusammenarbeit der **Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Schule** unschätzbar wichtig, sowohl im direkten Kontakt mit der Schülerschaft als auch beim Austausch über hilfreiche Materialien und Methoden. Gemeint sind hierbei alle denkbaren Formen der Zusammenarbeit, d.h. die Kommunikation mit Schulleitung, Schulsozialarbeit, Vertrauenslehrern, aber auch die Kooperation mit Lehrkräften der gleichen Stufe etwa in Jahrgangsteams oder Partnerklassen ebenso wie die Zusammenarbeit zwischen Klassenleitung und Fachlehrern, Lehrkräften und Erziehern, Lehrkräften der allgemeinen Schule und Sonderpädagogen.

Rollen- und Aufgabenaufteilung in der Einzelarbeit. Ganz speziell auf eine Schülerin oder einen Schüler bezogen, kann es sinnvoll sein, zu überlegen, welche Mitarbeiterin oder welcher Mitarbeiter (oder auch welcher Mitschüler oder welche Mitschülerin) am vertrautesten ist, am meisten gemocht wird, am wenigsten gemocht wird, am meisten respektiert wird, sich am besten durchsetzen kann, die attraktivsten Ablenkungsangebote parat hält, am ehesten als Vorbild dient, usw. Solches Wissen kann gerade in schwierigen Situationen hilfreich sein, um eine Lösung zu erzielen. Gerade bei Schülerinnen und Schülern, die schon mal „ausrasten“ können, ist es empfehlenswert, mit der Klasse nebenan eine Vereinbarung zu haben, z.B. dass dort im Notfall ein Platz für die Schülerin oder den Schüler zur Verfügung steht.

Rolle der Schulleitung bei der innerschulischen Kooperation. Die Zusammenarbeit zwischen Kolleginnen und Kollegen, gerade wenn sie verschiedenen Berufsgruppen angehören, funktioniert nicht von allein. Es kann fehlen an Zeit, Vertrauen, offen über Schwierigkeiten zu sprechen, Vertrauen in die beruflichen Kompetenzen des Gegenübers und in den Mehrwert gemeinsamer Bemühungen gegenüber eigenen – alleinigen – Anstrengungen. Auch bedarf es einer gewissen Sicherheit über die Zuständigkeit und Aufgabenverteilung sowie zumindest eines Mindestmaßes an Konsens bezüglich der pädagogischen Ziele und Methoden im Umgang mit emotional-sozial auffälligen Schülerinnen und Schüler. Auf all diese Kriterien hat die Schulleitung maßgeblichen Einfluss: Beginnend bei der Haltung gegenüber der Wichtigkeit gemeinsamer Absprachen in der Zusammenarbeit generell über konkrete strukturelle Veränderungen wie gemeinsamer Unterrichts-Vorbereitungszeit bis hin zu Maßgaben hinsichtlich der Aufgabenverteilung: steht die Schulleitung nicht dahinter, wird sich kaum eine einzige Maßnahme umsetzen lassen. Für neue Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, deren Berufsgruppe an einer Schule minderheitlich vertreten ist, spielt der Rückhalt durch die Schulleitung z.B. bezüglich der Aufgabenverteilung, insofern natürlich eine besonders große Rolle.

Notwendigkeit des Informationsaustauschs zwischen verschiedenen Schulformen. Schulen verschiedener Schulformen können häufig noch voneinander lernen. Beispielsweise können allgemeine Schulen der Sekundarstufe häufig noch von Förderschulen und Grundschulen lernen, in denen die Heterogenität der Schülerschaft und die Integration fordernder Schülerinnen und Schüler schon sehr lange den Schulalltag mitbestimmt. Es gibt aber Schulen, die hier schon profunde Kenntnisse und Erfahrungen vorzuweisen haben – warum sollte man davon nicht gegenseitig profitieren?

Ein weiterer Punkt, der sich als hilfreich erwiesen hat, ist, die **Ressourcen der gesamten Schulgemeinschaft** zu nutzen. Ein Beispiel:

In einer Grundschule

- ❑ arbeiten zwei Mütter auf freiwilliger Basis während der Freiarbeit als „Lesemütter“,
- ❑ stellen sich Eltern nachmittags als Deutsch-Nachhilfelehrer für Flüchtlingskinder zur Verfügung.
- ❑ Es gibt ein Elterncafé, die Räume der Schule werden abends Deutschkursen für Migranten zur Verfügung gestellt. (Gerade Frauen mit islamischen Hintergrund, bei denen die Teilnahme an öffentlichen Veranstaltungen kulturell bedingt nicht

unproblematisch ist, finden hier ein Umfeld vor, was anstandslos akzeptiert wird: Morgens gehen die Kinder in die Schule, abends kommen hier die Eltern zusammen, die an Deutschkursen teilnehmen.)

Die **Einbeziehung der Eltern in das Schulgeschehen** ist zwar umstritten, kann aber bei guter Umsetzung zwei Ziele erfüllen:

- ❑ Das Vertrauen der Eltern in die schulische Arbeit wächst mit der hohen Transparenz, die ihnen gewährt wird, und
- ❑ der Wille zur Kooperation steigt; eine gute Einbindung von elterlichen Ressourcen wiederum kann das Personal an der Schule entlasten. – Übrigens ist das nicht nur für Grundschulen der Fall; dass Eltern sich an Berufsinformationsveranstaltungen für die Oberstufe beteiligen ist ein gutes Beispiel dafür, wie auch hier Ressourcen sinnvoll genutzt werden.

Innerhalb des Schulsystems gibt es außerdem **viele Unterstützungssysteme**, die Lehrerschaft und Schulleitung als Experten zur Verfügung stehen. Auch hier ein paar Beispiele: Gerade im Hinblick auf den Förderschwerpunkt Emotional und soziale Entwicklung

- ❑ kann das **Kompetenzteam** angefragt werden zu entsprechenden Fortbildungen,
- ❑ **Inklusionsmoderatoren oder die Schulpsychologie** können die Öffentlichkeitsarbeit, die Einbindung der Sonderpädagogen und die Vernetzung mit anderen Schulen begleiten,
- ❑ die Eltern können zur Schullaufbahnberatung an das Beratungsteam „Gemeinsames Lernen“ vermittelt werden,
- ❑ die Schulaufsicht kann bei rechtlichen Fragen unterstützen.

Insgesamt gilt: An welchen Stellen auch immer den schulischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Schülerinnen und Schülern Entlastung verschafft werden kann durch die Kontaktaufnahme zu einer anderen Institution, sollte die Schule genau dies auch tun!

Das Schulgesetz NRW (zuletzt geändert durch Gesetz vom 25. März 2015) regelt im § 19 die sonderpädagogische Förderung.

§ 19 Sonderpädagogische Förderung

(1) Schülerinnen und Schüler, die auf Grund einer Behinderung oder wegen einer Lern- oder Entwicklungsstörung besondere Unterstützung benötigen, werden nach ihrem individuellen Bedarf sonderpädagogisch gefördert.

(2) Die sonderpädagogische Förderung umfasst die Förderschwerpunkte

1. Lernen,
2. Sprache,
3. Emotionale und soziale Entwicklung,
4. Hören und Kommunikation,
5. Sehen,
6. Geistige Entwicklung und
7. Körperliche und motorische Entwicklung.

(3) Die sonderpädagogische Förderung hat im Rahmen des Bildungs- und Erziehungsauftrags der Schulen das Ziel, die Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung zu den Abschlüssen zu führen, die dieses Gesetz vorsieht (zielgleich). Für den Unterricht gelten grundsätzlich die Unterrichtsvorgaben (§ 29) für die allgemeine Schule sowie die Richtlinien für die einzelnen Förderschwerpunkte.

(4) Im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung werden die Schülerinnen und Schüler zu eigenen Abschlüssen geführt (§ 12 Absatz 4). Dies gilt auch für Schülerinnen und Schüler, bei denen daneben weitere Förderschwerpunkte festgestellt sind. Im Förderschwerpunkt Lernen ist der Erwerb eines dem Hauptschulabschluss gleichwertigen Abschlusses möglich.

(5) Auf Antrag der Eltern entscheidet die Schulaufsichtsbehörde über den Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung und die Förderschwerpunkte. Vorher holt sie ein sonderpädagogisches Gutachten sowie, sofern erforderlich, ein medizinisches Gutachten der unteren Gesundheitsbehörde ein und beteiligt die Eltern. Besteht ein Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, schlägt sie den Eltern mit Zustimmung des Schulträgers mindestens eine allgemeine Schule vor, an der ein Angebot zum Gemeinsamen Lernen eingerichtet ist. § 20 Absätze 4 und 5 bleiben unberührt.

(6) Die Schulaufsichtsbehörde berät die Eltern und informiert sie über weitere Beratungsangebote.

(7) In Ausnahmefällen kann eine allgemeine Schule den Antrag nach Absatz 5 stellen, insbesondere

1. wenn eine Schülerin oder ein Schüler nicht zielgleich unterrichtet werden kann oder
2. bei einem vermuteten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, der mit einer Selbst- oder Fremdgefährdung einhergeht.

Bei einem vermuteten Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Lernen kann die allgemeine Schule den Antrag in der Regel erst stellen, wenn eine Schülerin oder ein Schüler die Schuleingangsphase der Grundschule im dritten Jahr besucht; nach dem Ende der Klasse 6 ist ein Antrag nicht mehr möglich.

(8) Das Ministerium bestimmt durch Rechtsverordnung mit Zustimmung des für Schulen zuständigen Landtagsausschusses die Voraussetzungen und das Verfahren zur Feststellung des Bedarfs an sonderpädagogischer Unterstützung sowie zur Festlegung der Förderschwerpunkte und Benennung geeigneter Schulen einschließlich der Beteiligung der Eltern und die Vergabe der Abschlüsse nach Maßgabe des Absatzes 4.

