

Ausgabe 04|09

Heilpädagogik

4/ 09

online

Die Fachzeitschrift im Internet

Christel Rittmeyer

Aspekte und Möglichkeiten der Prävention von Verhaltensstörungen in Arbeitsfeldern der Sozialarbeit

Armin Castello & Anne Weihrauch

Pädagogisches Handeln an Schulen für Erziehungshilfe

Helga Rüschemschmidt & Bardo Schaffner

Kevin, Chantal und Co.- Über den konstruktiven Umgang mit „schwierigen“ Schülern

Heinrich Schurad

Praxisbericht: Projekte der Caritas für Menschen mit Behinderung im Kosovo

Rezensionen

Inhalt

Editorial.....	2
Call for Articles: Migration und Förderschule.....	4
Christel Rittmeyer Aspekte und Möglichkeiten der Prävention von Verhaltensstörungen in Arbeitsfeldern der Sozialarbeit.....	5
Armin Castello und Anne Weihrauch Pädagogisches Handeln an Schulen für Erziehungshilfe. 21	
Helga Rüschemschmidt und Bardo Schaffner Kevin, Chantal und Co.- Über den konstruktiven Umgang mit „schwierigen“ Schülern.....	36
Heinrich Schurad Praxisbericht: Projekte der Caritas für Menschen mit Behinderung im Kosovo.....	80
Rezensionen.....	97
Hinweise für Autoren.....	104
Leserbriefe und Forum.....	105

Heilpädagogik online 04/ 09
ISSN 1610-613X

Herausgeber und V.i.S.d.P.:

Dr. Sebastian Barsch
In der Maienkammer 32
50735 Köln

Tim Bendokat
Südstraße 79
48153 Münster

Markus Brück
Simmererstraße 12
50935 Köln

Erscheinungsweise: 4 mal jährlich
<http://www.heilpaedagogik-online.com>

Editorial

Liebe Leserinnen und Leser,

Bevor wir Ihnen die Artikel dieser Ausgabe im Einzelnen vorstellen, möchten wir Sie an eine wesentliche Neuerung ab der kommenden Ausgabe 1/2010 erinnern: Alle ab der kommenden Ausgabe in Heilpädagogik online erscheinenden Artikel werden ein Peer-Review-Verfahren durchlaufen haben. Über den Ablauf dieses Verfahrens und die Zusammensetzung des Fachbeirates haben wir Sie in der [letzten Ausgabe](#) ausführlich informiert. Diese Informationen können Sie dort bzw. auf der [Homepage](#) nachlesen.

Ausgenommen von der Überprüfung durch ein Peer-Review-Verfahren sind – dann auch als solche gekennzeichnete – Praxisberichte. Damit möchten wir den vor allem in praktischen Arbeitsfeldern der Heil-, Sonder- und Integrationspädagogik tätigen Kolleginnen und Kollegen ermöglichen, Arbeitsergebnisse und -konzepte einem Fachpublikum vorzustellen, ohne direkt allen Anforderungen an eine wissenschaftliche Publikation genügen zu müssen.

Wir freuen uns auf Ihre zukünftigen Beiträge in Heilpädagogik online!

Mit der aktuellen Zeitschrift präsentieren wir Ihnen die letzte Ausgabe von „Heilpädagogik online“ im Jahr 2009. Thematisch fokussiert sie Fragen zum Umgang mit Verhaltensstörungen in schulischen und außerschulischen pädagogischen Handlungsfeldern.

Christel Rittmeyer untersucht das Programm „Lubo aus dem All“ und dessen Bedeutung hinsichtlich der Prävention sozial-emotionaler Entwicklungsstörungen in verschiedenen Bereichen der sozialen Arbeit.

Armin Castello und Anne Weihrauch stellen eine Studie vor, welche sich dem pädagogischen Handeln von Lehrkräften an Schulen für Erziehungshilfe in Baden-Württemberg widmet.

Im Anschluss stellen Helga Rüschemschmidt und Bardo Schaffner zentrale Aspekte einer systemischen Sichtweise von Verhaltensstörungen im schulischen Kontext vor, grenzen diese von personenbezogenen Sichtweisen ab und diskutieren Konsequenzen für die schulische Praxis.

Heinrich Schurad schließlich berichtet aus der Praxis und stellt Ihnen Projekte der Caritas im Kosovo vor.

Für das Jahr 2010 planen wir eine weitere Schwerpunktausgabe, diesmal zum Thema „Migration und Förderschule“. Bitte beachten Sie dazu unseren Call for Articles auf der folgenden Seite.

Natürlich finden Sie auch in dieser Ausgabe wieder kritische Besprechungen aktueller Fachliteratur.

Und natürlich freuen sich auch dieses Mal sowohl Autorinnen und Autoren als auch Herausgeber über Reaktionen Ihrerseits in Form von Leserbriefen oder [Forumsbeiträgen](#)!

Sebastian Barsch Tim Bendokat Markus Brück

Call for Articles: Migration und Förderschule

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund besuchen überproportional häufig Förderschulen, vor allem Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Und auch dann, wenn diese Schülerinnen und Schüler die Hauptschule besuchen, erreichen sie sehr häufig zum Beispiel im Bereich des Lesens noch nicht einmal oder gerade eben die Stufe I der Lesekompetenz der PISA-Studie.

Gleichwohl erscheinen das Thema „Migration“ bzw. überzeugende und wirksame Konzepte zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund oder zur Prävention von Schul-schwierigkeiten nur eine Nebenrolle in der sonderpädagogischen Forschung und Praxis zu spielen.

„Heilpädagogik online“ möchte in einer Schwerpunktausgabe im Jahr 2010 Wissenschaftlern und Praktikern die Möglichkeit bieten,

- zentrale Forschungsergebnisse zur Situation von Migranten und Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem zusammenzufassen;
- innovative Forschungsansätze darzustellen;
- wirksame Unterrichts- und Förderkonzepte vorzustellen;
- aktuelle Projekte der schulischen und pädagogischen Praxis mit modellhaftem Charakter zu präsentieren;
- ...

Bitte reichen Sie Artikel und Berichte bis zum **30.04.2010** per Mail an call@heilpaedagogik-online ein.

Sebastian Barsch Tim Bendokat Markus Brück
- Herausgeber -

Christel Rittmeyer

Aspekte und Möglichkeiten der Prävention von Verhaltensstörungen in Arbeitsfeldern der Sozialarbeit

In diesem Beitrag zeigt die Autorin die Bedeutung der Prävention bezogen auf das sozial-emotionale Verhalten auf. Sie weist nach, dass die sogenannte „sozial-kognitive Informationsverarbeitung“ ein zentraler Schutzfaktor ist und dass mit dem Programm „Lubo aus dem All“ die sozial-kognitive Informationsverarbeitung unterstützt werden kann. Das Programm kann in verschiedenen Feldern der sozialen Arbeit eingesetzt werden: in Kindertagesstätten, Offenen Ganztagschulen und Förderschulen. Abschließend wird darauf hingewiesen, dass Gefährdungen und Ressourcen emotionaler Kompetenz noch wenig erforscht sind.

Schlüsselwörter: Prävention, sozial-emotionales Verhalten, sozial-kognitive Informationsverarbeitung

In this article the author points out the importance of prevention concerning social-emotional behavior. She shows that the so called "social-cognitive information processing" is a central protective factor and that the program "Lubo aus dem All" can support social-cognitive information processing. The program can be used in several fields of social work: in day care centers for children, full time schools and schools for special education. Finally the author shows that there has been slightly research on risks and resources of emotional competences yet.

Keywords: prevention, social-emotional behavior, social-cognitive information processing

Einleitung

These 1: Die Prävention sozial-emotionaler Störungen stößt gegenwärtig auf breites Interesse in der Öffentlichkeit.

Die dramatischen Ereignisse von Winnenden haben die Diskussion darüber intensiviert, was die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen gefährdet und wie Prävention aussehen kann. In diesem Beitrag geht es darum aufzuzeigen, welches Wissen über Risiko- und Schutzfaktoren vorliegt und wie die Entwicklung angemessenen sozial-emotionalen Verhaltens unterstützt werden kann. Es wird ein Programm vorgestellt, mit dem ein entscheidender Schutzfaktor im Kindergarten und auf der Alterstufe der Sechs- und Siebenjährigen gefördert werden kann. Darüber hinaus wird auf Ansätze hingewiesen, wie ältere Kinder und Jugendliche kompetenz- und lösungsorientiert bei der Bewältigung von Problemen unterstützt werden können.

Zur Bedeutung von Prävention

These 2: In der sozial-emotionalen Entwicklung ist Prävention von hoher Bedeutung, da Störungen in diesem Bereich häufig und v.a. bei Chronifizierung nur noch schwer zu therapieren sind und hohe Kosten verursachen (können).

Verhaltensstörungen sind sowohl ein qualitatives als auch quantitatives Problem. Mehrere Untersuchungen deuten auf eine hohe Anzahl von Kindern und Jugendlichen, die über einen Zeitraum von 6 bis 12 Monaten *klinisch* bedeutsame Verhaltensauffälligkeiten zeigen. Die hierzu vorliegenden Ergebnisse von Lehrerbefragungen zeigt die folgende Tabelle:

Häufigkeitsschätzungen für Verhaltensstörungen in der Schule

20 % der Grundschüler stark verhaltensgestört	Thalmann 1971
2,3 % der Grundschüler verhaltensgestört 6,3 % der Hauptschüler verhaltensgestört	Kluge u. a. 1975
22,4 % der Schüler zeigen Unkonzentriertheit 15,2 % motorische Unruhe 9,1 % verbale Aggression 8,6 % mangelndes Selbstvertrauen 5,6 % physische Aggression 2,7 % Wutanfälle	Bach u. a. 1986
40 % der männlichen Grundschüler stark verhaltensgestört 20 % der weiblichen Grundschüler stark verhaltensgestört	Berg u. a. 1998

(Tab. 1, Quelle: Arnold 2004, 27)

Immer wieder wird im Kontext „Verhaltensstörungen“ die Frage gestellt, ob diese Störungen zugenommen haben. Arnold zufolge lässt sich eine Zunahme nach den Ergebnissen der Meta-Studie von Ihle und Esser aus dem Jahre 2002 allerdings *nicht* bestätigen. Auf diese Studie wird nach persönlicher Auskunft von Arnold auch in neueren Publikationen, z. b. der von Gasteiger-Klicpera und Klicpera aus dem Jahre 2008, verwiesen (E-Mail-Auskunft vom 7. April 2009). Zugenommen hat dagegen der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule mit dem Förderschwerpunkt soziale und emotionale Entwicklung besuchen. Er stieg von 1990 bis 2003 um 68,9 % (vgl. <http://www.ruhr-uni-bochum.de/zefir/sb/juberi2004/>; Kapitel 5.1; Abb. 5-9: Schülerinnen und Schüler an Sonderschulen nach ausgewählten Schulformen in Nordrhein-Westfalen; 1990 bis 2003)

Prävention von Verhaltensstörungen ist weiterhin aus dem folgenden Grund wichtig: Es hat sich gezeigt, dass die Behandlung chronifizierter Störungen in der klinischen Praxis schwierig ist und eine relativ geringe Reichweite hat. Außerdem besteht im Bereich der

Kinder- und Jugendlichenpsychotherapie schon jetzt eine massive Unterversorgung (vgl. Döpfner & Lehmkuhl, 2002; Weiss et al. 1999, zit. nach Hahlweg & Heinrichs, 2007, 185).

Verhaltensauffälligkeiten sind ferner auch unter Berücksichtigung von volkswirtschaftlichen Kosten zu betrachten. Wenn eine Person z. B. durch aggressives Verhalten zum delinquenten Fall wird, so wirft dies auch erhebliche Kosten auf. Hahlweg und Heinrichs kamen 2007 zu dem Ergebnis, dass die Kosten für die Unterbringung und den Unterhalt einer delinquenten Person im Laufe eines durchschnittlichen Lebens auf 1,5 Millionen Euro berechnet werden können (vgl. Hahlweg & Heinrichs 2007, 183).

Biologische, soziale und psychische Risikofaktoren

These 3: *Entwicklungsrisiken in der sozial-emotionalen Entwicklung sind inzwischen präzise identifiziert. Sie lassen sich in biologische, soziale und psychische Risikofaktoren unterteilen.*

Die Faktoren, die Entwicklung gefährden, sind inzwischen präzise identifiziert. Sie lassen sich in biologische, soziale und psychische Faktoren unterteilen. Weitgehend bekannt sind die biologischen Risikofaktoren:

- ein niedriges Geburtsgewicht (z. B. durch Frühgeburt)
- ein schwieriges Temperament (unruhig, leicht irritierbar)
- unterdurchschnittliche Intelligenz
- Regulationsstörungen in der Säuglingszeit
- Alkohol-, Tabak- oder Drogenkonsum der Mutter während der Schwangerschaft
- prä- und perinataler Stress (hohe psychische Belastung der Mutter während der Schwangerschaft)

- genetische Faktoren
- Neuroendokrinologische Faktoren (Hormone, Neurotransmitter-Irregularitäten)

(Hillenbrand, Hennemann, Heckler-Schell, 2009, 9)

Relativ gut bekannt sind auch soziale Risikofaktoren:

- Inkonsequentes oder vorwiegend strafendes Erziehungsverhalten der Eltern
- negative Eltern-Kind-Interaktionen mit Zwangscharakter
- die Ablehnung durch Gleichaltrige
- der Einfluss abweichender, aggressiver Gleichaltriger
- ein geringer sozioökonomischer Status, ungünstiges Wohnumfeld
- ein hoher Fernsehkonsum mit aggressiven Inhalten

(Hillenbrand, Hennemann & Heckler-Schell, 2009, 9)

Weit weniger bekannt ist, welche psychischen Faktoren die Entwicklung gefährden:

- Eine unzureichende Impulskontrolle
- ein unzureichender Umgang mit den eigenen Gefühlen (mangelnde Emotionsregulation)
- fehlende soziale Kompetenzen und prosoziales Verhalten
- früh auftretende Verhaltensprobleme
- Sprachschwierigkeiten
- eine unangemessene sozial-kognitive Informationsverarbeitung

(Hillenbrand, Henneman & Heckler-Schell, 2009, 9)

Die aufgeführten Risikofaktoren sind wissenschaftlich erwiesen und plausibel, im Einzelnen jedoch nicht immer ganz trennscharf.