In der Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, den Hausunterricht und die Schule für Kranke (Ausbildungsordnung für die sonderpädagogische Förderung – AO-SF) vom 29. April 2005, zuletzt geändert durch Verordnung vom 01. Juli 2016 werden die Vorgaben konkretisiert.

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

Der Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung setzt voraus, dass alle in diesem Abschnitt genannten Voraussetzungen erfüllt und kausal verknüpft sind (VV zu § 4, Absatz 4).

In der 9. Änderungsverordnung zur AO-SF wurde das Verfahren in der Sekundarstufe II neu geordnet.

§ 19 (1)

Sonderpädagogische Förderung aufgrund eines Verfahrens nach den §§ 11 bis 15 endet spätestens

1. mit dem Ende der Vollzeitschulpflicht oder
2. nach einem Schulbesuch von mehr als zehn Schuljahren mit dem Erwerb eines nach dem zehnten Vollzeitschuljahr vorgesehenen Abschlusses, soweit in den folgenden Absätzen nicht anderes bestimmt ist.

§ 19 (2)

Im Förderschwerpunkt Lernen und im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung entscheidet die Schulaufsichtsbehörde im Verfahren nach den §§ 11 bis 15 über einen Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung in der Sekundarstufe II allein dann, wenn die Schülerin oder der Schüler nach der Wahl der Eltern ein Förderberufskolleg besuchen soll.

Schülerinnen und Schüler mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung werden zielgleich oder ziel-different unterrichtet.

Welche Unterstützung sie benötigen, kann individuell sehr unterschiedlich sein. Wichtige gesetzliche Grundlagen in diesem Zusammenhang sind:

- ☐ Ausbildungsordnung sonderpädagogische Förderung (AO-SF)
- ☐ Schulbegleitung (Integrationshilfe/Unterrichtsassistenz) im Rahmen der Eingliederungshilfe
- ☐ Gewährung von Nachteilsausgleichen (NTA)
- ☐ Erzieherische Einwirkung/Ordnungsmaßnahmen (SchulG NRW, § 53)
- ☐ Schulgesundheit (SchulG NRW, § 54)

Schulbegleitung im Rahmen der Eingliederungshilfe bei Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Das Achte Sozialgesetzbuch (SGB VIII) regelt im § 35a Eingliederungshilfe für seelisch behinderte Kinder und Jugendliche die Unterstützungsangebote für die benannte Schülergruppe. Kostenträger für Maßnahmen der Eingliederungshilfe ist in der Regel das Jugendamt.

Kinder und Jugendliche haben Anspruch auf Eingliederungshilfe, wenn

1. ihre seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für ihr Lebensalter typischen Zustand abweicht, und
2. daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist oder eine solche Beeinträchtigung zu erwarten ist.

Der Bedarf ist individuell festzustellen. Dazu stellen die Erziehungsberechtigten einen entsprechenden Antrag beim zuständigen Jugendamt. Dieses fordert in der Regel eine ärztliche Stellungnahme und einen Bericht der Schule ein.

Schulbegleiter und Schulbegleiterinnen haben zumeist keine pädagogische Ausbildung und sind bei örtlich ansässigen Trägern angestellt. Eltern können diese aber auch selbst einstellen und die Kosten über das persönliche Budget des Kindes abrechnen.

Für weitergehende Informationen haben der Landschaftsverband Rheinland und der Landschaftsverband Westfalen eine Arbeitshilfe zum einheitlichen Umgang mit dem § 35a SGB VIII herausgegeben (Landschaftsverband, Rheinland und Westfalen 2014).

Integrationshelferinnen und Integrationshelfer sind „Personal“, das vom Schulträger/Jugendamt o.ä. gestellt wird (§ 92 Abs. 1 u.3 SchulG). Sie unterstützen die betroffenen Kinder in der Schule, orientiert an ihren individuellen Bedürfnissen. Sie helfen den Kindern und Jugendlichen, den Schulalltag praktisch zu bewältigen; sie sind keine Zweitlehrkräfte. Insbesondere im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung ist in der Schule eine intensive Praxisanleitung und Abstimmung der individuellen Maßnahmen i.S. eines pädagogischen Gesamtkonzepts notwendig. Diese Anleitung sollte in der Regel durch eine sonderpädagogische Lehrkraft erfolgen, die dem Integrationshelfer/der Integrationshelferin zugeordnet wird (vergl. Manual Inklusion der BR Düsseldorf, Mai 2015, Punkt 4.3).

Bei Ausfall der Integrationshilfe kam es in der Vergangenheit vor, dass Schulen die Teilnahme des betroffenen Kindes oder Jugendlichen am Unterricht für diesen Zeitraum ablehnten und die Betroffenen damit vom Unterricht ausschlossen. Grundsätzlich jedoch wird die Schulpflicht eines Kindes durch den Ausfall der Integrationshilfe nicht außer Kraft gesetzt. Ein genereller Ausschluss vom Unterricht ist in der Regel nicht möglich, da dieser Tatbestand nicht von den §§ 53 und 54 (4) SchulG NRW erfasst wird.

Vielmehr ist in der Schule zu prüfen, durch welche geeigneten Maßnahmen trotz des Ausfalls der Integrationshilfe ein Schulbesuch ermöglicht werden kann. Mögliche Maßnahmen wären z.B.

- ☐ Phasenweiser Einsatz einer anderen Integrationshilfe der Schule (insbesondere bei Pool-Maßnahmen)
- ☐ Phasenweiser Einsatz der Schulsozialarbeiterin/des Schulsozialarbeiters
- ☐ Begrenzung der Teilnahme auf bestimmte Unterrichtsfächer
- ☐ Verstärkter Einsatz der sonderpädagogischen Lehrkräfte
- ☐ Teilnahme am Unterricht einer anderen Klasse

Es wird dringend empfohlen, in diesen Fällen ein lösungsorientiertes Gespräch mit den Erziehungsberechtigten zu führen.

Gewährung von Nachteilsausgleichen (NTA)

Ein sonderpädagogischer Unterstützungsbedarf im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung gehört zu den Diagnosen, die mögliche NTA begründen, insbesondere bei Vorliegen einer Autismus-Spektrums-Störung. Sobald der Schule ein entsprechender Antrag der Erziehungsberechtigten vorliegt, ist dieser zu den Akten zu nehmen und über die Klassenkonferenz die Gewährung von NTA zu prüfen. Beschlüsse über NTA bedürfen der Genehmigung durch die Schulleitung und sind fortlaufend in der Schülerakte zu dokumentieren. Nach einem festgelegten Überprüfungszeitraum tritt die Klassenkonferenz erneut zusammen, um über eine Fortschreibung, Modifizierung oder Aufhebung zu entscheiden. Die Eltern werden jeweils zeitnah und schriftlich über die gewährten NTA informiert, ggf. auch bei deren Erarbeitung und Evaluierung mit einbezogen.

Wesentliche Aspekte zur Gewährung von NTA sind auf der Seite der Bezirksregierung Düsseldorf zusammengefasst:

- ☐ Wem werden Nachteilsausgleiche gewährt?
- ☐ Wie ist das Genehmigungsverfahren für Anträge auf Nachteilsausgleich in zentralen Prüfungen geregelt?
- ☐ Was leisten Nachteilsausgleiche?
- ☐ Welche Möglichkeiten von Nachteilsausgleichen gibt es?

Wem werden Nachteilsausgleiche gewährt?

Schülerinnen und Schülern mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung sowie Schülerinnen und Schülern mit einer Behinderung oder chronischen Erkrankung ohne Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung, die mit zielgleicher Förderung die Abschlüsse der Bildungsgänge der allgemeinbildenden Schule anstreben, kann ein NTA gewährt werden – sowohl im Unterricht und bei Klassenarbeiten oder Klausuren als auch in den zentralen Abschlussprüfungen nach der 10. Klasse und im Abitur. Die Rechtsgrundlage für diesen Anspruch ist in Art. 3 Abs. 3 Satz 2 des GG, im § 2 SchulG für das Land Nordrhein-Westfalen, im Sozialgesetzbuch IX - § 126, sowie in den Ausbildungsordnungen der allgemeinbildenden Schulen dokumentiert. Die Schule prüft in Kontakt mit den Erziehungsberechtigten die Voraussetzungen, entscheidet und sichert die Umsetzung während des gesamten Schulbesuchs. Für zentrale Prüfungsphasen vor Abschlüssen gelten besondere Regelungen.

Wie ist das Genehmigungsverfahren für Anträge auf Nachteilsausgleich in zentralen Prüfungen geregelt?

Für die Berücksichtigung der individuellen Bedingung und zur Gewährung von NTA in den Zentralen Prüfungen am Ende der Klasse 10 gilt ab dem Schuljahr 2013/2014:

Nach der Ausbildungs- und Prüfungsordnung Sekundarstufe I (APO S I, § 6 Abs. 9) entscheidet die Schulleitung über die Gewährung von NTA einschließlich der zentralen Prüfungen am Ende der Klasse 10 unter Beachtung der entsprechenden Verwaltungsvorschriften. Das Ministerium für Schule und Weiterbildung hat zur übergeordneten Information hierzu eine Handreichung erstellt. Die spezifische Form des NTA muss für die jeweilige Schülerin oder den Schüler auch im vorausgegangenen Schulbesuchsjahr und insbesondere in den Leistungsüberprüfungen von der Schule bewilligt und

dokumentiert worden sein. Eine Empfehlung zur fortlaufenden Dokumentation der Nachteilsausgleiche ist auf der Seite der Bezirksregierung erhältlich. Für Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung wird der NTA im individuellen Förderplan dokumentiert. NTA werden nicht im Zeugnis vermerkt.

Für die Gewährung des individuellen NTA im Abitur ist die Bezirksregierung als obere Schulaufsichtsbehörde zuständig. Die Schulen haben hier keine Entscheidungskompetenz. Es gelten die Regelungen der APO GOST § 13.7. Die Bezirksregierungen prüfen und entscheiden auf der Basis anonymisierter, begründeter Anträge. Die Bezirksregierung Düsseldorf stellt den Schulen ein Antragsformular zur Verfügung.

Auch hier gilt: für das Abitur werden Nachteilsausgleiche gewährt, wenn die Schule dokumentiert hat, dass für die Schülerin oder den Schüler auch bereits vorab diese individuellen Nachteilsausgleiche gewährt und dokumentiert wurden. Für Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung werden Nachteilsausgleiche im individuellen Förderplan dokumentiert.

Eine einvernehmliche Abstimmung zwischen allen Beteiligten sichert Umsetzung, Reflexion und eventuelle Anpassung individueller Nachteilsausgleiche.

Was leisten Nachteilsausgleiche?

Art und Umfang von Nachteilsausgleichen sind stets so auszurichten, dass die in der Behinderung, dem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung oder in einer chronischen Erkrankung begründete Benachteiligung ausgeglichen und dem Grundsatz der Chancengleichheit möglichst vollständig entsprochen wird. Es geht daher nicht um eine Bevorzugung durch geringere Leistungsanforderungen, sondern um eine andere – aber inhaltlich gleichwertige – äußere Gestaltung der Leistungsanforderungen. Art und Bemessung der Ausgleichsmaßnahmen sind danach auszurichten, dass dem Grundsatz der Chancengleichheit möglichst vollständig entsprochen wird. Für Schülerinnen oder Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung werden die individuell spezifischen sonderpädagogischen Erfordernisse berücksichtigt.

Dazu beraten sich die Schulen gegebenenfalls mit der Bezirksregierung.

Welche Möglichkeiten von Nachteilsausgleichen gibt es?

NTA können prinzipiell sowohl für die Leistungsüberprüfung als auch für die Leistungsbeurteilung gewährt werden. Die folgenden Möglichkeiten für NTA können nicht abschließend sein und stellen ebenfalls keine vollständige Liste einzulösender Forderungen dar. Sie zeigen vielmehr Möglichkeiten, über die angesichts der individuellen Voraussetzungen, der zu überprüfenden Leistungen und des Auftrags, das inhaltliche Anforderungsprofil des zielgleichen Lernens zu wahren, beraten und entschieden werden muss:

1. **Zeitzugaben**, etwa bei [...] körperlichen und motorischen Beeinträchtigungen, die mit verzögerter Arbeitsweise oder besonderen Pausenbedürfnissen einhergehen.
2. **Modifizierte Aufgabenstellungen** für zielgleich unterrichtete Schülerinnen und Schüler mit einem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation, Sehen oder Sprache können – wie bisher – angefordert werden. Die Schulen werden hierzu per zentraler Schulmail durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung informiert. So werden z.B. im Fach Englisch für Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation anstelle von Hörverstehensaufgaben vergleichbare Aufgaben bereitgestellt.
3. Eine auf die Behinderung abgestimmte **Präsentation von Aufgaben und Ergebnissen** durch die Verwendung speziell angepasster Medien (z.B. Textoptimierung von Aufgaben bei Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf im Bereich Hören, Adaption von Texten und vergrößerten Grafiken für sehbehinderte oder blinde Schülerinnen und Schüler).
4. **Einsatz technischer, elektronischer oder sonstiger apparativer Hilfen** (Nutzung eines Laptops, Lesegerätes, Kassettenrekorders, angepasster Zeichen- oder Schreibgeräte, einer Lupe etc.).
5. **Personelle Unterstützung** in besonderen Einzelfällen (zum Beispiel für motorische Hilfestellungen)
6. Unterstützung durch **Verständnishilfen und zusätzliche Erläuterungen** (z.B. Worterklärungen für Schülerinnen und Schüler mit Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung im Förderschwerpunkt Hören und Kommunikation).
7. **Unterrichtsorganisatorische Veränderungen** (z. B. individuell gestaltete Pausenregelungen).

8. **Veränderung der Arbeitsplatzorganisation** (z.B. Möglichkeiten zur Entspannung und Entlastung der Wirbelsäule bei Schülerinnen und Schülern mit motorischen Beeinträchtigungen und Strukturierung des Arbeitsplatzes durch Markierungen z.B. bei Schülerinnen und Schülern mit ASS).
9. **Veränderungen der räumlichen Voraussetzungen** (indem z.B. für eine Prüfung eine blendungsarme oder ablenkungsarme Umgebung geschaffen wird)
10. **Individuelle Leistungsfeststellung in Einzelsituationen** (z.B. bei Schülerinnen und Schülern mit selektivem Mutismus).
11. Eine **Veränderung der Aufgabenstellung** (z.B. für Schülerinnen und Schüler mit ASS; vgl. Arbeitshilfe für Zentrale Prüfungen am Ende der Klasse 10, MSW, 2013)
12. **Angepasste** Sportübungen
13. Die einzelfallbezogene Berücksichtigung der Behinderung bei der **Bewertung der äußeren Form** (z.B. indem eindeutige Tippfehler bei Vorliegen motorischer Beeinträchtigungen nicht als Rechtschreibfehler bewertet werden oder durch größere Exaktheitstoleranz bei sehbehinderten oder motorisch beeinträchtigten Schülerinnen und Schülern).

Ansprechpartner: Martin Jakobs (Tel. 0211 475-4483)

Dezernat 41: Grundschulen und Förderschulen

Erzieherische Maßnahmen versus Ordnungsmaßnahmen

Kinder und Jugendliche mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf im Bereich der Emotionalen und sozialen Entwicklung zeigen häufig negativ wirkende Verhaltensmuster, die eine erfolgreiche Teilhabe am Unterricht und in der Gesellschaft erheblich erschweren und die beteiligten Lehrkräfte vor große Herausforderungen stellen.

Folgende Fragestellungen können für die Konzeption eines tragfähigen Unterrichts- und Erziehungskonzeptes für diese Schülergruppe zielführend sein:

- ☐ Welches Menschenbild leitet unsere pädagogische Arbeit?
- ☐ Welche Hypothesen bilden wir zur Erklärung von beobachtbaren Verhaltensauffälligkeiten?
- ☐ Welche Ableitungen können wir aus diesen Hypothesen für den Umgang mit unseren Schülerinnen und Schülern ziehen?

Das Wissen darum, wie Verhaltensauffälligkeiten entstanden sind, dass diese häufig sinnvolle Ableitungen aus bisherigen Erfahrungen und somit Überlebensstrategien sind, erleichtert die Annahme auch erheblich herausfordernd auftretender Schülerinnen und Schüler. Die Wertschätzung der Person als pädagogische Grundhaltung verpflichtet die Lehrkräfte zu einem verbindlichen und verlässlichen Beziehungsangebot. Die Erziehungshaltung aller Lehrkräfte einer Klasse muss dabei in hohem Maße übereinstimmend und einschätzbar sein, um den Schülerinnen und Schülern in jeder Situation Halt und Orientierung geben zu können. Dazu gehört auch ein durch Regel – und Konsequenzsysteme klar strukturierter Orientierungsrahmen. Stärken und sozial erwünschte Verhaltensweisen werden durch unmittelbare persönliche Rückmeldungen der Lehrkräfte, aber auch durch verschiedene Verstärkersysteme systematisch positiv verstärkt. Negative Verhaltensweisen werden mit Bezug auf ein schulintern geltendes Regel- und Konsequenzsystem klar benannt und entsprechend beantwortet. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler immer wieder die Möglichkeit erhalten, sich in für sie schwierigen Situationen zu bewähren. Der Erfolg dieser Maßnahmen hängt in hohem Maße von der Bereitschaft zur Mitwirkung aller Beteiligten ab.

Während die zuvor beschriebenen Maßnahmen vorrangig pädagogisch begründet sind, gibt es auch formal rechtliche Maßnahmen, die in der Schule zur Anwendung kommen können.

Erzieherische Einwirkungen und Ordnungsmaßnahmen nach § 53 Schulgesetz NRW (SchulG) sind Reaktionen auf Störungen der Unterrichts- und Erziehungsarbeit der Schule und auf Gefährdungen von Personen und Sachen.

Während erzieherische Einwirkungen ihrem Wesen nach dazu dienen, die Schülerin und den Schüler zu einer Änderung des Verhaltens durch verbindliche Anordnungen zu bewegen, ohne sie/ihn in ihrer/seiner Individualsphäre wesentlich zu beeinträchtigen, greifen Ordnungsmaßnahmen in die Rechte der Schüler und Schülerinnen ein.

Dieser Eingriffscharakter mit rechtlicher Außenwirkung ist bei einer erzieherischen Einwirkung nicht gegeben. Gegen eine erzieherische Maßnahme kann man sich daher nur mit einer Beschwerde zur Wehr setzen.

Die Ordnungsmaßnahme ist dagegen ein Verwaltungsakt (§ 35 Verwaltungsverfahrensgesetz NRW (VwVfG)), gegen den ein Widerspruch möglich ist. Die für Verwaltungsakte geltenden Form- und Verfahrensvorschriften sind zu beachten.

Die Eltern bzw. die volljährigen Schülerinnen und Schüler haben ein gesetzlich vorgeschriebenes Anhörungsrecht.

Erzieherische Einwirkungen (§ 53 (2) SchulG) sind 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.

Ordnungsmaßnahmen (§ 53 (3) SchulG) 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.

Die Verhängung von Ordnungsmaßnahmen sollte erst nach Ausschöpfen aller pädagogisch möglichen Handlungsoptionen erwogen werden, da diese, insbesondere bei allen Formen des Ausschlusses vom Unterricht, schwerwiegende Konsequenzen für die betroffenen Schülerinnen und Schüler mit sich bringen und eine erfolgreiche Teilnahme am Unterricht nachhaltig erschweren. Ebenso sollte das Recht auf schulische Bildung für alle Beteiligten oberste Priorität haben, weshalb vorschnelle und unbefristete Ausschlüsse vom Unterricht oder von Teilen des Unterrichts sorgfältig abgewogen werden sollten.