Risikofaktoren können abgepuffert werden

These 4: *Risikofaktoren können durch Schutzfaktoren abgepuffert werden.*

Risikofaktoren müssen nicht zwangsläufig zu Verhaltensproblemen oder gar psychischen Störungen führen, da sie durch Schutzfaktoren abgepuffert werden können. Im früheren Präventionsdenken wurde vorrangig danach gefragt, welche Faktoren die Entwicklung gefährden. Die heutige sogenannte Resilienzforschung will vorrangig herausfinden, wie auch bei erheblichen Risiken Entwicklung durch Stärkung der Schutzfaktoren unterstützt werden kann.

These 5: *Angemessene sozial-kognitive Informationsverarbeitung ist ein Schutzfaktor von zentraler Bedeutung auf der psychischen Ebene.*

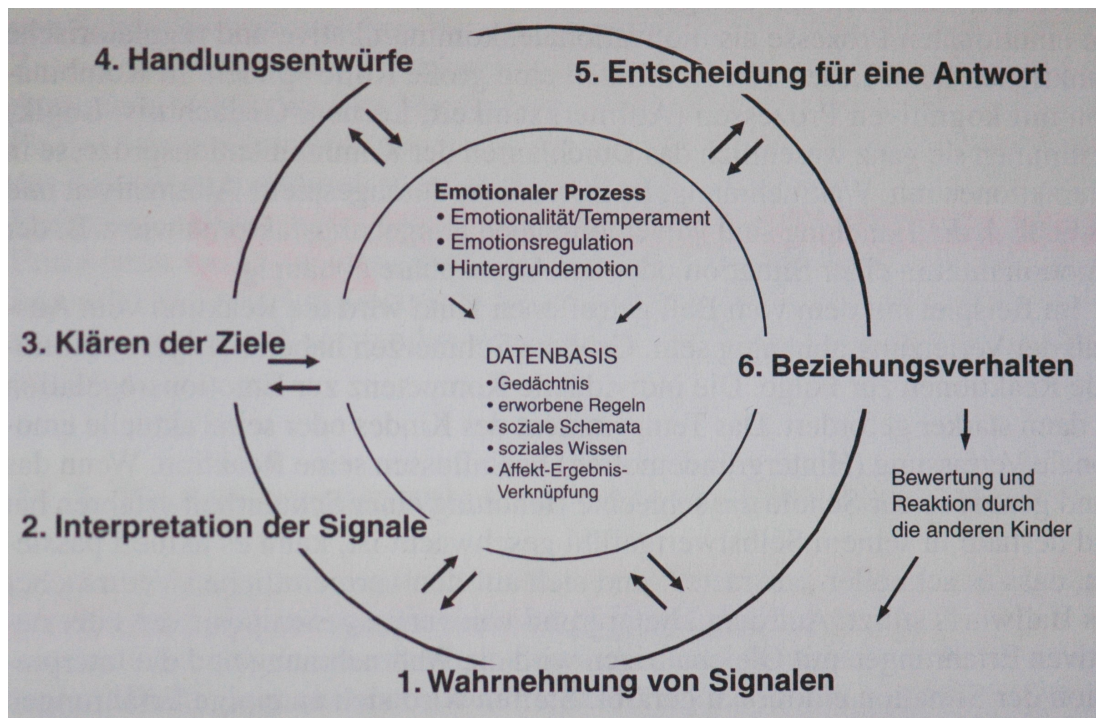
Einer der *zentralen* Schutzfaktoren auf der psychischen Ebene ist der Faktor „angemessene sozial-kognitive Informationsverarbeitung“. Die sozial-kognitive Informationsverarbeitung entscheidet darüber, wie wir handlungsrelevante Informationen aufnehmen, interpretieren, bewerten und zur Weiterverarbeitung bereithalten.

Die mit der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung verbundenen Prozesse sind sehr kompliziert. Es wurden deshalb Modelle entwickelt, um diese Vorgänge verständlich abzubilden.

These 6: Das Modell zur Darstellung der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung von Crick und Dodge ist ein zentrales Modell zur Erklärung der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung.

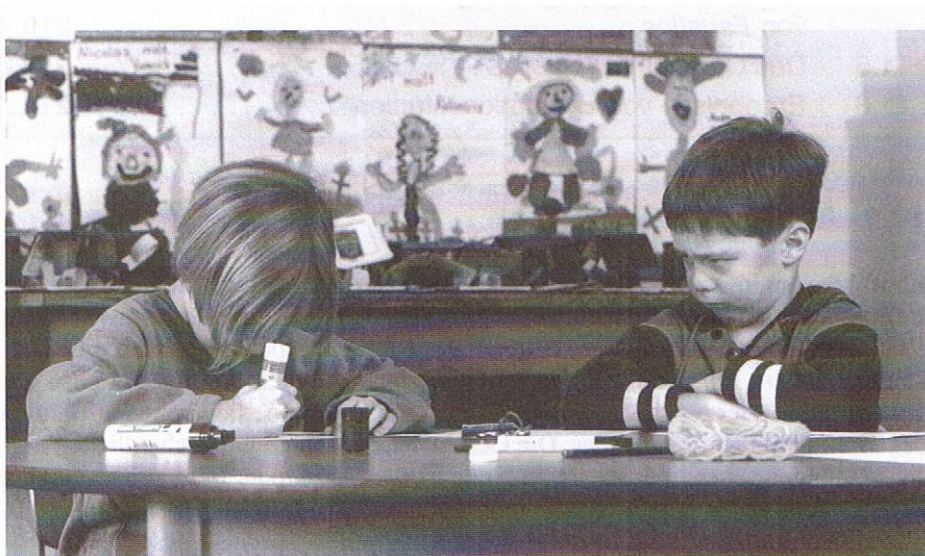
Ein zentrales Modell zur Darstellung der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung ist das von Crick und Dodge aus den 90er Jahren. Es besteht aus sechs Stufen und wurde in den letzten

Jahren von Lemerise und Arsenio weiterentwickelt, die noch stärker den Beitrag der Emotionen bei der sozial-kognitiven Informationsbearbeitung betonen (vgl. Cierpka, 2007, 206).



(Abb 1: Cierpka, 2007, 205)

Im Folgenden wird dieses Modell anhand eines alltäglichen Konfliktes von Kindern erklärt.



(Abb. 2: Cierpka, 2007, 204)

Das Foto zeigt die beiden Kinder Leonie und Steffen. Leonie und Steffen sind gute Freunde und basteln miteinander. Leonie hat Steffen den Klebestift weggenommen und Steffen ist offensichtlich wütend. Das Problem besteht in dieser Situation darin, dass beide Kinder den Klebestift haben möchten.

1. Stufe: Wahrnehmung von Signalen

Auf der ersten Stufe ist wichtig, ob Steffen alle Signale oder nur einen Teil wahrnimmt. Sieht er nur, dass Leonie mit dem Klebstift arbeitet oder nimmt er auch wahr, wie vertieft sie dabei ist? Anders gefragt: fällt ihm auf, dass sie auch schon zweimal durch ihren Haare gelugt hat, ihn also gleichfalls gespannt beobachtet?

2. Stufe: Interpretation der Signale

Für das weitere Vorgehen ist wichtig, wie Steffen die Signale interpretiert. Wie könnten seine Deutungen aussehen?

Steffen könnte z. B. denken, dass Leonie ihm den Stift weggenommen hat, um ihn zu ärgern, falls er schon entsprechende Erfahrungen mit Leonie gemacht hat. Natürlich könnte er – da es sich ja um seine Freundin handelt – auch denken, dass sie so vertieft in ihre Arbeit war, dass sie das Fragen vergessen hat. (Interpretation der Signale)

3. Stufe: Klären der Ziele

Auf der dritten Stufe muss sich das Kind über seine Ziele klar werden: Braucht es unbedingt diesen Stift zum Weiterbasteln? Gibt es vielleicht noch einen anderen Stift? Kann es vorübergehend ohne Stift weiter basteln? (Klären der Ziele)

4. Stufe: Handlungsentwürfe

Auf der vierten Stufe werden die Kinder Handlungsalternativen durchspielen und die Konsequenzen der Handlungen in Gedanken vorweg nehmen (Antizipation). Steffen könnte z. B. überlegen, was er Leonie dafür anbietet, dass sie ihm den Stift gibt. Leonie könnte sich mit Unterstützung eines Erwachsenen in Steffen hinein versetzen und sich fragen: was kann Steffen jetzt ohne Stift machen. Oder sie könnte sich überlegen, was sie selbst tun würde, wenn sie den Klebestift wieder zurück gibt.

5. Stufe: Entscheidung für eine Antwort

Auf der fünften Stufe findet die Entscheidung für eine Antwort statt.

6. Stufe: Beziehungsverhalten

Welche Handlung letztendlich erfolgt, wird an der Reaktion des anderen überprüft und kann noch einmal die Ziele (Schritt 3) ändern, wenn die Antwort anders ausfällt als erwartet oder erhofft.

Stellt Leonie fest, dass Steffen sich enttäuscht von ihr zurückzieht, so wird sie sich vielleicht fragen, ob sie nicht doch einen Kompromiss suchen sollte.

In sozialen Konflikten wird der dargestellte Kreislauf manchmal mehrmals durchlaufen. Dabei wird die Entscheidung insbesondere von Machtverhältnissen und aktuellen Gefühlen bestimmt. Hat ein Kind z. B. gerade in der Schule eine schlechte Benotung erfahren, dann kann seine Fähigkeit zur Emotionsregulation geschwächt sein. Wird es in einer solchen Reaktion von einem Ball getroffen, so wird es mehr dazu neigen, dies als Absicht denn als Zufall zu deuten und sich vielleicht sogar auf den vermeintlichen Angreifer stürzen und „ausrasten“.

Vor dem Hintergrund von vergangenen positiven oder negativen Erfahrungen mit Gleichaltrigen wird die Wahrnehmung und Interpretation von Situationen emotional gefärbt. Steffen z. B. wird sich an einige Erfahrungen mit Leonie erinnern und diese durchgehen, um auf diese Weise eine Einstellung zu ihrem Handeln zu bekommen. Bisherige Erfahrungen mit Leonie und anderen Kindern haben sich als Beziehungsschemata verfestigt, die immer mit Emotionen verknüpft sind. Aufgrund dieser Gefühle reagiert er niedergeschlagen, gekränkt, ist wütend oder zieht sich beleidigt zurück. Oder er hat die Erfahrung gemacht, dass er gut zum Ziel kommt, wenn er nur lange genug bettelt (Affekt-Erlebnis-Verknüpfung).

Viele Studien haben gezeigt, dass Kinder mit problematischem, aggressiven Verhalten Abweichungen auf allen sechs Verarbeitungsstufen aufweisen:

- Sie zeigten eine stärkere selektive Aufmerksamkeit für aggressive Hinweisreize. (1. Wahrnehmung von Situationen)
- Sie nahmen ihre Interaktionspartner aggressiver wahr und unterstellten ihnen häufiger feindselige Absichten. (2. Interpretation der Signale)
- Sie entwarfen unsoziale, aggressive Ziele. (3. Klären der Ziele)
- Sie zeigten ein tendenziell eingeschränktes Handlungsrepertoire mit dem Schwerpunkt auf aggressivem und impulsivem Verhalten.
- Sie wählten eher Handlungen mit geringerer Selbstkontrolle und kurzfristiger Orientierung.
- Sie beurteilten Konsequenzen aggressiven Verhaltens eher positiv

(vgl. Lemerise & Arsenio, 2000, 107-118)

Präventionsmöglichkeiten

Würden mehr Eltern evidenzbasierte Programme des Elterntrainings wahrnehmen, so könnte der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltensstörungen vermutlich erheblich reduziert werden. Wir alle wissen jedoch, dass eine solche Hoffnung unrealistisch ist. Den Befunden von Wadsworth und Achenbach (vgl. Hahlweg & Heinrichs, 2007, 194 ff.) zufolge trägt ein niedriger sozioökonomischer Status zu vermehrten Fällen schwerer Psychopathologie bei, insbesondere auch bei aggressivem und delinquentem Verhalten. Sozial benachteiligte Familien tragen aber nicht nur ein besonderes Risiko für die Entwicklung kindlicher Probleme. Auch die Barrieren für einen Zugang zu effektiver psychosozialer Unterstützung sind bei ihnen besonders hoch (vgl. Hahlweg & Heinrichs, 2007, 194 f.)