Gemäß **§ 43 Absatz 1** SchulG sind Schülerinnen und Schüler im Rahmen ihrer Schulpflicht verpflichtet, regelmäßig am Unterricht teilzunehmen. Die Schulleitung kann Schülerinnen und Schüler auf Antrag der Eltern aus wichtigem Grund bis zur Dauer eines Schuljahres vom Unterricht beurlauben oder von der Teilnahme an einzelnen Unterrichtsveranstaltungen befreien (§ 43 Abs. 3 SchulG). Die Vorschrift des § 43 Abs. 3 SchulG, die einen Antrag der Eltern voraussetzt, richtet sich im **Anwendungsbereich nur auf durch Eltern initiierte Beurlaubungen** und nicht auf einen Ausschluss wegen Selbstgefährdung oder Fremdgefährdung.

§ 40 SchulG regelt das **Ruhen der Schulpflicht**. Für Kinder und Jugendliche, die selbst nach Ausschöpfen aller Möglichkeiten sonderpädagogischer Förderung nicht gefördert werden können, ruht die Schulpflicht. Die Entscheidung hierzu trifft die zuständige Schulaufsichtsbehörde. Dazu holt sie ein Gutachten der unteren Gesundheitsbehörde ein und hört die Eltern an (§ 40 Abs. 2 SchulG). Die Regelungen des § 40 Abs. 2 SchulG legitimiert keine Schulleitung bzw. Schule zu einer Entscheidung des Ausschlusses vom Unterricht. Um die Entscheidung vorzubereiten, sollte die Schule der Schulaufsicht in einem Bericht ausführlich die individuelle Situation des Schülers darstellen und die bislang ausgeschöpften Fördermöglichkeiten beschreiben. Grundsätzlich müssen alle Fördermöglichkeiten ausgeschöpft werden, da die Entscheidung einen Eingriff in das Grundrecht des Schülers auf Erziehung und Bildung aus Art. 8 Abs. 1 S. 1 der Landesverfassung NRW sowie Art. 2 Abs. 1 und 12 Abs. 1 Grundgesetz darstellt.

Ein Ausschluss vom Unterricht gem. **§ 54 Abs. 4 SchulG ist nur möglich im Fall einer von dem Schüler oder der Schülerin ausgehenden gesundheitlichen Gefährdung und** setzt das Vorliegen einer konkreten Gefahr für andere voraus. Nur die Befürchtung einer Problemlage ist dafür nicht ausreichend.

Zuständig für die Entscheidung ist der Schulleiter oder die Schulleiterin. In der Regel wird die Entscheidung befristet ausgesprochen. In angemessenen Abständen muss überprüft werden, ob die Voraussetzungen für den Ausschluss noch vorliegen. Die Entscheidung wird aufgrund eines Gutachtens des schulärztlichen Dienstes getroffen, § 54 Abs. 4 S. 2 SchulG. Bei Gefahr im Verzug darf von der Schulleitung ein vorläufiger Ausschluss vom Besuch der Schule ausgesprochen werden. Auch in diesem Fall muss jedoch im Nachgang der Entscheidung unverzüglich ein schulärztliches Gutachten eingeholt werden. **Die Schulaufsicht ist über jeden Einzelfall zu informieren (§ 29 ADO).**

Empfehlend wird in diesem Zusammenhang auch auf die Rundverfügung „Besondere Fragestellungen bei der Beschulung von Schülerinnen und Schülern mit außergewöhnlichen Ausgangslagen“ der BR Düsseldorf hingewiesen.

Anhang

- A1** Übersicht über wirksame Präventionsprogramme in der Primarstufe
- A2** Übersicht über wirksame Präventionsprogramme für die Sekundarstufe
- A3** Fenster für das kollegiale Fallverstehen
- A4** Kronshagener Systemischer Fragebogen
- A5** LSCI – Schritt für Schritt – Kollegiale Fallberatung
- A6** Kopiervorlagen

A1 Übersicht über wirksame Präventionsprogramme in der Primarstufe

Überblick über wirksame Präventionsprogramme für die Primarstufe (Teil I)				
Programm	Zielgruppe/Alter	Autor	Besonderheiten	Bewertung
Fit & Stark fürs Leben 1 & 2 EUR 26	Primarstufe, 1. & 2. Klasse, universell	Burow et al. (1998)	- Lebenskompetenztraining - Orientierung an WHO-Empfehlungen zur Persönlichkeitsstärkung - Identifikationsfigur „Igor Igel“	- aufgrund des curricularen Aufbaus bis zur Klasse 5 sehr zu empfehlen - alle Unterrichtsmaterialien liegen im Kopierformat vor
Fit & Stark fürs Leben 3 & 4 EUR 26	Primarstufe, 3. & 4. Klasse, universell	Burow et al. (1998)	konsequente Weiterführung der Förderung der Persönlichkeitsstärkung der Kinder	positive Evaluation: Rückgang von externalisierendem & internalisierendem Verhalten
Mich und dich verstehen. EUR 39,95	3. – 6. Klasse, universell	Bieg & Behr (2005)	- Trainingsprogramm zur emotionalen Sensitivität - auf Einsatz in Schule zugeschnitten - Sehr abwechslungsreich - Umfasst 34 Lernanlässe zur Förderung der universellen	positive Evaluation: positive Veränderungen im Bereich unaufmerksamen, aggressiven und zurückhaltenden Verhaltens
Quelle: Kompetenzteams NRW				

Überblick über wirksame Präventionsprogramme für die Primarstufe (Teil II)

Programm	Zielgruppe/Alter	Autor	Besonderheiten	Bewertung
Lubo aus dem All EUR 99,00 + EUR 39,95 (Arbeitshefte) + EUR 59,00 (Handpuppe)	Primarstufe, 1. - 2. Klasse, universell	Hillenbrand, Hennemann, Hens (2010)	Konsequentes Erarbeiten eines Problemlösekreislaufs, Erarbeitung alltagsnaher angemessener Emotionsregulationsstrategien, komplette Einbettung in Rahmenhandlung (Lubo aus dem All) kindgerechtes und motivierendes Verstärkersystem (Stemenstaub).	- Moderate Effekte: Zunahme der Problemlösefertigkeiten, - Vermehrtes Sprechen über Gefühlszustände, - Zunahme emotionaler-sozialer Kompetenzen, - Insbesondere Kinder unter erhöhtem Risiko profitieren von LUBO
Klasse Kinder Spiel. EUR 16,00 (Neuaufgabe geplant)	Primarstufe, 1. - 4. Klasse, universell	Hillenbrand & Pütz (2008)	- Verhaltensteuerung durch Belohnung von Positivem Verhalten - Sehr einfach und spielerisch umsetzbar	- Eines der effektivsten Präventionsprogramme - Vielfach positiv evaluiert
Verhaltens- training für Schulanfänger EUR 32,95 + EUR 7,95 (Arbeitsheft)	Primarstufe 1. & 2. Klasse, universell	Petermann et al. (2006)	- Prävention von aggressivem & unaufmerksamen Verhalten - Didaktischer Rahmen „Schatzsuche“ - Handpuppe „Chamäleon Ferdi“	- motivierendes Programm - positive Evaluation: Rückgang von externalisierendem & internalisierendem Verhalten

Quelle: Kompetenzteams NRW

Überblick über wirksame Präventionsprogramme für die Primarstufe (Teil III)

Programm	Zielgruppe/Alter	Autor	Besonderheiten	Bewertung
Verhaltens- training für die Grundschule EUR 39,95	Primarstufe, 3.&4. Klasse, universell	Petemann et al. (2008)	- Weiterführung des Programms für Klasse 1&2 - Motivierende Rahmenhandlung „Hörspiel: Abenteurer auf Schloss Duesterbrock“	Aufgrund des curricularen Aufbaus sowie der positiven Evaluation zu empfehlen
Freunde – Programm EUR 16,90	7-12 Jahre, universell, Prävention von Angst	Barrett et al. (2003)	spezifisch als Präventionsprogramm bei internalisierenden Störungen entwickelt (Angst, kindlicher Depression)	- motivierendes Programm - positive Evaluation durch Rückgang von Angstlichkeit
Friedensstifter Training	Primarstufe, 1.-4.Klasse, universell	Gasteiger- Klicpera & Klein (2006)	- Förderung von 4 Bereichen: - Wie verhalte ich mich in einem Streit? - Verhandeln lernen - Umgang mit Gefühlen (Wut, Ärger) - Frieden stiften – anderen Kindern beim Verhandeln helfen	- recht gute Effekte in mehreren größeren Studien nachgewiesen - keine Rahmenhandlung

Quelle: Kompetenzteams NRW

Überblick über wirksame Präventionsprogramme für die Sekundarstufe (Teil I)				
Programm	Zielgruppe/Alter	Autor	Besonderheiten	Bewertung
Fit & Stark fürs Leben 5 & 6 EUR 28,80	Sekundarstufe, 5. & 6. Klasse, universell	Burow et al. (1998)	- Lebenskompetenztraining - Orientierung an WHO-Empfehlungen zur Persönlichkeitsstärkung	- aufgrund des curricularen Aufbaus bis zur Klasse 6 sehr zu empfehlen - alle Unterrichtsmaterialien liegen im Kopierformat vor
Mich und dich verstehen. EUR 39,95	3. – 6. Klasse, universell	Bieg & Behr (2005)	- Trainingsprogramm zur emotionalen Sensitivität - auf Einsatz in Schule zugeschnitten - Sehr abwechslungsreich	positive Evaluation: positive Veränderungen im Bereich unaufmerksamen, aggressiven und zurückhaltenden Verhaltens
Positive Peer Culture (PPC) EUR 16,00	Sekundarstufe, universell	Opp et al. (2006)	- Hohe Bedeutung und Einfluss der Gleichaltrigen - Schaffen einer vertrauensvollen Atmosphäre mit 6 – 8 Jugendlichen	- Hilfsbereitschaft nimmt zu - Bessere Gefühlsregulierung - Selbstwertgefühl nimmt zu
Quelle: Kompetenzteams NRW				

Überblick über wirksame Präventionsprogramme für die Sekundarstufe (Teil II)

Programm	Zielgruppe/Alter	Autor	Besonderheiten	Bewertung
Gesundheit und Optimismus GO EUR 44,95	14- bis 18-Jährige, universell + selektiv	Junge et al. (2002)	• Programm für den schulischen Einsatz • Prävention von Angststörungen • Ausführliches Manual mit Übungen und Materialien	• Drei Evaluationsstudien • Gute Bewertung durch Jugendliche • Positive Effekte auf Vermeidungsverhalten & soziale Kompetenz
Klasse Kinder Spiel. EUR 16,00	Sekundarstufe, 5. & 6. Klasse Universell	Hillenbrand et al. (2008)	• Verhaltensteuerung durch Belohnung von positivem Verhalten • Sehr einfach und spielerisch umsetzbar	• Eines der effektivsten Präventionsprogramme • Vielfach positiv evaluiert
Fairplayer-Manual EUR 39,95	Sekundarstufe, 11 – 15 Jahre, universell	Scheithauer et al. (2008)	• Stärken von Zivilcourage und Ächtung von Gewalt • Altersansprechende Materialien	• Signifikanter Rückgang selbstberichteter Viktimisierung durch Bullying sowie von Bullying selbst

Quelle: Kompetenzteams NRW

Überblick über wirksame Präventionsprogramme für die Sekundarstufe (Teil III)

Programm	Zielgruppe/Alter	Autor	Besonderheiten	Bewertung
Fit for Life EUR 44,95	Sekundarstufe 13 – 21 Jahre, universell + selektiv	Petermann et al. (2006)	- Unterstützung beim Aufbau von Sozial- und Lebenskompetenz - Umfangreiches Manual mit vielen Übungen	- Verbesserung bei Aggression, Unsicherheit, Initiativlosigkeit, - Positive Effekte auf soziale Kompetenzen
LARS & LISA EUR 39,95	Sekundarstufe, 12 – 16 Jahre, universell + selektiv	Pössel et al. (2004)	- Gruppenprogramm zur Prävention von Depression - Besonders effektiv in geschlechtshomogenen Gruppen	- Positive Effekte auf selbstberichtete Depressivität - Steigerung des Selbstwertgefühls
SNAKE, Stressbewältigung im Jugendalter	Sekundarstufe, ab 8. Klasse, universell	Lohaus et al. (2006)	- Vermittlung von Problemlösekompetenz zur Stressbewältigung - Fünf Problemlöseschritte anhand der Stressschlange „Snake“	- Wissensverbesserungen sowie positivere Bewertung stresserzeugender Situationen - Verbesserungen im Bewältigungsverhalten

Quelle: Kompetenzteams NRW

A3 Fenster für das kollegiale Fallverstehen

Kurzbeschreibung der/des Schülers/in	Erleben (welche Emotionen werden benannt) + Perspektivübernahme	Möglichkeiten der Förderung / Beziehungsgestaltung
Belastungserfahrungen der Person	Was macht die Arbeit mit diesem Kind mit Ihnen?	

1. Verflüssigen von Eigenschaften

Schlüsselfragen	wesentlich X
Bestand das Problem schon immer?	
Tritt es in allen Stunden auf?	
Welche Unterschiede gibt es zwischen der ersten und der letzten Stunde?	
Tritt das Problem in allen Fächern auf?	
Wie ist es wenn das Kind nicht da ist?	
Wie verhält sich bei den anderen Kollegen?	
Mit wem kommt ... am besten zurecht?	
Wer kommt mit ... am besten zurecht?	
Wer ist hilflos? Wer regt sich auf ?	
Sind in der Klasse noch mehr Kinder, die ...?	
Besteht das Problem auch zu Hause?	
Wie war es auf der anderen Schule?	
Wie war es auf der Klassenfahrt?	
Wie lange wird das Problem andauern?	

2. Lokalisieren von Ausnahmen

Schlüsselfragen	wesentlich X
In welchen Situationen hat der Schüler/ habe ich das Problem nicht?	
Wie lassen sich diese Situationen beschreiben?	
Was ist dann anders?	
Welche Erklärungen gibt es dafür?	
Warum habe ich diese Situationen als hilfreich und nützlich erlebt?	
Kann ich diese Phasen wiederholen oder ausdehnen?	
Was muss passieren, damit das Problem weniger oft auftritt?	

3. Umdeutungen

Schlüsselfragen	wesentlich X
Wie reagiere ich normalerweise auf das problematische Verhalten? Mit welchem Ergebnis?	
Welche Erklärungen habe ich im Augenblick, weshalb sich so verhält?	
Welche anderen positiven Erklärungsmöglichkeiten/Deutungen beschreiben das gleiche Verhalten von positiver.	
Welche der positiven Umdeutungen ist für mich am plausibelsten?	
Welche neuen Interventionsmöglichkeiten bzw. sprachlichen Impulse ... ergeben sich daraus?	
Was für Auswirkungen könnte dies auf die Klasse haben?	
Welche Auswirkungen werden sich für die Eltern ergeben?	
Was würde dies für meine Arbeit bedeuten?	

4. Funktion des Verhaltens

Schlüsselfragen	wesentlich X
Was verlöre wenn er/sie sich morgen nicht mehr so verhielte (angepasst verhalten würde)?	
Gäbe es für ...etwas zu gewinnen? ja/nein -Falls ja, was?	
Verlöre jemand anderes irgendetwas, wenn das auffällige Verhalten morgen nicht mehr auftreten würde (z.B. Ansehen, Zuwendung, Inhalte....)?	
Für welche Personen hat das Verhalten Bedeutung?	
Welchen Sinn, welche Funktion lässt sich hinter diesem Verhalten vermuten?	
Wie ließe sich die gleiche Funktion für den Schüler konfliktfreier erfüllen?	

5. Systembezüge

Schlüsselfragen	wesentlich X
Für welche Personen hat das Verhalten Bedeutung? In welcher Reihenfolge?	
Wer steht emotional ... am nächsten?	
Welche Botschaften erhält der Schüler vor seinem auffälligen Verhalten? Von wem ?	
Welche Botschaften erhält der Schüler während seines auffälligen Verhaltens? Von wem ?	
Welche Botschaften erhält der Schüler nach seinem auffälligen Verhalten? Von wem ?	
Welche Botschaften erhält der Schüler in anderen Systemen im Hinblick auf sein auffälliges Verhalten? Von wem?	
Wer profitiert am meisten vom augenblicklichen Verhalten?	
Wer würde von einer Veränderung profitieren?	

6. Aufspüren von Fremdressourcen

Schlüsselfragen	wesentlich X
Was kann gut?	
Wo ist sie/er besser geworden?	
Was sollte sich bei nicht ändern?	
Welche Ressourcen sehe ich im Elternhaus, in der Klasse, im Kollegium?	
Welche Ressourcen möchte ich für mein weiteres Vorgehen nutzen?	
Welche Personen sind ebenfalls an einer Änderung interessiert (Verbündete)?	
Welche Personen beziehe ich in meine Veränderungsstrategie mit ein?	

7. Wunder-Perspektive

Schlüsselfragen	wesentlich X
Woran würde ich erkennen, dass das Problem gelöst ist?	
Was wäre dann anders? Was würde ich dann stattdessen tun, fühlen usw.?	
Was würde dann stattdessen tun, fühlen?	
Wie würde sich dies auf die Klasse auswirken?	
In welcher Form würden meine Kollegen diese Veränderung wahrnehmen?	
Würde sich auch das Verhältnis zwischen mir und den Kollegen verändern?	
Wie würde die Veränderung sich auf meinen privaten Bereich auswirken?	

8. Aufspüren von Eigenressourcen

Schlüsselfragen	wesentlich X
Welche Interventionen habe ich bisher unternommen?	
Was hat davon am besten geklappt?	
Was hat überhaupt nicht geklappt?	
Auf Grund welcher persönlichen Eigenschaften habe ich bis heute durchgehalten?	
Welche Eigenschaften besitze ich noch, die ich positiv beurteile? Wo liegen meine Stärken?	
In welchen Situationen/Settings arbeite ich besonders gut?	
In welchen ähnlichen Fällen habe ich bereits Erfahrungen gesammelt?	

9. Zielsetzung

Schlüsselfragen	wesentlich X
Ist mein Ziel in Bezug auf wirklich bedeutsam?	
Ist mein Ziel konkret, präzise und verhaltensbezogen? Enthält es Aussagen darüber, was der Schüler stattdessen tun sollte?	
Enthält es Aussagen darüber, was ich stattdessen tun werde?	
Kann ich aus meinem Ziel einen Weg ableiten? Welchen?	
Ist mein Ziel realistisch und erreichbar?	

10. Skalierungen

Schlüsselfragen	wesentlich X
Wenn ich ... Verhalten auf einer Skala von 1-10 einordne, wo würde ich dann mit ihm stehen? (Ziel=10)	
Wenn sich die Situation um einen Punkt verbessert hätte, woran würde ich das merken?	
Was könnte ich tun, um diesen einen Schritt zu erreichen?	
Ist mein Teilschritt wirklich klein genug?	
Wie lange wird es dauern, bis ich diesen Teilschritt erreicht habe?	