These 7: *Wirksame Prävention im sozial-emotionalen Bereich muss insbesondere bei sozial benachteiligten Kindern bei diesen selbst ansetzen.*

Angesichts dieser Hürden erscheint es mir wirksamer, das Präventionsangebot auf Kinder und Jugendliche selbst zu fokussieren und dies in Einrichtungen anzubieten, in denen sie sich entweder ohnehin aufhalten wie der Schule oder in ergänzenden Angeboten der Sozialarbeit im Nachmittagsbereich.

These 8: *Ein wirksames Präventionsprogramm muss Resilienzfaktoren stärken und seine Wirksamkeit muss wissenschaftlich bewiesen sein.*

Soll ein solches Programm greifen, dann muss es die folgenden Anforderungen erfüllen:

- Das Programm muss bei Kindern die Risikofaktoren vermindern und/oder die Resilienzfaktoren stärken.
- Das Programm sollte auf Interventionszielen beruhen, die nachweislich in einem empirischen Zusammenhang mit der Verhinderung von Verhaltensstörungen stehen.
- Präventive Programme sollten bezüglich ihrer Wirksamkeit wissenschaftlich überprüft sein. Das ist nur möglich, wenn das Programm manualisiert ist.
- Präventionsprogramme müssen leicht zugänglich sein.

Das Programm „Lubo aus dem All“

Die empirische Forschung hat eindeutig nachgewiesen, dass die sozial-kognitive Informationsverarbeitung ein bedeutsamer Schutzfaktor ist (vgl. Scheithauer et al. 2003; Dodge & Pettit 2003, nach Hillenbrand, Hennemann & Heckler-Schell, 2009, 10 f.). Das Programm „Lubo aus dem All“ zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen setzt deshalb an der Förderung der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung an. Ziel ist die „Ausbildung eines sozial angemessenen, stabilen Musters der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung“. Anders als der Programm „Faustlos“ ist es nicht auf die Prävention von gewalttätigem Verhalten beschränkt. (vgl. Hillenbrand, Hennemann & Heckler-Schell, 2009, 8). Es geht ihm vielmehr darum, die „Grundlagen für eine gelingende Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen zu legen“. Entwickelt wurde das Programm von einer Arbeitsgruppe um den Kölner Professor für soziale und emotionale Entwicklung Hillenbrand für den Gruppeneinsatz in Kindertagesstätten. Das Programm ist in der heute vorliegenden Form für den Einsatz in der Kindertagesstätte für Kinder vor dem Schuleintritt konzipiert. Im Juli soll die Version für Kinder in der 1. und 2. Klasse erscheinen. „Lubo aus dem All“ wurde um-

fangreich wissenschaftlich evaluiert. Das Programm besteht aus insgesamt 34 Sitzungen à 40 Minuten in fünf aufeinander folgenden Inhalten und Schwerpunkten:

Einführung mit Kennenlernen der Rituale und Aufbau eines Gruppengefühls

Schwerpunkt 1:

Förderung der Aufmerksamkeit und Wahrnehmung von Personen und Situationen: „Was ist passiert?“ (Stunde 4 bis 9)

Schwerpunkt 2

Wahrnehmung, Erkennen und Verstehen von Emotionen und Förderung der Emotionsregulation: „Was fühle ich?“ (Stunde 10 bis 20)

Schwerpunkt 3

Emotionsregulation: Strategien zum angemessenen Umgang mit Gefühlen und bei emotional belastenden Situationen: „Was kann ich tun?“ (Stunde 21 bis 25)

Schwerpunkt 4

Verhaltensregulation: Strategien für ein angemessenes Verhalten in sozialen Situationen: „Was kann ich tun?“ (Stunde 25 bis 34)

Die 34 Stunden des Programms lassen sich in einem Zeitraum von 3-4 Monaten in den Kindertagesstättenalltag integrieren. Danach sollte das Gelernte in Alltagssituationen angewendet und damit transferiert werden. Zentralfigur des Programms ist der Außerirdische „Lubo“, der auch als Handpuppe erworben werden kann. Durch seine ungewöhnliche Herkunft ist das, was Lubo berichtet,

für die Kinder außerordentlich interessant. Zugleich ähnelt Lubo in Frisur (stilisierte Igelfrisur) und Outfit (hochgeschobene Sonnenbrille sowie interessante Stiefel) aber auch den Kindern. Zusammen mit seinen sehr ähnlichen Erfahrungen und Problemen ermöglicht Lubo somit auch eine hinreichende Identifikation. Außerdem gehören zum Programm umfangreiche Materialien wie Emotionskarten, Regelkarten, Lösungskarten und ein Poster mit dem Problemkreislauf.



Prävention bei älteren Kindern und Jugendlichen

Mit Lubo wurde ein Programm vorgestellt, das sehr früh eingesetzt werden kann. Prävention ist jedoch auch im Jugendlichenalter möglich und wichtig. Für die Arbeit mit älteren Kindern und Jugendlichen liegen drei wichtige Werke vor, die die präventive Arbeit mit älteren Kindern und Jugendlichen unterstützen können. Es handelt sich um den ELDiB, den Interaktionscoach und das Programm „Ich schaffs – Cool ans Ziel.“

Bezeichnung	Zielsetzung	Struktur	Wissenschaftliche Grundlage
ELDiB	Erfassung des Entwicklungsstandes des sozial-emotionalen Verhaltens und Ermittlung der nächsten Förderschritte	Beobachtungsschecklisten	Entwicklungstherapie nach Mary Wood
Interaktionscoach	Analyse und Lösung von Interaktionsproblemen; systematische Analyse der Interaktionsbeziehungen zwischen Pädagoge und Kind/Jugendlichem	Fragebogen und Interaktionsrad	Interaktionstheorie von Leary
Ich schaffs! – Cool ans Ziel	Unterstützung von professionellen Helfern in Therapie und Beratung	15schrittiges Programm	Systemtheorie

Inge Seiffge-Krenke hat sehr spannend die Ressourcen und Gefährdungen der emotionalen Kompetenz im Jugendalter herausgearbeitet. Mechanismen der Ressourcenstärkung, über die Jugendliche in sozial und emotional defizitären Lebensbedingungen verfügen, sind bislang allerdings noch wenig beachtet worden (vgl. Seiffge-Krenke, 2002, 51 f.). Ressourcen, die Jugendliche etwa zur Regulierung der eigenen Emotionen bzw. zur Kontrolle des Ausdrucks von Gefühlen verwenden, sind bislang kaum untersucht (vgl. a. a. O., 64).

Literatur

- Arnold, Karl-Heinz (2004). Von den Schwierigkeiten der Diagnostik „verhaltensgestörter“ Schülerinnen und Schüler. In: Preuss-Lausitz, Ulf. *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler* (24-36). Weinheim: Beltz.
- Bauer, Christiane & Hegemann, Thomas (2008). *Ich schaffs! – Cool ans Ziel. Das lösungsorientierte Programm für die Arbeit mit Jugendlichen*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Cierpka, Manfred (2007). Faustlos für Kindergarten und Schule. In: von Suchodoletz Waldemar. *Prävention von Entwicklungsstörungen* (203-214). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Crick, N. & Dodge, K. A. (1994). A Review and Reformulation of Social-Information-Processing mechanisms in Children's Social Adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, 74-101
- Hahlweg, Kurt & Heinrichs, Nina (2007). Prävention von kindlichen Verhaltensstörungen mit dem Triple P-Elterntraining. In: von Suchodoletz, Waldemar. *Prävention von Entwicklungsstörungen* (183-201). Göttingen: Hogrefe Verlag.
- Hillenbrand, Clemens, Hennemann, Thomas & Heckler-Schell; Anika (2009). *„Lubo aus dem All!“ – Vorschulalter. Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen*. München: Ernst Reinhardt.
- Lemerise, E. & Arsenio, W. F. (2000). An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. *Child Development*, Vol. 71, 107-118

Preuss-Lausitz, Ulf (2004). *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler*. Weinheim: Beltz.

Seiffge-Krenke, Inge (2002). Emotionale Kompetenz im Jugendalter: Ressourcen und Gefährdungen. In: Von Salisch, Maria (Hrsg.). *Emotionale Kompetenz entwickeln. Grundlagen in Kindheit und Jugend* (51-72). Stuttgart: Kohlhammer.

Von Suchodoletz, Waldemar (2007). *Prävention von Entwicklungsstörungen*. Göttingen: Hogrefe.

Über die Autorin:

Christel Rittmeyer

Dr. Christel Rittmeyer ist Sonderschulkonrektorin und Lehrbeauftragte an der Universität zu Köln und an der Universität Wuppertal sowie apl. Professorin an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

E-Mail: christel.rittmeyer@t-online.de

Zu zitieren als:

Rittmeyer, Christel (2009). Aspekte und Möglichkeiten der Prävention von Verhaltensstörungen in Arbeitsfeldern der Sozialarbeit. *Heilpädagogik online* 04/09, 5-20.

http://www.heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik_online_0409.pdf (Zugriff am tag.monat.jahr).

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Armin Castello und Anne Weihrauch

Pädagogisches Handeln an Schulen für Erziehungshilfe

Der Artikel stellt zunächst allgemeine Informationen und danach besondere Problembereiche der Schulen für Erziehungshilfe dar. Möglichkeiten zur Bewältigung der besonderen Anforderungen an das Lehrerkollegium werden diskutiert. Anhand eines Fallszenarios wird schließlich mit Hilfe einer Untersuchung an 25 Schulen für Erziehungshilfe im Land Baden-Württemberg ein Einblick in das pädagogische Handeln ermöglicht. Diese fallbezogene Befragung von n=156 Lehrer bezieht sich auf das Einhalten von Strukturen, Unterrichtsstörungen, gewalttätiges Verhalten, pädagogische Konsequenzen, Optimierungsmöglichkeiten der Arbeit und die Rahmenbedingungen an Schulen für Erziehungshilfe. Die große Varianz pädagogischer Handlungsformen wird kritisch diskutiert.

Schlüsselwörter: Erziehungshilfe, pädagogische Praxis, Lehrerbefragung, Supervision

First, general information and specific problems within schools for childcare and education and ways to cope the unique demands made on teachers are discussed. Based on a corresponding case n=156 teachers out of 25 schools for childcare and education in Baden-Württemberg provided an insight into their pedagogic course of action. The survey included observing rules, behavioral disorders, violent behavior, pedagogical consequences and ways to optimize works' basic conditions within schools for childcare and education. The wide distribution of the observed pedagogical practice is discussed critically.

Keywords: schools for childcare and education, pedagogical practice, teacher survey, supervision

Einleitung

Schulformen, die speziell für „schwer erziehbare“ Kinder und Jugendliche konzipiert wurden und einen zielgruppenspezifischen

pädagogischen Auftrag verfolgen, werden in verschiedenen Bundesländern unterschiedlich bezeichnet:

- Schule für Erziehungshilfe (SfE): Baden-Württemberg, Hessen, Saarland, Sachsen, Schleswig-Holstein
- Förderschule für Erziehungshilfe: Brandenburg
- Schule mit dem Förderschwerpunkt Emotionale und Soziale Entwicklung: Bayern, Berlin, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Rheinland-Pfalz
- Sonderschule für Verhaltensgestörte: Bremen, Thüringen
- Schule für Erziehungsschwierige: Mecklenburg-Vorpommern

Die Anzahl der hier weiter als „Schüler“ bezeichneten Kinder und Jugendlichen an SfE in Baden-Württemberg stieg von 5.459 im Schuljahr 2001/2002 auf 6.191 im Schuljahr 2005/2006 an (Hoffmann, 2007, 13), was einem Zuwachs von ca. 13% entspricht. Schmidt (1996, 237) ermittelte, dass die Anzahl der Schulen für Erziehungshilfe seit 1967 in allen Bundesländern kontinuierlich gestiegen ist. Die Kultusministerkonferenz stellt in ihrer Statistik einen Zuwachs des relativen Anteils sonderpädagogischen Förderbedarfs „Erziehungshilfe“ am Gesamt von 5,7% auf 10,0% zwischen 1998 und 2006 dar (KMK, 2008).

Der Besuch dieser Förderschulform ergibt sich nach der Feststellung eines entsprechenden sonderpädagogischen Förderbedarfs. Dieses Überprüfungsverfahren der Sonderschulbedürftigkeit wird in den meisten Fällen deshalb eingeleitet, weil Schüler mit ihrem Verhalten im Klassenverband der Regelschule nicht mehr tragbar sind. Oft führt eine im Schulalltag und Unterricht beobachtete Kombination aus Verhaltensauffälligkeiten, dissozialen Verhaltensweisen, aggressivem Verhalten, und mangelndem Durchhaltevermögen dazu, dass die Grenzen der Beschulbarkeit in der Regelschule erreicht

werden. All diese Schwierigkeiten sind häufig mit mangelnder Konzentrationsfähigkeit, geringer Durchhaltefähigkeit und fehlender Motivation kombiniert. Längerfristig besteht die Gefahr von Lernrückständen. Vielfach ist die Sozialentwicklung sehr gefährdet, und es muss überdacht werden, ob eine Heimunterbringung die Hilfe wesentlich unterstützen würde (Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg, 1996)

Ein wesentliches Ziel der Schulen für Erziehungshilfe ist es, durch sonderpädagogische Maßnahmen neben der individuellen schulischen Förderung den psychosozialen Ursachenfaktoren für die Verhaltensauffälligkeit angemessen gerecht zu werden. Die Schule für Erziehungshilfe arbeitet mit einem höheren Personalschlüssel als Haupt- oder andere Förderschulen. Für Kinder und Jugendliche an dieser Schulform steht teilweise ein ergänzendes Betreuungsangebot im Rahmen einer Jugendhilfemaßnahme zur Verfügung.