11. Zusammenschau der bedeutsamsten Aspekte

Schlüsselfragen	wesentlich X
Welche Erkenntnisse erscheinen mir bedeutsam für eine Veränderung zu sein? (s. rechte Spalten)	
Welches Ziel möchte ich erreichen? Notieren!	
Woran würde ich merken, dass das Ziel erreicht ist (handlungsbezogen formulieren, stattdessen...)	
Auf einer Skala von 1-10: Wo stehe ich jetzt?	
10 = Zielzustand 1 = tiefster Stand	
Woran ist zu erkennen, dass auf der Skala einen weiteren Schritt nach vorn gemacht habe?	
Welche Ressourcen der Schülerin/des Schülers habe ich erkannt, welche möchte ich nutzen?	
Welche Veränderung (Intervention) soll zur Erreichung des ersten Teilschritts genutzt werden?	
Wann werde ich mit dem 1. Schritt beginnen?	

A5 LSCI – Schritt für Schritt (nach LSCI-Krisentypen)

Sobald eine emotionale Krise körperlich sichtbar ist:

Stufe 1: „Drain off“ von emotionaler Intensität durch aktives Zuhören. Erkennen Sie Gefühle an (keine Verhaltensweisen) und stellen Sie Rapport her.

Stufe 2: Verhandeln Sie den Standpunkt des Kindes/Jugendlichen im Hinblick auf die Ereignisse vor und während des Problems. Dann erstellen Sie einen sequenziellen Rapport („Timeline“)

Stufe 3: Suchen Sie nach diagnostischen Hinweisen, um das „Central Issue“ fest zu legen.

Haben Sie das Gefühl, dass das Kind/der Jugendliche...

... Schwierigkeiten hat, die Reihenfolge der Ereignisse wiederzugeben? ...aufgrund von Details voreilige Schlüsse zieht? ...die Absichten anderer falsch wahrnimmt?	...sehr aufge-regt ist über Mitarbeiter/innen andere? ...für ihn ungewöhnliches Verhalten zeigt? ...aufregende Sachen zu Hause oder in der Schule vor dieser Krise erlebt hat?	...die richtigen Absichten hat? ...nicht über soziale Fertigkeiten oder soziale Urteilsfähigkeit verfügt? ...impulsiv auf Zurückweisung durch Gleichaltrige oder Erwachsene reagiert?	...sehr wenig Ableitung braucht? ...den zeitlichen Ablauf gut im Gedächtnis hat? ...die Aktion mit wenig Reue rechtfertigt oder herunterspielt?	...seinem impulsiven Verhalten übersteigerte Schuldgefühle folgen lässt? ...sich selbst abwertet? ...nach Strafe verlangt wg. Fehlern und Unfällen?	...als naive Person von einem Erfahrenerem benutzt wird? (Typ I) ...als impulsive Person von einem Verschlageneren, der Schwierigkeiten vermeidet, manipuliert oder belästigt wird? (Typ II)
REALITY RUB	RED FLAG	NEW TOOLS	SYMPTOM ESTRANGEMENT	MASSAGING NUMB VALUES	MANIPULATION OF BODY BOUNDARIES
6 Krisentypen					

Stufe 4: „Insight“: Helfen Sie dem Kind/Jugendlichen dabei, eine kritische Einsicht bezüglich seines Verhaltensmusters zu gewinnen

Bei RR: Erstellen Sie sorgfältig einen in der Abfolge der Ereignisse genauen zeitlichen Verlauf und zeigen Sie Ursache und Wirkung auf Bestätigen Sie zuerst die Gefühle des Kindes, fordern Sie dann seine subjektive Wirklichkeit mit der faktischen heraus. Halten Sie die selbstschädigenden Muster fest.	Bei RF: Gehen Sie klar die QUELLE oder den GRUND des Ärgers an Stelle des aggressiven Verhaltens. Erklären Sie die Dynamik des Verdrängens.	Bei NT: Erkennen/verstärken Sie die richtigen Ideen/Absichten des Kindes/Jugendlichen. Erklären Sie dann verwirrende Reaktionen von Gleichaltrigen/Erwachsenen durch Erkundung verschiedener Sichtweisen. Stellen Sie die Verbindung her zwischen dem stressigen Ereignis und irrationalen Glaubenssätzen.	Bei SE: Appellieren Sie an das Ego des Jugendlichen durch Bestätigung seiner Fertigkeiten, andere zu führen, oder seiner planerischen oder organisatorischen Fertigkeiten. Nachdem Rapport hergestellt ist, konfrontieren Sie ihn wohlwollend mit einer nachdenklich machenden Einsicht, die zeitlich begrenzt Unbehagen erzeugt.	Bei MNV: Verhindern Sie alle selbst abwertenden oder missbräuchlichen Äußerungen. Verstärken Sie die guten Eigenschaften des Jugendlichen, während Sie sorgend unrealistische Anforderungen an sich selbst konfrontieren.	Bei MOBB: Typ 1: Bestellen Sie die Jugendlichen gemeinsam, den Manipulierenden bringen Sie dazu, seine eigentlichen Absichten zugeben. Trennen Sie die beiden und betonen Sie die Kennzeichen von wahrer Freundschaft. Typ 2: Treffen Sie die Jugendlichen einzeln. Führen Sie den impulsiven Jugendlichen dahin zu sehen, wie er vom Manipulierenden kontrolliert wird.
--	--	--	--	--	---

Stufe 5: Erarbeiten Sie mit dem Kind/Jugendlichen „**New Skills**“, die dabei helfen können, dieses Problem zu lösen und zukünftige zu vermeiden.

Bei RR:	Bei RF:	Bei NT:	Bei SE:	Bei MNV:	Bei MOBB:
Arbeiten Sie mit dem Kind/Jugendlichen daran, den anderen Standpunkt zu sehen. Betonung auf sozialem Lösen von Problemen, kognitiver Restrukturierung	Bringen Sie dem Kind bei, auf sich selbst zu achten. Entwickeln Sie mit ihm Fertigkeiten, mit Stress umzugehen. Entwickeln Sie einen Krisen-/Sicherheitsplan mit dem Jugendlichen.	Erarbeiten Sie mit dem Kind/Jugendlichen interpersonelle und soziale Fertigkeiten.	Unterstützen Sie Empathiebildung bzw. Achten auf das Opfer.	Üben Sie mit dem Kind/Jugendlichen Selbstkontrolle unter Stress ein und steigern die Selbstbefähigung.	Typ: Trainieren Sie Sicherheit gebende Fertigkeiten. Typ 2: Trainieren Sie die Fähigkeit zur Selbstkontrolle.

Stufe 6: „Transfer of Training“: Das Kind/der Jugendliche geht in die Klasse mit einem verhaltensunterstützenden und einem weiter gehendem Plan. Sprechen Sie mit dem Kind/Jugendlichen über Konsequenzen, z.B. „institutionelle“ Konsequenzen, verhandeln Sie Vorschläge für Entschuldigungen gegenüber Gleichaltrigen und Erwachsenen.

Planen Sie mit dem Kind/Jugendlichen ob es/er Hilfe bei einem von den verhandelten Vorschlägen braucht.

Planen Sie eine „Auffrischung“, wenn sie gebraucht werden sollte.

Kollegiale Fallberatung in Anlehnung an die 6 Stufen der Deeskalation nach LSCI



	Ablauf	Hinweise	Zeit
1.	Klärungen	Welcher Zeitrahmen? Wer leitet? Wer berichtet? Wer protokolliert? (Bogen)	2'
2.	Bericht einer typischen Krisensituation dieses Kindes	Der/die Berichterstatter/in berichtet; der Bericht wird nicht durch Nachfragen unterbrochen.	8'
3.	Auslöser und Regelmäßigkeit von Krisenverläufen definieren	Durch Nachfragen und Ergänzen entsteht die Beurteilung der Krisenverläufe und der emotionalen Situation. Moderation durch Gesprächsleiter/in. Zusammenfassung auf Protokollbogen.	10'
4.	„Ich-Als-Runden“	Perspektivenwechsel: 1. Runde: „Ich als Erwachsener.“; 2. Runde: „Ich als Kind.“ (ggf. Feedback des BE) Ziel: emotionales Einfühlen, keine Bewertungen oder Ratschläge. Konjunktiv vermeiden, da er zu Bewertungen oder Ratschlägen verleitet.	10'
5.	Vermutungen über handlungsleitende Gefühle des Kindes/Jgdl. festhalten	Der/die Protokollant/in hält die vermuteten Gefühlslagen auf dem Protokollbogen fest.	5'
6.	Verhaltensmuster und Krisentyp werden definiert und festgehalten. (Hilfsmittel: LSCI-Matrix „Schritt für Schritt“; evtl. kurze Lese-pause)	1. Kind mit verzerrter Realitätswahrnehmung (Reality Rub) 2. Kind, das Warnsignale aussendet (Red Flag) 3. Kind, das neue soziale Fähigkeiten erlernen muss (New Tools) 4. Kind, das die Situation und/oder andere manipuliert (Symptom Estrangement) 5. Kind mit impulsiven Ausbrüchen gefolgt von massiven Schuldgefühlen (Massaging Numb Values) 6. Kind, das sich isoliert und benutzen lässt (Manipulation of Body Boundaries)	5'
7.	Verhaltensziele für das Kind/den Jgdl. definieren	Abgabe von aktuellen Verhaltenszielen (Hinweise: LSCI – Schritt für Schritt)	5'
8.	Brainstorming Lösungswege	Brainstorming mit Kartenabfrage oder als Rundgespräch: „Ich als werde ... tun.“	5'
9.	Maßnahmenplanung und Vereinbarungen	Berichterstatter/in wählt geeignete Maßnahmen aus und stellt sie kurz vor. Protokollant/in hält Maßnahmen und Vereinbarungen fest.	10'
*	Material	• Protokollbogen „KFB-Matrix nach LSCI“ • „LSCI – Schritt für Schritt“ (2 Seiten) • Notizzettel für Maßnahmen	Dauer ca. 60 Min.