An Schulen für Erziehungshilfe arbeiten Grund- und Hauptschul-, Realschul- und Sonderschullehrer, teilweise mit dem Schwerpunkt „Pädagogik der Erziehungshilfe/Verhaltensgestörtenpädagogik“; für eine Anstellung ist dies jedoch nicht zwingend erforderlich. Im Schuljahr 2002/2003 unterrichteten an den öffentlichen und privaten Schulen für Erziehungshilfe im Land Baden-Württemberg 1.327 Lehrkräfte. Davon waren 484 oder 36,5% Sonderschullehrkräfte, 601 oder 45,3% ausgebildete Grund- und Hauptschullehrer, 74 oder 5,6% musisch-technische Fachlehrer, deren Einsatz auch im Sonderschulbereich vorgesehen ist (Zeller, 2003, 3).

Die Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler wie bspw. Unterrichtsstörungen und problematisches Verhalten in der Gleichaltrigengruppe stellen besondere Anforderungen an die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern von Schulen für Erziehungshilfe, die letztlich im pädagogischen Alltag durch angemessene

ne professionelle Handlungsweisen bewältigt werden müssen. Von Lehrerinnen und Lehrern wird eine schwierige Balance aus Durchsetzungsvermögen und adäquatem Beziehungsangebot verlangt, die den Schülerinnen und Schülern Verlässlichkeit durch klaren Strukturen bietet.

Vor dem Hintergrund dieser Anforderungsbreite wird in der vorliegenden Untersuchung ein Einblick in das pädagogische Handeln von Lehrern in dem beschriebenen Arbeitskontext gegeben. Ziel ist es, pädagogisches Handeln unter möglichst vergleichbaren und realistischen Bedingungen beschreiben zu können.

Methode

Auf der Grundlage von Pilotgesprächen mit Lehrer/innen zu kritischen Themenbereichen der Arbeit an SfE wurden Ereignisse in den fiktiven Fall eines Schülers „Max“ integriert, um hierdurch anhand vergleichbarer Bedingungen individuelle pädagogische Reaktionen zu erheben. Bei der Fallkonstruktion wurde zunächst ein Schwerpunkt auf Unterrichtsstörungen und gewalttätiges Verhalten gelegt. Folgendes Fallszenario wurde den Lehrer vorgelegt:

Der 13,9 jährige Max wechselte im März 2006 von einer Regel-Hauptschule (Allgemeine Schule) in die Schule für Erziehungshilfe. Zurzeit besucht er als Sechstklässler eine kombinierte Klasse 6/7 mit insgesamt acht Schülern.

Seine Eltern bewohnen mit ihm eine Zwei-Zimmer-Wohnung im sozialen Brennpunkt von Mannheim. Er hat keine Geschwister. Täglich wird er bis 17.00 Uhr in der Jugendhilfeeinrichtung in einer Gruppe von insgesamt 8 männlichen Jugendlichen von einem Sozialarbeiter und einer Erzieherin betreut.

(...) (Anmerkung: weitere Angaben zu Max' Schulleistungen)

Sein Schulbesuch ist seit ca. Januar 2007 unzuverlässig. An durchschnittlich einem Tag pro Woche kommt er eine Stunde zu spät. Er gibt an, beim Arzt gewesen zu sein. Auf Nachfrage geben die Eltern hierzu widersprüchliche Aussagen. Sein Vater „deckt“ ihn.

Im Unterricht wendet er sich, wenn überhaupt, dann nur sehr zögerlich seinen Aufgaben zu. Oft verweigert er jegliche Mitarbeit.

An etwa einem von fünf Unterrichtstagen stört er den Unterricht massiv. Beispielsweise steht er auf und rappt lautstark Songtexte. Nicht selten redet er einfach drauf los, ohne jeglichen Bezug zum Unterrichtsgeschehen, z. B.: „Morgen geh’ ich wieder kiffen“, oder er äußert sich sexistisch. Manchmal erzählt er von Erlebnissen zu Hause oder in seiner Freizeit. Versucht man als Lehrer, diese in den Unterricht zu integrieren, kommen Antworten wie: „Sind Sie ruhig, ich erzähl’s ja nicht Ihnen. Ich rede, wann ich will.“

In den Pausen sieht man ihn nur selten in der Gruppe der älteren Schüler (14–16). Meist tobt er mit Grundschulern über den Hof. Zunehmend testet er, auf welche Schüler er angsteinflößend wirkt, indem er drohende Schlaggebärden macht. Er kann sich nicht in das Spiel von anderen einfinden/unterordnen. Oft ist er in Streitereien verwickelt, welche er unter Anleitung eines Erwachsenen nach einer gewissen Zeit meist gut reflektieren kann.

Durchschnittlich einmal täglich bekommt er einen Wutausbruch, dessen Grund nicht immer erkennbar ist. An die getroffene Vereinbarung, dass er den Raum zum „Abkühlen“ verlassen darf, hält er sich meist nicht. In der Regel kickt er einen Stuhl oder wirft einen Tisch um, beleidigt seine Mitschüler „Kuck nicht so doof, du Hurensohn“ und seine Lehrerinnen: „Was willst du, du Schlampe“ oder seinen Lehrer: „Du verficktes Arschloch.“ Wenn er den Raum dann doch verlässt, knallt er die Türen hinter sich zu. Im günstigsten Fall kann der Schulleiter oder der Erziehungsleiter ein paar Sätze mit ihm reden und nach einer Abkühlungszeit von ca. 30 Minuten kommt er zurück, entschuldigt sich, zeigt Reue und ist „handzahn“. Konsequenzen/Strafen für sein Fehlverhalten erkennt er nicht an. In seinen Augen ist eine mündliche Entschuldigung ausreichend.

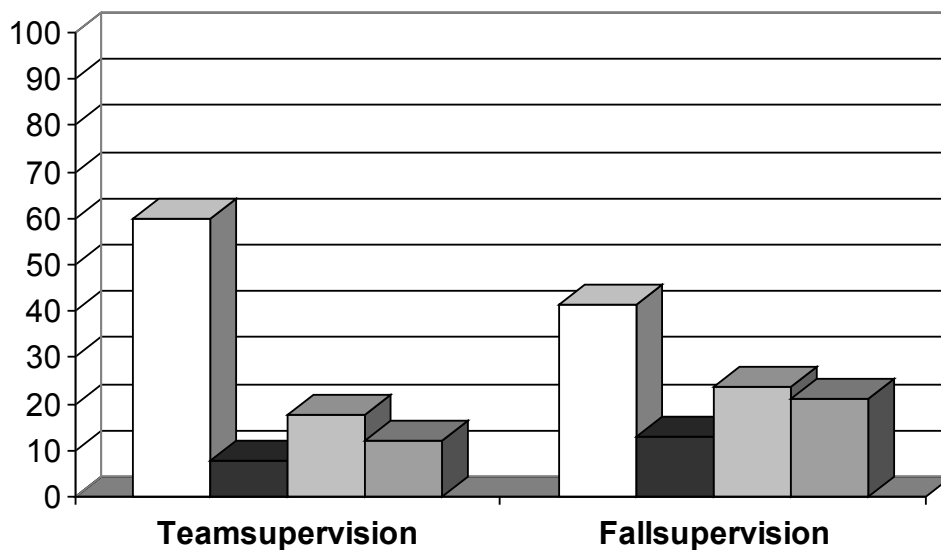
Es wurde schließlich ein Fragebogen entwickelt, der sich auf die konkreten pädagogischen Reaktionen mit dem Ziel des Einhaltens von Strukturen und des Verhinderns von Unterrichtsstörungen und gewalttätigen Verhaltens bezog. Es wurde erfragt, wie die Praktiker/innen ihre schulischen Rahmenbedingungen insgesamt bewerten und worin sie Möglichkeiten zur Optimierung ihrer Arbeit sehen. Aus einem Teil der offenen Antworten wurden post hoc Kate-

gorien gebildet, deren Häufigkeiten im Ergebnisteil beschrieben werden.

Stichprobe

Es wurden n=34 Schulen in Baden-Württemberg angefragt, von denen 25 teilnahmen. Bezogen auf alle Erziehungshilfeschulen (ca. 70) in Baden-Württemberg liegt die Quote bei rund 36%. Insgesamt konnten die Antworten von n=156 Lehrern aus diesen Schulen erhoben werden, 56% waren weiblichen Geschlechts, 40 % männlich, etwa 4% machten aus verschiedenen Gründen keine Angaben hierzu.

Lehrer/innen der untersuchten Stichprobe praktizierten häufig Teamteaching (72%), knapp 18% antworteten mit „nein“ und ca. 8% mit „manchmal“.



		Teamsupervision	Fallsupervision
□	Nein	59,9 (85)	41,5 (59)
■	Ja, bei Bedarf	7,7 (11)	12,8 (20)
■	Ja, < 1x monatlich	17,6 (25)	23,7 (30)
■	Ja, > 1x monatlich	12 (17)	21,2 (29)

Abb. 1: Team- und Fallsupervision prozentual (absolute Zahlen in Klammern)

Teamsupervision erhalten deutlich weniger als die Hälfte der Befragten, wobei es für die meisten monatlich oder seltener stattfindet. Dass 7,7% dies bei Bedarf tun, wirft die Frage auf, wodurch dieser Bedarf sichtbar wird. Es sind 12%, die monatlich oder häufiger für das Arbeitsteam eine Supervision erhalten.

Anders sieht dies bei der Fallsupervision aus: Grundsätzlich scheint die Versorgung hier etwas besser zu sein. Etwa 60% werden diesbezüglich unterstützt, die meisten seltener als monatlich (23,7%), 12,8% bei Bedarf und 21,2% bekommen mehrmals im Monat Fallsupervision.

Nahezu alle Lehrer (96,8%) tauschen sich täglich bzw. unmittelbar mit Kollegen aus. 1,3% tun dies seltener, 1,9% machten hierzu keine Angabe.

Ergebnisse

Hinweis: Die vorliegende Auswertung von pädagogischen Reaktionen der befragten Lehrer berücksichtigt die an erster Stelle genannte kategorisierbare Antwort – bei einigen Items wurde eine „Sonstiges“-Kategorie gebildet, so dass sich in Summe nicht immer 100% ergeben.

Zu Beginn wurde der Bereich Schulabsentismus erfragt. Dem Fall „Max“ konnten hierzu folgende Informationen entnommen werden:

- sein Schulbesuch ist seit ca. Januar 2007 (Anmerkung: 6 Monate) unzuverlässig
- an durchschnittlich einem Tag pro Woche kommt er eine Stunde zu spät
- er gibt an, beim Arzt gewesen zu sein
- auf Nachfrage geben die Eltern hierzu widersprüchliche Aussagen
- sein Vater „deckt“ ihn

Die Frage lautete: Wie würden Sie in Bezug auf Max' unregelmäßigen Unterrichtsbesuch reagieren? Die größte Gruppe (38,5%) würde das vorhandene Netzwerk aktivieren, um Max' Schulabsentismus zu begegnen. An zweiter Stelle folgten selbst vollzogene Bestrafungen von Max (29,5%), 17,3% würden spontan eigens ein pädagogisches Gespräch führen und 14,8% waren nicht kategorisierbar.

Danach wurde der Umgang mit Leistungsverweigerung im Unterricht thematisiert. Dem Fall konnte entnommen werden:

- im Unterricht wendet er sich, wenn überhaupt, dann nur sehr zögerlich seinen Aufgaben zu
- oft verweigert er jegliche Mitarbeit
- an Englisch zeigt er nur phasenweise Interesse

Die Frage hierzu war: Wie würden Sie der verweigernden, passiven Haltung von Max begegnen?

Ein Viertel (25%) entschied sich für ein pädagogisches Gespräch, 18,6% würden andere Arbeitsformen anbieten, um Max' Mitarbeit zu fördern, eine etwa gleichstarke Gruppe (16%) würde Max' Passivität ignorieren, 10,9% würden Max für Mitarbeit belohnen bzw. 9,6% für Passivität bestrafen. Es lagen hierzu auch weitere weniger häufige Reaktionsformen vor wie z. B. spezifische Verstärkerpläne, Ursachenforschung und Beziehungsaufbau.

Im nachfolgenden Punkt wurde das Stören des Unterrichts in zwei Fragen innerhalb der Falldarstellung umgesetzt:

An etwa einem von fünf Unterrichtstagen stört er den Unterricht massiv:

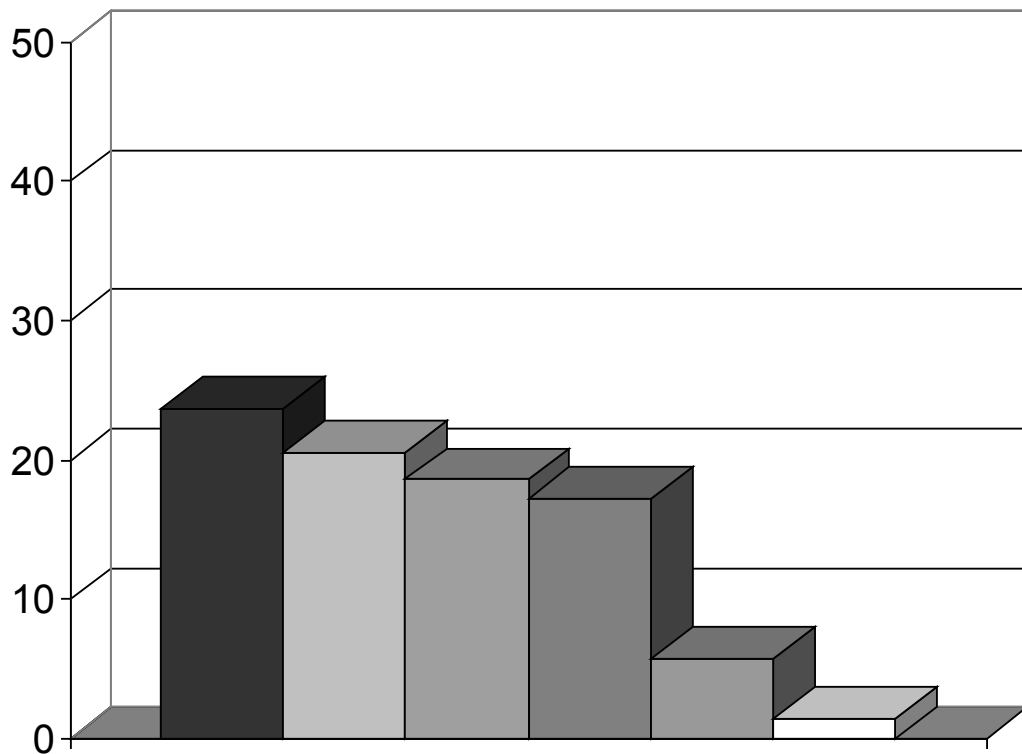
- beispielsweise steht er auf und rappt lautstark Songtexte
- nicht selten redet er einfach drauf los, ohne jeglichen Bezug zum Unterrichtsgeschehen

- er äußert sich sexistisch
- manchmal erzählt er von Erlebnissen zu Hause oder in seiner Freizeit
- versucht man als Lehrer, diese in den Unterricht zu integrieren, kommen Antworten wie: „Sind Sie ruhig, ich erzähl’s ja nicht Ihnen. Ich rede, wann ich will.“

Fragen: Was würden Sie tun, wenn Max wieder einmal den Unterricht durch Rappen stört? Wie würden Sie sein störendes Reden unterbinden? Den „Rap“ würden 39,7% der Befragten dadurch unterbinden, dass sie ihn zum Unterrichtsgegenstand machen – dies war die hierzu am häufigsten genannte pädagogische Reaktion. Das störende Reden wurde von 18,6% durch Ermahnung bekämpft. Dies würden auch 15,4% der Lehrer tun, um den Rap zu beenden. Etwa 10% würden Max aus dem Klassenraum schicken, 4,5% würden das Rappen ignorieren. Wieder liegt eine breite Palette von sonstigen pädagogischen Reaktionen vor, die aber jeweils von unter 5% der Gruppe gewählt wurden. Gleichfalls heterogen ist das Antwortverhalten beim störendem Reden von Max – jeweils etwa 10% würden ihn des Zimmers verweisen, ihn bestrafen oder ein pädagogisches Gespräch führen.

Das Unterlaufen pädagogischer Reaktionen als kritisches Ereignis wurde durch dieses Item erfragt: Was würden Sie unternehmen, wenn Sie Max des Zimmers verweisen, er sich jedoch weigert, den Raum zu verlassen? Etwa ein Drittel (32,1%) würde Max in dieser Situation notfalls mit fremder Hilfe „hinausbefördern“. Mit 21,2% ist „Unterstützung holen“ die zweithäufigste Reaktion, knapp gefolgt durch „Mit dem Rest der Klasse das Zimmer wechseln“ (18,6%). Einige Alternativen lagen wieder vor, jedoch jeweils unter dem Wert von 5%.

Als Eskalation eines Lehrer-Schüler-Konflikts wurde im Fallbeispiel eine Beleidigung durch den Schüler dargestellt. Schließlich wurden analog Reaktionen erhoben auf die Frage: Was würden Sie von einem Schüler verlangen, der Ihnen gegenüber unverschämte Äußerungen (siehe Fallbeispiel) macht?



■	Entschuldigung	23,7 (34)
■	Pädagogisches Gespräch	20,5 (29)
■	schriftliche Entschuldigung	18,6 (26)
■	Bestrafung	17,3 (25)
■	Ignorieren	5,8 (10)
□	Gespräch mit Helfern	1,4 (2)

Abb. 2: Konsequenzen einer Beleidigung prozentual (absolute Zahlen in Klammern)

Während ein knappes Viertel (23,7%) eine (formlose) Entschuldigung erwartet, würden 20,5% das pädagogische Gespräch vorzie-

hen. 18,6% ziehen eine schriftliche Entschuldigung, 17,3% eine Bestrafung vor, 5,8% würden den Vorfall ignorieren.

Dass die Hälfte aller Lehrer (50,6%) Max direkt ansprechen würden, wenn sie ihn als Pausenaufsicht bei Drohgebärden gegenüber Dritten beobachten, 12,2% mit Bestrafung reagieren würden und knapp 10% ihn vom Gelände verweisen würden, zeigt, in welchem Spannungsfeld die Lehrer an Schulen für Erziehungshilfe arbeiten.

Im nächsten Schritt wurde erhoben, welche längerfristigen pädagogischen Maßnahmen sie im konkreten Fall empfehlen würden.

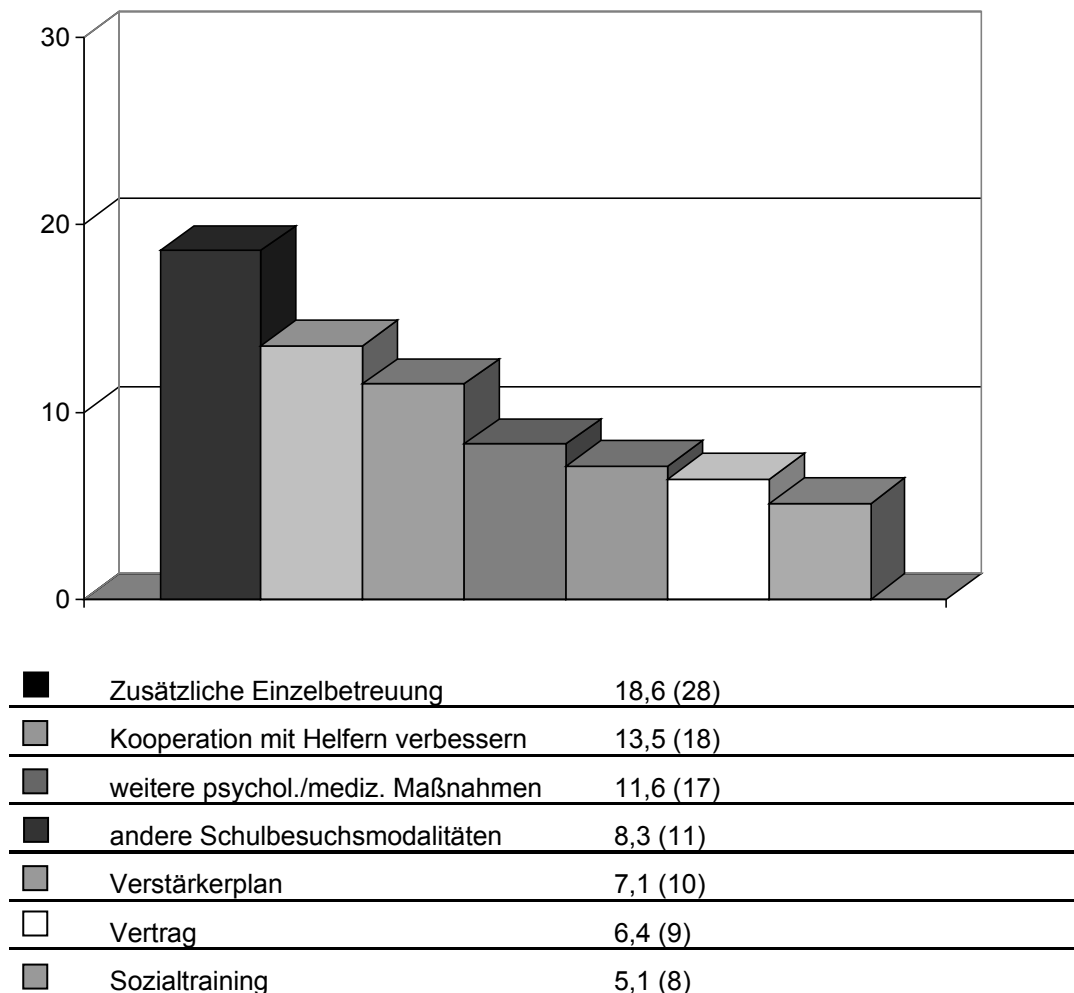


Abb. 3: Empfohlene pädagogische Maßnahmen prozentual (absolute Zahlen in Klammern)

Einzelbetreuung führt mit 18,6% die Rangreihe der im Fall Max empfohlenen Interventionen an. Für das Verbessern der externen

Kooperationsformen und eine Erweiterung des Maßnahmespektrums würden 13,5% bzw. 11,6% votieren, seltenere Empfehlungen waren eine qualitative und quantitative Veränderung des Schulbesuchs von Max (8,3%), ein Verstärkerplan (7,1%), ein individueller Vertrag, dessen Einhalten streng kontrolliert werden soll (6,4%) sowie Sozialtraining (5,1%).

Die letzte Frage wurde genutzt, um die Expertenmeinung hinsichtlich wünschenswerter Veränderungen des Arbeitsumfelds zu befragen: Was würde Ihnen in Ihrer Arbeit (auch unabhängig vom Fall „Max“) weiterhelfen?

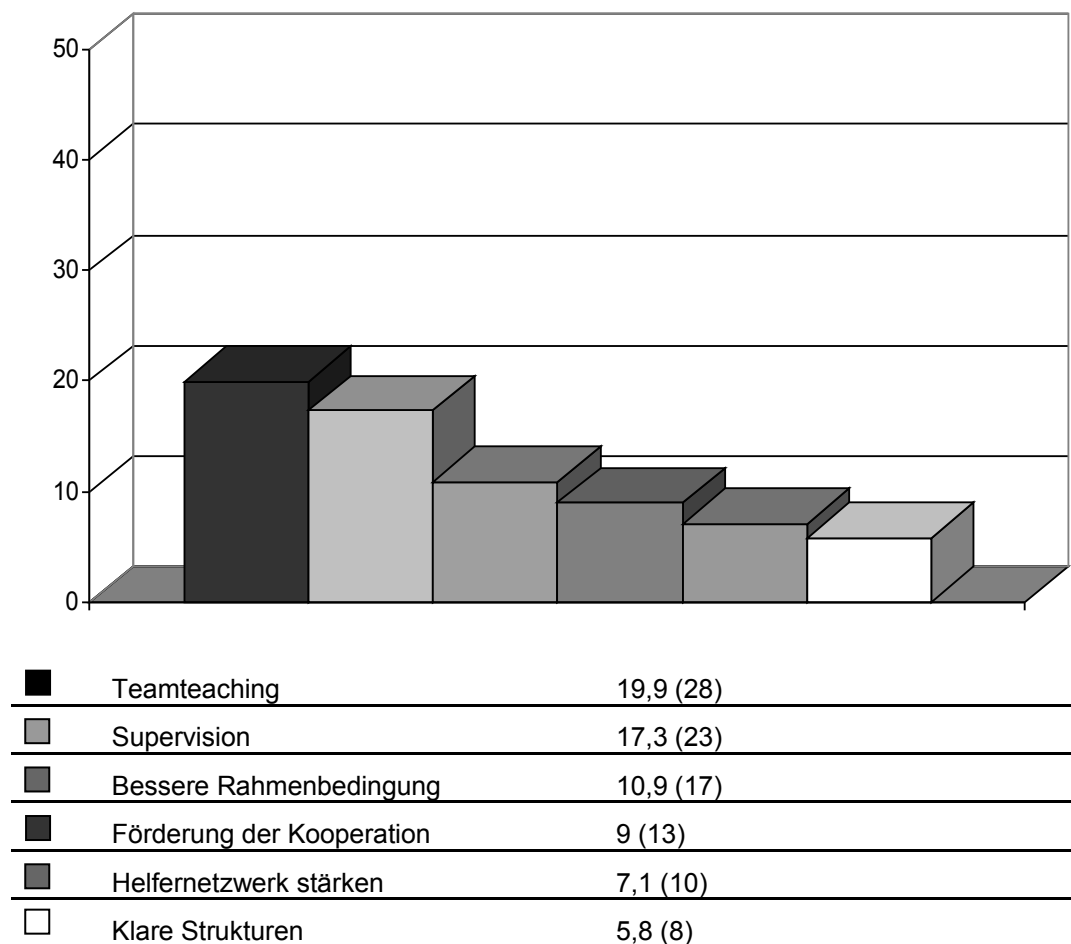


Abb. 4: Gewünschte Veränderungen des Arbeitsumfelds prozentual (absolute Zahlen in Klammern)

Die Möglichkeit des Teamteachings zu unterstützen, dafür votiert etwa ein Fünftel der Befragten, (mehr) Supervision wünschen sich 17,3%.