	KFB-Schritte	LSCI-Begriffe	Protokoll
1.	Auslöser bzw. Regelmäßigkeit von Krisenverläufen	Timeline	
2.	Handlungsleitende Gefühle des Kindes	Drain Off	
3.	Krisentyp nach LSCI		
4.	Zentraler Problempunkt und Verhaltensmuster	Central Issue + Insight	
5.	Verhaltensziele und Lösungswege	New Skills	
6.	Maßnahmeplanung und Vereinbarungen	Transfer	

Die 3 GRUNDREGELN

1. Jede Person in der Schule hat das Recht auf eine respektvolle Ansprache.
2. Jede Person in der Schule hat das Recht sich sicher zu fühlen.
3. Jede Person in der Schule hat das Recht auf ungestörtes Lernen und Arbeiten.

Der Klärungsplan

Name: _____ Klasse: _____ Datum: _____

1. Welches Problem hatte ich?

2. Welche Regel habe ich nicht beachtet?

3. Was muss ich tun, um wieder teilnehmen zu können?

Wer oder was kann mir dabei helfen?

_____ war von: _____ bis: _____ im Klärungsraum _____
(Unterschrift)

akzeptiert von:

Datum (Unterschrift / KlassenlehrerIn)

Klärungsplan für, Klasse 1/2, Datum:

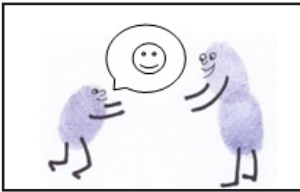
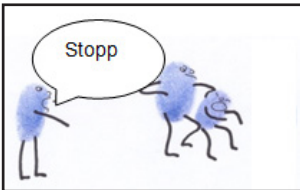
So fühle ich mich:.....

Das ist passiert:.....

.....

Dieses Grundrecht habe ich nicht beachtet:

(bitte ankreuzen)

☐☐☐

Das will ich tun, damit ich wieder mitmachen kann:

.....

..... war von bis im Klärungsraum

(Unterschrift KlärungshelferIn)

akzeptiert von:

Datum

Unterschrift Klassenlehrer/in

© Jakob Muth-Schule Essen

, den

Herrn / Frau

Protokoll der Anhörung / des Wiedereingliederungsgesprächs

Schüler/in: _____

Mein Verhalten am _____ hat dazu geführt, dass ich vom Unterricht ausgeschlossen werden musste. Dazu möchte ich Folgendes sagen:

Ich verpflichte mich, künftig die Grundregeln der Jakob Muth-Schule einzuhalten, damit ich wieder erfolgreich am Unterricht teilnehmen kann.

1. Jede Person in der Schule hat das Recht auf eine respektvolle Ansprache.
2. Jede Person in der Schule hat das Recht sich sicher zu fühlen.
3. Jede Person in der Schule hat das Recht auf ungestörtes Lernen und Arbeiten.

- ☐ Ich wurde aus dem laufenden Unterricht ausgeschlossen, kann aber ohne weitere Ordnungsmaßnahmen wieder teilnehmen.
- ☐ Dies Gespräch beendet eine Ordnungsmaßnahme (vorübergehender Ausschluss vom Unterricht nach §53, Abs.3 Nr.3 SchulG).
- ☐ Ich erhalte in diesem Gespräch zusätzlich einen schriftlichen Verweis.(§ 53, Abs.3 Nr.1 SchulG)
- ☐ Ich werde nach § 53, Abs.3 Nr.3 SchulG von folgenden Unterrichtsveranstaltungen ausgeschlossen bis _____:

- ☐ Ich werde nach § 53, Abs.3 Nr.2 SchulG in einer parallelen Lerngruppe unterrichtet.(s.Formblatt). Zutreffendes bitte ankreuzen!

Ich weiß, dass weitere Verstöße gegen die Schulordnung zu (weiteren) Ordnungsmaßnahmen nach §53 SchulG führen können.

Unterschrift d. Schülers/d. Schülerin

- ☐ Ich/wir habe/n von meinem/unserem Recht auf Anhörung Gebrauch gemacht.

Unterschrift d. Erziehungsberechtigten

Ort, den _____

Verhaltensplan

Name: _____

Mein persönliches Ziel

- Wenn ich richtig wütend werde, verlasse ich den Raum!
- Wenn es wieder gut ist, setze ich mich leise an meinen Platz!

mit Signal-Kärtchen + Raumabsprache

Datum:	MO	DI	MI	DO	FR
Stunde	Benehmen Mitarbeit	Benehmen Mitarbeit	Benehmen Mitarbeit	Benehmen Mitarbeit	Benehmen Mitarbeit
1	☹ ☺				
2					
3					
Bemer- kung					

☺ = hat gut geklappt ☹ = hat nur mit viel Hilfe geklappt ☹ = hat leider nicht geklappt

LERNZIELE

DATUM: _____ **Name:** _____

Lernverhalten (Arbeiten)

Ziele	Teilziele	Hilfen (welche? von wem? wann?)
das will ich erreichen:	mein erstes Ziel: das bin ich bereit zu tun, um mein Ziel zu erreichen: 1. 2. 3.	
Lernzielkontrolle	woran ich + andere erkennen, dass ich meinem Ziel näher komme:	

LERNZIELE

DATUM: _____ Name: _____

Sozialverhalten (Umgang mit Anderen)

Ziele	Teilziele	Hilfen (welche? von wem? wann?)
das will ich erreichen:	mein erstes Ziel: das bin ich bereit zu tun, um mein Ziel zu erreichen: 1. 2. 3.	
Lernzielkontrolle	woran ich + andere erkennen, dass ich meinem Ziel näher komme:	

Gesprächsvorbereitung nach einem Vorfall

Zu folgenden Fragen muss ich mir Gedanken machen:

1. Was ist passiert?

2. Was habe ICH zu dem Problem/Streit/Vorfall beigetragen?

3. Gegen welche Regel(n) habe ich verstoßen?

4. Welche Folgen hat mein Verhalten für Andere (Mitschüler, Erwachsene)?

5. Es wäre besser gewesen, wenn ich.....

6. Bin ich bereit, etwas zu **verändern**? Wenn ja, **was**?

7. **Was will ich**/was kann ich in Zukunft **anders machen**?

8. Das ist **mein Plan**:

9. Kann ich das alleine schaffen? Wenn nein, wer kann mir dabei **helfen** und wie?

10. Vereinbarung(en):

Ort / Datum

Unterschrift Schüler/in

Unterschrift Klassenlehrer/in

Sonstige

Sonstige

Ressourcenkarten/-objekte

In gemeinsamer Arbeit mit dem Kind/dem Jugendlichen wird eruiert, was ihm Kraft gibt, was es/ihn entspannt, was bei ihm persönlich positive Gefühle und Gedanken auslöst und von daher zu einer psychischen Stabilisierung beiträgt.

Gemeinsam wird ein Objekt, ein Symbol, ein Bild, ein Spruch ausgesucht oder erstellt, welches symbolhaft mit diesen positiven Gefühlen verbunden ist und diese auch „wecken“ kann.

Dies kann sein:

- ein Gegenstand:
ein Knet- oder Massageball
ein Sandsäckchen
ein kleines Kuscheltier (z.B. an einem Schlüsselanhänger)
ein Maskottchen
ein Symbol (des Lieblingssports, eines Idols etc.)
- ein Kärtchen mit einem Bild:
Postkarte aus dem Urlaub
Foto von...
ein gemaltes Symbol für Stärke, Kraft, innere Ruhe etc.
- ein Kärtchen mit einem Mut-Zuspruch:
„Bin ein guter Fußballer – werde gerade ein guter Leser.“
„Ich schaff das – hab schon so viel geschafft!“
„Das habe ich schon alles gelernt: ...“
„Hab eine tolle Hardware – ich aktualisiere meine Software.“
„Stark wie ...“
„Ich darf Fehler machen!“
„Ein schöner Tag...“
„Ich bin auf dem Weg!“

Fertige Ressourcenkarten sind auch käuflich erhältlich.

Schüler-Anweisungskärtchen

Beispiele für Anweisungskärtchen, die als visuelle Unterstützung zur Verhaltensregulierung von Schüler/innen eingesetzt werden können.

Je nach Absprachen können Schüler/innen auch individuelle Kärtchen mit vorher vereinbarten Symbolen oder Signalwörtern herstellen.

Alternativ können miteinander vereinbarte Signale oder Objekte eingesetzt werden (Handzeichen, roter oder grüner Stift, Knet- oder Massageball etc.).

Jegliche Form der Visualisierungshilfe muss im Vorfeld mit dem betroffenen Schüler besprochen sein, der Schüler muss dies als Hilfe, als Unterstützungsmaßnahme annehmen und nicht als Reglementierung ansehen.

Grundsätzlich ist es hilfreich, wenn im Vorfeld vereinbart wird, wie das Kärtchen in welchen Situationen zum Einsatz kommen soll (ob als dauerhafte Selbstinstruktionskarte, die auf dem Tisch liegt, ob bei Bedarf zur Vermeidung von Eskalationen etc.).

Absprachen mit _____

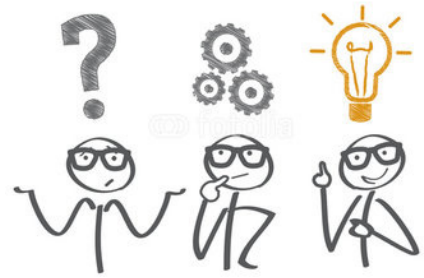
- Aufenthalt in den Pausen:
- im Sportunterricht:
-

Konsequenzen für _____

- Sozialtraining bei _____
- keine freien Pausenangebote
- Kontaktverbot mit _____

Was ist mein Ziel?

Was ist mein Plan?