Diskussion

In der Zusammenschau der Ergebnisse fällt zunächst das breite Spektrum der erhobenen pädagogischen Reaktionen ins Auge. Die geäußerten Handlungsweisen variieren zwischen der Aktivierung von Helfernetzwerken und einer nicht weiter flankierten Sanktionierung von problematischem Verhalten. Zum Tragen kamen pädagogische Strategien wie Gespräche, Ignorieren von Fehlverhalten, Variation der schulischen Angebote, operante Techniken oder die inhaltliche Integration von Problemverhalten in den Unterricht. Diese erhobene „pädagogische Vielfalt“, so mag man vermuten, könnte in Einzelfällen als intermittierende Verstärkung von Problemverhalten wirken. Sie widerspricht auch letztlich dem Verlässlichkeitsgebot im Kontext der Schulen für Erziehungshilfe.

Möglicherweise kann Fallsupervision kurzfristig ein Weg zur Annäherung individuellen pädagogischen Handelns und so zur Bewältigung der genannten Anforderung nach Verlässlichkeit hilfreich sein. Auf der Basis der erhobenen Daten sind es aber weniger als die Hälfte aller Schulen, die diesen Weg bereits nutzen. Dass verlässlich und handelnde Lehrer/innen, die ihr pädagogisches Agieren im Team koordinieren sich gegenseitig unterstützen und gleichzeitig schützen, sei nur am Rand angemerkt. Aufgrund der vielschichtigen Problematik des Schülers ist es jedenfalls notwendig, dass Experten im Team miteinander kommunizieren. Im Austausch und in der Beratung wird so das Fachwissen zusammengetragen, um optimale Fördermöglichkeiten für den Schüler auszuarbeiten. Dies fordern auch Freyberg und Wolff (2005, 96) in ihrem Plädoyer für eine in-

terdisziplinäre Fallarbeit und Fallberatung. Hilfreich hierbei, dies muss nicht besonders betont werden, sind Fall- und Teamsupervisionsformen.

Die vorgelegte Studie weist einige Mängel auf. Falldarstellung können ohne Kontextinformationen bei unterschiedlichen Personen auch sehr verschiedene „Fallkonzepte“ aktivieren. Dass dies eine Reduktion der real vorhandenen Komplexität sein würde und spezifische kontextuelle und biografische Informationen nicht mit berücksichtigt, wurde in Kauf genommen, um die Divergenz und Konvergenz pädagogischen Handelns beschreibbar zu machen. Möglicherweise sind aber hierdurch die Reaktionen bspw. aufgrund eigener Erfahrungen oder aktueller Befindlichkeiten überlagert. Sozialisatorische und berufsbiografische Aspekte seitens der Befragten spielen ebenso vermutlich eine Rolle als Störfaktoren. Pädagogisches Handeln ist aber auch als Prozess zu verstehen, der nicht unidirektional aufgrund von einmal niedergeschriebenen Informationen stattfindet, sondern sich interaktiv weiterentwickelt. Die Erhebung von subjektiven Theorien zum pädagogischen Handeln kann aber eine sinnvolle Forschungsperspektive sein, auf deren Grundlage unterschiedliche individuelle Regeln, Glaubenssätze und Paradigmen erhoben werden könnten und so der Hintergrund divergierender pädagogischer Handlungsweisen aufklärbar würde.

Literatur

Freyberg, T. & Wolff, A. (2005). (Hrsg.). *Störer und Gestörte. Band 1: Konfliktgeschichten nicht beschulbarer Jugendlicher*. Frankfurt am Main: Brandes & Apsel.

Hoffmann, A. (2008). *Drucksache 14/1021 vom 08.03.2007*. Landtag von Baden-Württemberg, 14. Wahlperiode. Antrag der Abgeordneten Andreas Hoffmann u. a. CDU und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. URL: http://www.landtag-bw.de/wp14/drucksachen/1000/14_1021_d.pdf (Zugriff am 28.02.2008)

- KMK (2008). *Bildungsstatistik*. URL: www.kmk.org/statistik/home1.htm (Zugriff am 17.11.2008)
- Ministerium für Kultus und Sport Baden-Württemberg (1996). Bildungsplan für die Schule für Erziehungshilfe. In: *Amtsblatt des Ministerium für Kultus und Sport, Baden-Württemberg Lehrplanheft 1 / 1996*. Stuttgart.
- Schmidt, W. (1996). *Historische Wurzeln der Schule für Erziehungshilfe und deren Entwicklung zur Sonderschule*. Europäische Hochschulschriften. Frankfurt: Peter Lang.
- Zeller, N. (2008). *Drucksache 13/2621 vom 17.11.2003*. Landtag von Baden-Württemberg, 13. Wahlperiode. Antrag der Abgeordneten Norbert Zeller u. a. SPD und Stellungnahme des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport. URL: http://www.landtag-bw.de/wp13/drucksachen/2000/13_2621_d.pdf (Zugriff am 28.02.2008).

Über die Autoren:

PD Dr. Armin Castello

Hochschuldozent an der Pädagogischen Hochschule Freiburg.

Anne Weihrauch

Grundschullehrerin und Sonderpädagogin.

Kontakt:

PD Dr. Armin Castello
Pädagogische Hochschule Freiburg
Kunzenweg 21
79117 Freiburg
Tel.: 0761/682-438
E-mail: castello@lernen-lehren.de

Zu zitieren als:

Castello, Armin & Weihrauch, Anne (2009). Pädagogisches Handeln an Schulen für Erziehungshilfe. *Heilpädagogik online* 04/09, 21-35.
http://www.heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik_online_0409.pdf (Zugriff am tag.monat.jahr).

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Helga Rüschemschmidt und Bardo Schaffner

Kevin, Chantal und Co.- Über den konstruktiven Umgang mit „schwierigen“ Schülern

In diesem Beitrag werden wesentliche Sichtweisen systemischen Denkens über das Verhalten „schwieriger“ Schüler dargelegt und in ihrer Bedeutung für pädagogisches Handeln erläutert. Dazu werden systemische von personenbezogenen Sichten abgegrenzt. Insbesondere wird dem Gedanken nachgegangen, dass nicht die Ursachen „problematischen“ Verhaltens von Schülern erklärungsbedürftig sind, sondern das Andauern dieses Verhaltens über längere Zeiträume. Es werden vier „Stützen“ dieses Problemverhaltens identifiziert. Schließlich werden Anregungen gegeben, wie über den „Entzug“ der ungewollten Unterstützung Veränderungen im Verhalten von „schwierigen“ Schülern angeregt werden können.

Schlüsselwörter: schwierige Schüler, Verhaltensauffälligkeiten, systemischer Ansatz

This contribution demonstrates essential perspectives of systemic thinking on the behaviour of “difficult” students and their importance for pedagogic behaviour. For that purpose, personal views are separated from systemic views. What appears to be especially in need of an explanation is the constancy of students’ problematic behaviour for a longer period of time, rather than its cause. A model of four kinds of support of problematic behaviour is developed. Finally, suggestions are provided as to how the behaviour of “problematic” students may be changed by “withdrawing” its support.

Keywords: difficult students, social-emotional behavior, systemic thinking

Einleitung: drei Beispiele

Kevin*, Schüler im zweiten Schuljahr an einer Förderschule, gerät immer wieder in Prügeleien mit seinen Klassenkameraden. Er weiß,

* (selbstverständlich sind wir nicht der Meinung, dass „schwierige“ Schüler Kevin, Chantal oder Marvin heißen müssen. Siehe dazu auch http://www.focus.de/schule/schule/vorurteile-vornamen-beeinflussen-schulerfolg_aid_436634.html 18.09.2009)

dass er Konflikte nicht mit Gewalt austragen soll. Er hat seit Beginn seiner Schulzeit immer wieder geübt, wie er sich im Konfliktfall verhalten kann. Gleichwohl gibt es immer wieder Situationen im Schulalltag, in denen er dieses Verhalten nicht anwenden kann. Kevins Verhalten führt zu häufigen Auseinandersetzungen mit den anwesenden Lehrpersonen.

Chantal, Schülerin im achten Schuljahr einer Realschule, ist im laufenden Schuljahr in ihren Leistungen im Schnitt um zwei Noten gesunken. Sie macht ihre Hausaufgaben sehr unregelmäßig, schwänzt gelegentlich die Schule, ist mehrfach schon bei Ladendiebstählen erwischt worden und schon häufiger nachts in Begleitung wesentlich älterer Männer gesehen worden. Die Schule hat inzwischen das Jugendamt informiert. Chantals älterer Bruder ist bereits in einem Heim fremduntergebracht. Chantal lebt bei ihren Eltern.

Marvin, Schüler im sechsten Schuljahr eines Gymnasiums, fällt im Unterricht dadurch auf, dass er nur mit Mühe an seinem Platz zu halten ist. Er ruft unaufgefordert dazwischen und hält sich nicht an die in der Klasse vereinbarten Gesprächsregeln. Dieses auffällige Verhalten zeigt Marvin wesentlich häufiger im Unterricht von weiblichen Lehrpersonen. Männlichen Lehrpersonen gegenüber tritt das auffällige Verhalten zwar auch auf, in der Regel ist es jedoch durch Ermahnungen wesentlich besser zu beeinflussen. Bei den männlichen Lehrpersonen hat sich die Überzeugung durchgesetzt, dass ihre Kolleginnen vermutlich zu permissiv im Umgang mit Marvin seien.

„Problem“-analytische Zugänge zu den Einstiegsbeispielen

Wie in diesen Beispielen beschrieben, kommt es im Schulalltag häufig dazu, dass Schüler Regeln nicht einhalten und ihre Lehrkräf-

te dadurch in „Machtkämpfe“ verwickeln bzw. diese sich in „Machtkämpfe“ verwickeln. Es gibt in der Regel für beide Parteien keine Möglichkeit, sich der Situation zu entziehen, so sehr dies auch erwünscht wäre. Die Alltagserfahrungen zeigen, dass in solchen Situationen das Verhalten von Lehrpersonen maßgeblich von *Emotionen* beeinflusst wird: Ärger, darüber dass ein Schüler sich „wieder einmal“ nicht an die Regeln gehalten hat; Sorge, dass die anderen SchülerInnen sich „anstecken“ lassen; Angst davor, den „Machtkampf“ mit dem Schüler zu „verlieren“ usw. Bei aller Emotionalität können sich Lehrpersonen in ihrem Verhalten allerdings nicht *nicht* an Theorien orientieren (vgl. Palmowski & Heuwinkel, 2000, 68). Allerdings sind dies oft nicht die in Studium und Ausbildung erlernten wissenschaftlichen Theorien (=explizite Theorien), die hier handlungsleitend sind, sondern „implizite“ Theorien.

Implizites Wissen und subjektive Theorien

Implizite Theorien kann man als Elemente eines umfassenden impliziten Wissensbestandes verstehen. Polanyi spricht davon, „dass wir mehr wissen, als wir zu sagen wissen“ (Polanyi, 1966/1985, 14). Im Unterschied zum „expliziten Wissen“, das wir ausdrücklich explizieren können, steuert unser „implizites Wissen“ unser Verhalten, ohne dass uns die einzelnen Wissensbestände als solche bewusst sind. So wenden wir etwa beim Fahrradfahren eine ganze Reihe physikalischer Gesetze an, ohne diese Gesetze benennen zu können. Implizites Wissen kann grundsätzlich bewusst gemacht und damit zu explizitem Wissen werden (zur Unterscheidung von implizitem Wissen und explizitem Wissen vgl.: Wiater, 2007, 22ff.). Als Teil solcher impliziten Wissensbestände lassen sich die „subjektiven Theorien“ von Lehrpersonen begreifen. Im Lexikon für Psychologie (2002) werden subjektive Theorien beschrieben als die „Alltagstheorien des Menschen (implizite Theorien, Alltagspsycholo-

gie). (Als, d. Verf.) persönliche Überzeugungen, deren Gültigkeit unterstellt wird und die bei der Beurteilung von Personen (...), Situationen u.a. mit einfließen, ohne dass eine vertiefte kritische Analyse erfolgt. (...) Bei der Bewältigung von Situationen des Alltagslebens orientieren sich Menschen häufig an subjektiven Annahmen über den Zusammenhang von Sachverhalten - im Gegensatz zu wissenschaftlichen Theorien, die schriftlich ausformuliert und mit anerkannten Methoden empirisch überprüft werden (explizite Theorien)“ Subjektive Theorien beinhalten u.a. Aussagen darüber

- wie Menschen *sind*. Hier wird z.B. ein bestimmter Zusammenhang zwischen dem Charakter und dem Verhalten eines Menschen hergestellt. Bsp.: „Weil er rebellisch ist, stört er den Unterricht!“
- wie man Menschen *verändert*. Hier werden ausgehend von der These, dass Menschen, insbesondere Kinder, auch gegen ihren Willen verändert (=erzogen) werden können (und müssen), Aussagen darüber gemacht, wie dieser Veränderungsprozess zu gestalten ist. In der Regel laufen diese Veränderungsstrategien entweder auf Kontrolle oder Kompensation hinaus. (vgl. Hubrich, 2007, S. 66) Bsp.: Vorhandene Defizite etwa an Zuwendung oder Konsequenzerfahrung müssen ausgeglichen werden – oder – falls dies nicht zu schaffen ist, bzw. ohne Erfolg bleibt, muss mehr und konsequenter kontrolliert werden. Weiterhin werden Aussagen darüber gemacht, wie der Fall zu beurteilen ist, dass angestrebte Veränderung nicht „greifen“. Bsp.: „Das Kind ist nicht beschulbar und reif für die Psychiatrie!“ oder „Ich als Lehrperson habe versagt!“
- wie *Lernen* stattfindet. Hier werden z.B. Aussagen darüber gemacht, wie die Zuständigkeit und Verantwortung für den Lernprozess zwischen Lernenden und Lehrenden verteilt ist. So wird die Lehrperson meist für den Erfolg des Lernens verantwortlich gemacht. Es wird unterstellt, dass die Schülerinnen und Schüler lernen, sofern die Lehrperson den Unterrichtsstoff angemessen auswählt und anbietet. Würde Lernen hingegen als Veränderungsprozess verstanden (vgl. Spitzer, 2007, 12), der nicht gegen den Willen, sondern nur unter Beteiligung und über Kooperation mit den Lernenden geschehen kann, müssten zwangsläufig andere Lernwege beschritten werden. Ihre Plausibilität und ihre hohe Bedeutung erhalten subjektive Theorien dadurch, dass sie die Wahrnehmung der

handelnden Personen steuern und sich so durch eine Art *self-full-filling-prophecy* immer wieder selbst bestätigen. Lehrpersonen agieren häufig auf der Grundlage ihrer subjektiven Theorien, selbst dann, wenn diese expliziten (wissenschaftlichen) Theorien, die sie z.B. auf der Universität gelernt haben, entgegen stehen. Sie tun dies tendenziell besonders im Umgang mit „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern, da am ehesten in solchen u. ä. Stresssituationen ausschließlich auf implizite Theorien zurückgegriffen wird.

Erstrebenswert ist daher, dass implizite Theorien von Lehrpersonen zunehmend expliziert und damit der Reflexion und Überprüfung zugänglich gemacht werden. (zum Zusammenhang von Wissen und Handeln vgl. Wahl, 2005) Dies im Austausch miteinander zu tun, nennt Palmowski (vgl. 2007, 25) einen Beitrag zur „Reflexiven Schulkultur“, der zur anzustrebenden Lehrerprofessionalität führen könnte, eigenes Verhalten jederzeit theoretisch ableiten und begründen zu können. Ebenso wichtig ist es, explizites, als brauchbar bewertetes, neu erworbenes theoretisches Wissen, in der Praxis so lange anzuwenden und zu üben, bis es zu implizitem Wissen geworden ist. Nur so erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, neu erworbenes Wissen, z.B. zum konstruktiven Umgang mit „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern, in der täglichen Praxis anzuwenden und angewandtes implizites Wissen zu reflektieren und auf seine Nützlichkeit zu überprüfen.

Um mit Kevin, Chantal oder Marvin konstruktiv umgehen zu können, müssen die zur Anwendung kommenden subjektiven Theorien der Lehrerinnen reflektiert und ggf. bewusst verändert werden. Neue Erkenntnisse müssen dann in Handlungen übertragen und diese wiederum in der Praxis eingeübt werden. Ohne dieses Üben wird in problematischen Situationen ein automatisierter Rückgriff auf alte Muster erfolgen. Kommunikativer Austausch im Team oder im Kollegium kann diesen Veränderungsprozess hilfreich unterstützen.

Personenbezogene Sichtweisen

Implizites Wissen von Lehrpersonen und die meisten im Umgang mit „schwierigen“ Schülern relevanten wissenschaftlichen Theorien lassen sich in Anlehnung an Palmowski auf „personenbezogene Menschenbilder und personenbezogene Erklärungsmodelle“ (Palmowski, 2007, 45) zurückführen. Diese Modelle suchen „die Gründe für eine bestimmte Verhaltensweise immer in der Person, die dieses spezifische Verhalten zeigt.“ (Palmowski, 2007, 45) Dies bedeutet auch, „dass situative und kontextuelle Bedingungen in diesem Zusammenhang keine (zumindest keine ursächliche) Rolle spielen und aus diesem Grunde – etwa im Kontext von Diagnose – (...) vernachlässigt werden können.“ (Palmowski, 2007, 46)

Im Folgenden werden einige grundlegende Annahmen einer solchen Sichtweise dargelegt. Leider sind sie schon so selbstverständlich in unser Denken eingegangen, dass sie in der Regel nicht hinterfragt, sondern als axiomatisch gegeben angenommen werden:

- Es gibt eine objektiv richtige Wahrnehmung persönlicher und sozialer Sachverhalte. Damit wird kompetenten Lehrpersonen die Fähigkeit zugeschrieben, wesensmäßige Aussagen über Schüler und Schülerinnen machen zu können. Beispiel: *Kevin ist verhaltensgestört.*
- (Verhaltens-) Probleme lassen sich anhand gegebener Kriterien objektiv diagnostizieren. Im Zuge dieses diagnostischen Prozesses lassen sich den Problemen bestimmte Ursachen zuordnen. Zwischen Ursachen und Problemen besteht eine linear – kausale Beziehung. Beispiel: *Kevin verhält sich rebellisch. Er hat zuhause ungenügend gelernt, sich an Regeln zu halten. Diese innere Regellosigkeit führt zu seinem rebellischen Verhalten.*
- Grundsätzlich ist es möglich, für jedes Problem aufgrund einer gründlichen Diagnose richtige Interventionen zu entwickeln. Setzt man diese Interventionen richtig ein, so wird das Problem verschwinden. Beispiel: *Kevin muss nachträglich lernen, sich an gemeinsame Regeln zu halten. Dies erfordert von seinen Lehrpersonen in erster Linie konsequentes Verhalten.*

- Die Beziehung zwischen Lehrpersonen und den ihnen zugeordneten „schwierigen“ Schülern lässt sich beschreiben als die zwischen einer Person, die „ok ist“ und Personen, die „nicht ok“ sind. (vgl. Harris, 1975) Beispiel: *Durch sein rebellisches, regelloses Verhalten ist Kevin „nicht ok“. Seine Lehrpersonen, die ihn erziehen wollen, halten sich und ihr Verhalten für „ok“.*
- Sind bei richtigen Diagnosen die richtigen Interventionen nicht erfolgreich, d.h. das Problem verschwindet nicht, dann muss davon ausgegangen werden, dass die „Störung“ gravierender ist, im Sinne von noch tiefer in der Persönlichkeitstruktur des „Problemschülers“ verwurzelt. Beispiel: *Im Extremfall wird dieser Schüler als nicht mehr „therapierbar“ und damit verbunden als nicht mehr „beschulbar“ zu behandeln sein.* Eine alternative Konsequenz des Scheiterns pädagogischer Bemühungen ist die Feststellung, dass das „Fehlverhalten“ von Eltern und/oder anderen wichtigen Bezugspersonen (ggf. auch Lehrpersonen) verursacht worden ist und nach wie vor stabilisiert wird. Eine Veränderung ist bei dieser Annahme nur dann möglich, wenn diese Bezugspersonen ihr Verhalten ändern.

„Die pädagogische Schlussfolgerung (...) (dieser Annahmen, d.-Verf.) lautet, dass die Aufgabe der Erzieher darin bestehen muss, zu versuchen, ein Kind oder Jugendlichen gezielt durch die Behebung der in ihm liegenden Ursachen für auffälliges und unerwünschtes Verhalten zu verändern. Wenn die Ursache im Menschen angenommen wird, kann man sie auch nur dort beheben.“ (Palmowski, 2007, 47) Eine solche Theorie und ein solches Menschenbild sind kaum von einer damit verbundenen Wertung/Abwertung zu trennen: „Du bist nicht in Ordnung, wie du bist, du musst verändert werden.“ Vielleicht reagieren deshalb die meisten Menschen mit Widerstand auf den Versuch, „sie zu verändern“. Hier könnte ein Grund für die relativ geringe Wirksamkeit vieler pädagogischer Bemühungen liegen.

Palmowski weist darauf hin, dass sich zwar die meisten Theorien zu „auffälligem“ Verhalten aus personenbezogenen Sichtweisen erklä-

ren, aber die Praxis im Umgang mit diesem Verhalten durchaus auf kontextbezogenen Sichtweisen fußt. Bsp.: *Kevin muss in eine andere Klasse.*

Zu welchen „Diagnosen“ und Interventionsvorschlägen gelangt man nun z.B. im Hinblick auf den im Eingangsbeispiel erwähnten Schüler Kevin, wenn man personenbezogene Sichtweisen einnimmt?

Dazu zunächst eine kurze Beschreibung aus seinem sonderpädagogischen Gutachten: „Kevin ist (...) ein Einzelgänger, hat aber in seinem sozialen Verhalten Fortschritte gemacht (...). Zwar spielt er auch jetzt meist noch alleine und geht Gesellschaftsspielen aus dem Weg. Gleichwohl kann er nun schon von sich aus Kontakt zu anderen Kindern (...) aufnehmen und über einen gewissen Zeitraum hinweg mit ihnen spielen. Dabei führt er sich gern als „Chef“ auf und verteidigt sein Spielzeug. Seine Toleranzschwelle ist niedrig; hin und wieder versucht er, anderen etwas zu zerstören. (...) Seine sprachlichen Fähigkeiten sind nicht altersgemäß entwickelt. (...)“

Ergänzend zu diesen Ausführungen könnte man zu folgenden Beschreibungen gelangen: Legt man ein fachlich begründetes Verständnis von dem zugrunde, was „normales“ Schülerverhalten (mit einer gewissen Bandbreite) ist, dann ist Kevin bzw. sein Verhalten nicht normal. Insbesondere seine Regeln nicht akzeptierende Handlungen in der Klasse, sein durch Provokationen sich immer wieder in den Mittelpunkt stellen, die ständigen Machtkämpfe mit den Lehrpersonen und seine Aggressionen gegenüber Mitschülern sind hier zu nennen. Bei der Suche nach möglichen Ursachen wird man möglicherweise auf folgende Aspekte stoßen:

- Kevin hat ein übersteigertes Bedürfnis nach Anerkennung, deshalb stellt er sich immer wieder in den Mittelpunkt.
- Sein mangelndes Sprachvermögen frustriert ihn, weil er sich nicht anderen Kindern und Erwachsenen gegenüber verdeutlichen kann. Diese Frustration schlägt in Aggression um, die er z.B. seinen Mitschülern gegenüber auslebt.

- Kevin ist „unerzogen“. Er hat bisher zu wenig bis gar keine Grenzen von erwachsenen Bezugspersonen gesetzt bekommen. Insbesondere seine Mutter ist viel zu nachsichtig und inkonsequent. Konfrontierendes Verhalten des Vaters gegenüber Kevin konterkariert die Mutter, indem sie ihn in Schutz nimmt. Deshalb akzeptiert er so gut wie keine Regeln.
- Kevin ist völlig verwöhnt, deshalb glaubt er, alle seine Wünsche und Bedürfnisse müssten unmittelbar erfüllt werden.

Auf Grund dieser „Diagnosen“ wird man möglicherweise zu folgenden Empfehlungen zum professionellen Umgang mit Kevin kommen:

- Kevin muss erfahren, dass er einer von mehreren Schülern ist und keine Sonderrechte in Anspruch nehmen kann. Tut er dies trotzdem, indem er sich z.B. vordrängt, muss er bei Androhung einer (möglichst wirksamen) Strafe gezwungen werden, sich etwa an eine bestimmte Reihenfolge zu halten.
- Kevin braucht Lehrpersonen, die sehr konsequent auf die Einhaltung von Regeln und die Umsetzung von Strafen achten.
- Kevin erfährt positive Zuwendung nur, wenn er sich regelkonform verhält.
- Kevin soll erfahren, dass positives Verhalten belohnt wird (Tokensysteme).
- Kevin muss (zur Not auch unter Androhung von Strafen) veranlasst werden, sich für an Mitschülern begangenes Unrecht zu entschuldigen.

Im Hinblick auf die in den Eingangsbeispielen erwähnten Schüler wird man aus einer personenbezogenen Sichtweise möglicherweise noch zu der Einschätzung gelangen, dass Chantal möglicherweise erblich vorbelastet ist: Chantals Familie ist dem örtlichen Jugendamt schon lange bekannt. Schon über Chantals Mutter gibt es eine dicke Akte beim Jugendamt, in der u.a. davon die Rede ist, dass sie „sittlich verwahrlost und willensschwach“ sei. Bei einer solchen angenommenen erblichen Disposition bleibt eigentlich nur noch, Chantal unter eine umfassende und ständige Kontrolle zu stellen, damit ihre „Erbanlagen“ sich nicht (weiter) entfalten können.

Zu Marvin wird man u.U. zu der Einschätzung gelangen, dass bei ihm eine Stoffwechselstörung vorliegt, die medikamentös behandelt werden muss. Aufgrund dieser Störung kann sich Marvin gar nicht anders verhalten. Auch hier hilft neben Medikamenten bestenfalls eine enge „Führung“ und Kontrolle, um größere Schwierigkeiten zu vermeiden. Die Tatsache, dass Marvin sein auffälliges Verhalten hauptsächlich und andauernd im Unterricht von weiblichen Lehrpersonen zeigt, deutet daraufhin, dass diese mit ihrer (vermuteten) Permissivität ursächlich zu Marvins Verhalten beitragen. Wären sie so konsequent, wie ihre männlichen Kollegen, wären Marvins Probleme „beherrschbar“.

Personenbezogene Sichtweisen legen es nahe, zu quasi objektiven Aussagen über Schüler bzw. ihres Verhaltens zu gelangen. Kevin bzw. sein Verhalten ist...! Diese Sichtweisen führen dazu, Aussagen über Schüler (-verhalten) eher in den Kategorien von „entweder - oder“ als in Kategorien von „sowohl als auch“ zu tätigen.