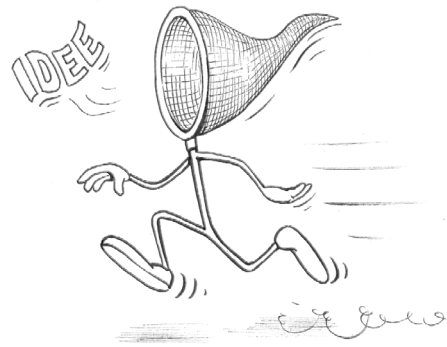


1. Überlege dir 1 Bereich, in dem du dich verbessern willst.
2. Setze dir 1 Ziel, das du auch erreichen kannst.
3. Woran könnten alle erkennen, dass du dir ein Ziel gesetzt hast?
An welchen Handlungen können sie das merken?
4. Woran merkst du, dass du erfolgreich bist?
5. Woran merken das die Anderen?
6. Wie willst du mit dem Problem umgehen, wenn es demnächst wieder auftritt?

Bitte suche für dich ehrliche Antworten zu diesen Fragen und mach dir einen Plan.

Ich will etwas verändern -

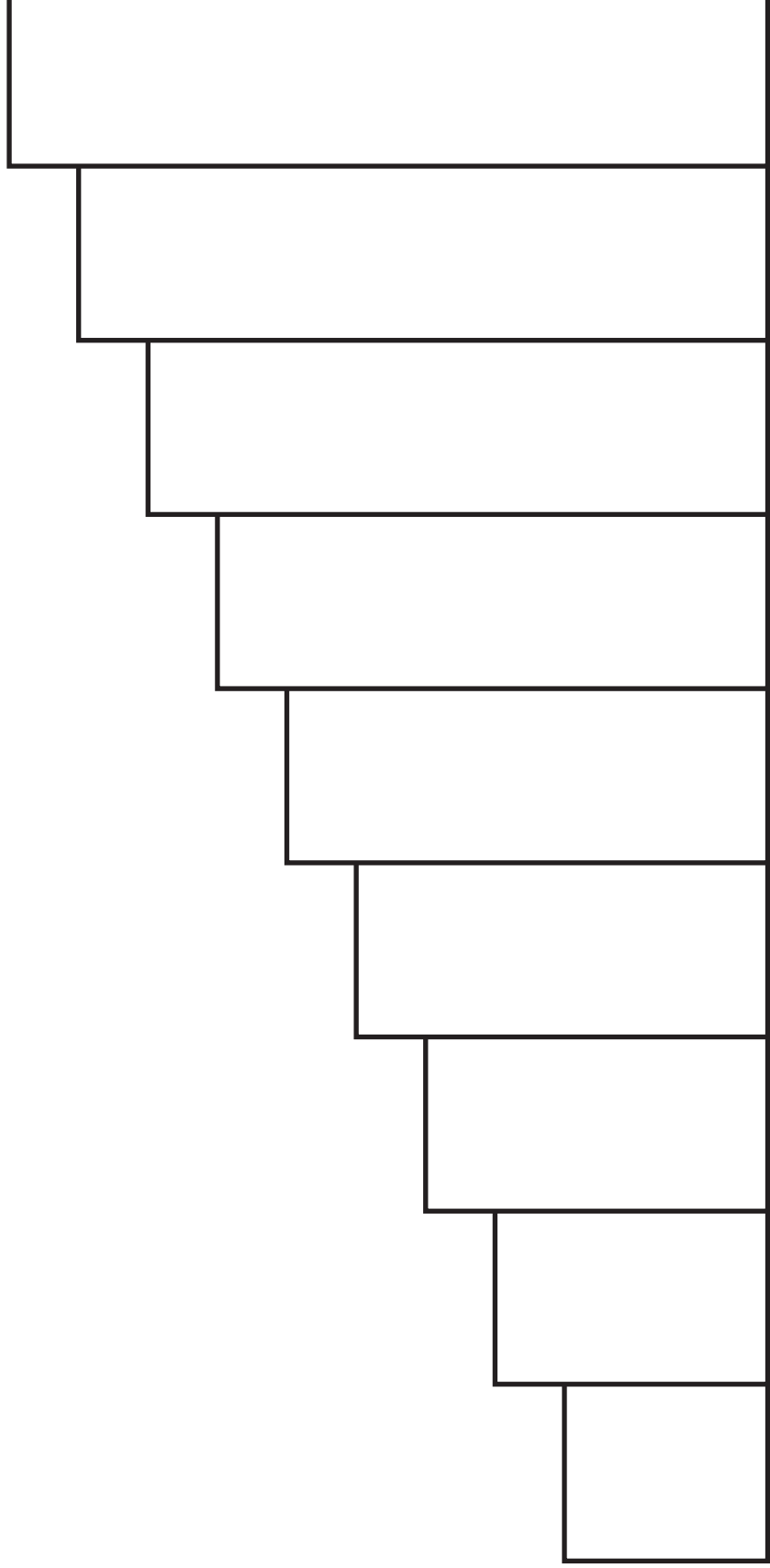
das ist mein Plan:

[illegible]

Ort / Datum

Entwicklungsstufenplan

für: _____



Gefühlsbarometer

	10
	9
	8
	7
	6
	5
	4
	3
	2
	1

Kurzanleitung zum Gebrauch:

- Je nach Thema des Kindes werden die einzelnen Stufen mit für das Kind relevanten Inhalten belegt (Gefühlsstimmung allgemein, Skalierung von Entspannung und Wut, Skalierung von Angst etc.).
- Die Stufen werden mit dem Kind eingefärbt – wachsende Intensität eines Gefühls muss farblich erkennbar sein.
- Das Barometer kann ausgeschnitten und laminiert werden, oder als Din A4-Blatt auf eine Pappe geklebt und in eine Plastikhülle gesteckt werden.
- Mit Hilfe einer Büroklammer kann die jeweilige Stufe angezeigt werden. Zur Differenzierung von Selbst- und Fremdwahrnehmung werden verschieden farbige Büroklammern verwendet – der Schüler steckt seine Klammer immer auf eine Seite, die Lehrperson auf die andere Seite.

Hinweis:

Gefühlsbarometer und Spannungsregler sind auch käuflich im Handel erhältlich. Im Internet findet man eine Vielzahl an unterschiedlichen Ausführungen und Bastelanleitungen.

GEWALTVERZICHT – VERTRAG

Ich, _____, erkläre mich hiermit bereit
Name Schüler

auf jede Art von Gewalt zu verzichten:

- auch wenn ich mich provoziert fühle
- auch wenn ich wütend bin
- auch wenn ich schlechte Laune habe
- auch wenn ich Lust habe, jemanden zu ärgern.

Das heißt, ich achte immer darauf, dass ich

- keinen schlage
- keinem Gewalt androhe
- keinen beleidige oder provoziere.

Ich weiß, dass alle Erwachsenen, die in unserer Schule arbeiten, sehr genau darauf achten, dass ich mich an diese Vereinbarung halte.

Ich halte mich ohne Diskussion an ihre Anweisungen.

Wenn ich in Schwierigkeiten gerate, wenn ich mich ungerecht behandelt fühle, wende ich mich sofort an einen Erwachsenen.

Für mich zuständig ist mein Klassenlehrer/meine Klassenlehrerin.

Alle anderen Lehrerinnen und Lehrer helfen mir auch gerne weiter, wenn ich höflich mit Ihnen umgehe.

Ich kann auch andere Personen bitten, mir zu helfen, wenn ich nicht weiß, wie ich ein Problem ansprechen kann.

Ich weiß, dass _____ immer darüber informiert wird, wie es in der Schule läuft und dass es sofort Konsequenzen haben wird, wenn ich mich an diesen Vertrag nicht halte.

Ort/Datum

Unterschrift Schüler/in

Unterschrift Klassenlehrer/in

Mitglied der Schulleitung

Sorgeberechtigte

Hilfen zur Einhaltung des Vertrags

Das hilft mir, um den Gewaltverzicht-Vertrag gut einhalten zu können:

WAS + evtl. benötigte Hilfsmittel	von WEM	WANN in welcher Situation	Vereinbarung

Ort/Datum

Unterschrift Schüler/in

Unterschrift Klassenlehrer/in

Mitglied der Schulleitung

Sorgeberechtigte

Überprüfung der Vertragseinhaltung

Wir überprüfen gemeinsam,

- dass ich mich an diesen Gewaltverzicht-Vertrag halte
- dass ich bereit bin, die besprochenen Hilfen zu nutzen und anzunehmen.

[illegible]

Ort/Datum

Unterschrift Schüler/in

Unterschrift Klassenlehrer/in

Mitglied der Schulleitung

Sorgeberechtigte

Dokumentationsbogen über Pflichtverletzungen

Datum:

Schüler/in:

Klasse:

Lehrer/in:

Vorfall:

Schulische Maßnahmen:

präventives Hilfsangebot vor dem Vorfall ☐

Versuche der Deeskalation und Beruhigung ☐

Stoppsignal ☐

Erinnerung an Vereinbarungen ☐

Ermahnungen und Belehrungen ☐

tägliche Besprechung von Verhaltensregeln ☐

Klärungsgespräch in Einzelsituation ☐

Klärungsgespräch mit den am Konflikt Beteiligten ☐

Auszeitangebot ☐

räumliche Separation ☐

Information der Eltern telefonisch/schriftlich ☐

Information der Schulleitung ☐

Beratungsgespräch mit Schüler und Eltern ☐

kurzzeitige Beschulung in einer anderen Klasse ☐

Arbeit mit Verstärkerplan ☐

Sonstiges:

Vereinbarungen:

Unterschrift:

(Klassen-/Fachlehrer/in)



Ich mag an dir...



Ich möchte gerne mal mit dir...



Achtung! Ich bin genervt, wenn...



Das merkt man bei mir daran, dass....

Impressum

Herausgeberin Bezirksregierung Düsseldorf

Dagmar Groß, Pressereferentin
Cecilienallee 2
40474 Düsseldorf

Telefon 0211/475-0
poststelle@brd.nrw.de
www.brd.nrw.de

März 2022

Bezirksregierung Düsseldorf
Am Bonreshof 35
40474 Düsseldorf

www.brd.nrw.de