Personenbezogene Sichtweisen führen dazu, Schüler (-verhalten) losgelöst von spezifischen Kontexten zu sehen. Bsp.: Kevins Toleranzgrenze ist niedrig. Wahrscheinlich wird es aber so sein, dass seine Toleranzgrenze in bestimmten Situationen niedrig ist, in anderen Situationen wird sie vermutlich so sein wie bei anderen gleichaltrigen Kindern auch.

Personenbezogene Sichtweisen unterstellen auf der Seite des Beobachters (z.B. der Lehrperson) die Fähigkeit wesensmäßige Aussagen und damit Zuschreibungen über Schüler treffen zu können.

Personenbezogene Sichtweisen werden von den betroffenen Schülern übernommen: Das Problemverhalten gehört zu mir wie eine Eigenschaft. Die damit verbundene Abwertung reduziert so das Selbstwertgefühl der Betroffenen und belastet die für das Lernen wichtige positive Beziehung zu den Lehrpersonen.

Kontextbezogene Sichtweisen

Palmowski (2007) grenzt personenbezogene Sichtweisen deutlich von kontextbezogenen Sichtweisen ab. Er geht davon aus, dass menschliches Verhalten immer auf bestimmte Kontexte bezogen und auch nur in ihnen verständlich ist. Diese These beschreibt einen wesentlichen Aspekt systemischen Denkens. Im Folgenden sollen einige weitere wichtige Aspekte dieses Denkens in ihrer Relevanz zum Thema: Umgang mit „schwierigen“ Schülern verdeutlicht werden.

Zunächst eine kleine Geschichte, die wohl sinngemäß auf Fritz Simon zurückgeht: Ein Außerirdischer besucht zum ersten Mal die Erde. Er hat die Möglichkeit, ein Fußballspiel zu sehen. Er befindet sich dazu in der „Arena“ auf „Schalke“ und sieht das Spiel: Schalke 04 gegen Bayern München. Die Schalker spielen in blauen Hosen und Trikots und die Bayern in roten. Weil der Außerirdische aber aufgrund der Physiologie seiner Augen nicht die Farben Blau und Rot sehen kann, sieht er nur den schwarzgekleideten Schiedsrichter, seine beiden ebenfalls schwarzgekleideten Linienrichter und den grünen Rasen. Er sieht den Schiedsrichter auf dem grünen Rasen hin und her laufen. Er sieht ihn gestikulieren, gelegentlich gelbe Karten hochhalten und hört ihn hin und wieder pfeifen. Er sieht die beiden Linienrichter an den Außenlinien auf und ab laufen und gelegentlich eine Fahne hochhalten. Er wird sich fragen, warum die drei Männer sich so eigenartig verhalten und er wird möglicherweise denken, sie müssen „gestört“ sein. Wenn er tiefenpsychologisch geschult ist, wird er an eine frühe narzistische Störung denken und Mitgefühl mit den drei Männern empfinden. Er wird sich fragen, warum sie hier im Stadion ihre Störung ausagieren und nicht bei einem Psychotherapeuten sind.

Angenommen, man könnte diesem Außerirdischen eine Brille zur Verfügung stellen, mit der er die Farben Blau und Rot sehen könnte, dann würde er die blauen Schalke und die roten Bayern wahrnehmen und er würde allmählich erkennen, dass das Verhalten des Schieds- und der Linienrichter mit dem Verhalten der beiden Mannschaften zusammenhängt. Er würde nach einiger Zeit die Regeln des Spiels erkennen und dann ausrufen: „Jetzt verstehe ich das Verhalten des Schiedsrichters und seiner Assistenten. Das Ganze ist ein Mannschaftsspiel!“

So wie der Außerirdische zunächst den Schiedsrichter wahrnimmt, so nehmen Lehrpersonen „schwierige“ Schüler wahr: „Die müssen gestört sein!“ Würden sie die Mannschaften sehen, die auch noch auf dem „Platz“ sind: die Eltern, die Geschwister, die Peergruppe usw. und die Regeln des Spiels verstehen, dann würden sie ebenfalls ausrufen: „Jetzt verstehe ich, das Ganze ist ein Mannschaftsspiel!“

Erst in einem bestimmten Kontext macht ein bestimmtes Verhalten Sinn. Systemisches Denken unterstellt, dass menschliches Verhalten immer Sinn macht bzw. zielorientiert ist – auch wenn es zunächst nicht so aussieht. Palmowski formuliert: „Verhalten ist funktional im jeweiligen Kontext! – Die Sinnhaftigkeit von Verhalten ergibt sich somit aus dem jeweiligen aktuellen Kontext.“ (2007, 74) So gesehen, muss also auch das Verhalten von Kevin in seinem Kontext sinnvoll sein, selbst dann, wenn sich der Sinn für andere nicht direkt erschließt. Unter diesem und nachfolgenden Gesichtspunkten dürfte an dieser Stelle nicht mehr von „schwierigen“ Schülern gesprochen werden. (Um diesen Vorbehalt zu verdeutlichen, setzen wir das Adjektiv schwierig in Anführungsstriche.)

Einen Zugang zu solch neuen Sichtweisen und damit verbundenen neuen, konstruktiven Umgangsweisen zu schaffen, ist zentrales An-

liegen dieses Aufsatzes. Im Folgenden werden daher wichtige systemische Sichten zu den Themen Wahrnehmung, Deutung von Wahrnehmung, Haltung und pädagogisches Verhalten aufgezeigt.

Deutung von Wahrnehmung, Haltung und pädagogisches Verhalten aus systemischer Sicht

Balgo (2000, 135ff) unterscheidet bei unserem menschlichen Bemühen, die Welt zu erklären zwischen dem „Erklärungspfad der Objektivität“ und dem der „Konstruktion“. Der erste Pfad unterstellt die Fähigkeit, Sachverhalte, objektiv wahrnehmen zu können, d.h. unabhängig vom wahrnehmenden Subjekt. Westmeier fasst den wissenschaftstheoretischen Standpunkt, der diesem Erklärungspfad zugrunde liegt in „konstitutiven Prinzipien“ (seines wissenschaftlichen Realismus) zusammen:

- „1. Prinzip der Unabhängigkeit: Wissenschaftliche Wahrheit ist unabhängig davon, was Menschen tun oder herausfinden können.
2. Prinzip der Korrespondenz: Wahrheit ist eine Angelegenheit strikter Korrespondenz (Entsprechung / Übereinstimmung) mit der Realität.
3. Prinzip der Zweiwertigkeit: Jede wissenschaftliche Behauptung ist entweder wahr oder unwahr.
4. Prinzip der Eindeutigkeit: Es gibt nur eine vollständige und wahre Beschreibung der Realität.“ (Westmeier zit. nach Pal-mowski & Heuwinkel, 2000, 20)

Im Gegensatz zu diesem Grundverständnis geht der „Erklärungspfad der Konstruktion“, der systemischen Theorien zugrunde liegt, davon aus, dass eine objektive, vollständige und wahre Beschreibung der Realität nicht möglich ist. Hubrig & Herrmann zitieren von Foerster mit dem Satz: „Die Welt wird nicht gefunden, sondern erfunden“ (Hubrig & Herrmann, 2007, 74). Beschreibungen der Wirklichkeit sind immer subjektiv. Die Systemiker sprechen davon, dass wir „Landkarten“ im Kopf haben können, aber nichts darüber aussagen können, wie die „Landschaft“ wirklich ist. Da unser Wirk-

lichkeitsverständnis sprachlich vermittelt ist und auch nur so vermittelt werden kann, sind die Grenzen unserer Sprache auch die Grenzen unserer Wahrnehmung (siehe dazu Palmowski & Heuwinkelel, 2000, 119 ff.).

Nun gehen wir in unserem Alltagsverständnis davon aus, dass manche Beschreibungen doch Tatsachen benennen – etwa: eine Katze ist eine Katze und kein Hund. Wir gehen davon aus, dass diese Beschreibung mehr oder weniger auch von allen Menschen bestätigt wird. Kersting (2001) spricht in Anlehnung an Watzlawick von zwei Wirklichkeiten: Die Wahrnehmung der „Wirklichkeit erster Ordnung“ führt uns zu „Tatsachenbeschreibungen“ von quasi „objektivierbaren“ Eigenschaften von Menschen oder Sachen, etwa, ob ein Mensch zehn Finger hat oder nur neun – oder – ob ein Gegenstand schwarz ist oder weiß.

Die „Wirklichkeit zweiter Ordnung“ ist das Ergebnis von Bedeutungsgebung und Bewertung und damit höchst subjektiv. Bsp.: Ob ein Mensch normal ist oder anormal oder ob Eltern erziehungsfähig sind oder nicht.

Ist die intersubjektive Übereinstimmung verschiedener Menschen in der Wahrnehmung von Fakten der „Wirklichkeit erster Ordnung“ noch ein Indiz dafür, dass es sich um eine „Tatsachenbeschreibung“ handelt, so gilt für die „Wirklichkeit zweiter Ordnung“, dass Konsens in der Wahrnehmung und Bedeutungsgebung kein Hinweis auf die „Wahrheit“ der sich daraus ergebenden Beschreibungen ist.

Gleichwohl trägt ein solcher Konsens zum Erhalt und der Verfestigung einer vorgenommenen Bedeutungsgebung bei. Leider wird es in Schule (natürlich nicht nur da) häufig angestrebt, einen solchen Konsens in der Deutung zu erzielen, anstatt nach davon abweichenden Sichtweisen, nach Ausnahmen oder ergänzenden Wahrnehmungen zu suchen und so das Spektrum der Deutungen, im

Sinne einer Vermehrung von Möglichkeiten, konstruktiv zu erweitern und keine Festschreibungen (Etikettierungen) vorzunehmen.

Anstatt sich gegenseitig darin zu bestätigen, dass Kevin ein „schwieriger“ Schüler ist, dass er seine Lehrerinnen provoziert und seine Mitschüler ärgert, könnte man auch die eigene Wahrnehmung auf positives Verhalten von Kevin lenken, nach Kontexten Ausschau halten, in denen er sich „erwünscht“ oder sogar „überraschend freundlich“ verhält: So ist er z.B. oft hilfsbereit. Auch reagiert er auf Mitschüler manchmal freundlich, obwohl diese ihm Sachen wegnehmen oder ihn schubsen. Kevin freut sich, wenn er von seinen Lehrpersonen gelobt wird. Er wirkt richtig stolz, wenn er etwas erzählt und verstanden wird. Er hält sich an so viele Regeln, dass diese im Einzelnen gar nicht aufgeführt werden können. Wahrgenommen wird aber eher, wenn er eine Regel nicht beachtet.

Auf dem Erklärungspfad der Konstruktion wird also deutlich, dass Zuschreibungen wie normal und anormal, verhaltensauffällig oder unauffällig keine objektive Wahrheit benennen, sondern Resultate subjektiver Wahrnehmung und Bedeutungsgebung sind. So sagt die Behauptung: „Kevin ist verhaltensgestört!“ auf dem Hintergrund konstruktivistischen Denkens nichts über Kevin aus. Sie sagt aber vieles über denjenigen aus, der diese Behauptung aufstellt, da durch die Aussage deutlich wird, wie derjenige beobachtet und deutet, bzw. welche subjektiven Theorien er bevorzugt anwendet. Erickson (vgl. Schmidt, 2004/1, 48) hat darauf aufmerksam gemacht, dass Wahrnehmung immer nur als Fokussierung der Aufmerksamkeit vorstellbar ist. Von dem Vielen, was wir mit unseren Sinnesorganen wahrnehmen könnten, nehmen wir nur einen Bruchteil tatsächlich wahr. Von dem, was wir mit unseren Sinnesorganen wahrnehmen, gelangt wiederum nur ein Bruchteil in unser Bewusstsein. Wir treffen demnach unwillkürlich eine Auswahl dessen,

was wir in den bewussten Fokus unserer Aufmerksamkeit nehmen. Diese Auswahl folgt nun bestimmten Regelmäßigkeiten. So neigen wir vermutlich dazu, eher Sachverhalte (bewusst) wahrzunehmen, die fehlerhaft sind, von einer „Norm“ abweichen oder unvollständig sind. Bsp.: 99 Situationen an einem gewöhnlichen Schultag, in denen Kevin sich gemäß meiner Erwartungen verhalten hat, nehme ich nicht so deutlich wahr, wie die eine Situation, in der er „massiv den Unterricht gestört“ hat.

Wir nehmen bevorzugt die Sachverhalte wahr, die unseren Vorannahmen entsprechen. Ich komme also nicht auf Grund meiner Beobachtungen zu bestimmten Sichtweisen, sondern ich komme zu bestimmten Beobachtungen, weil ich bestimmte Sichtweisen habe. Heisenberg zitiert in seinen Erinnerungen Einstein: „Aber vom prinzipiellen Standpunkt aus ist es ganz falsch, eine Theorie nur auf beobachtbare Größen gründen zu wollen. Denn es ist ja in Wirklichkeit genau umgekehrt. Erst die Theorie entscheidet darüber, was man beobachten kann“ (zit. nach Palmowski & Heuwinkel, 2000, 80). Wenn die Lehrerinnen der Klasse also davon ausgehen, dass z.B. Kevin „schwierig“ ist – schließlich wird das ja auch durch Gutachten untermauert – werden sie sehr wahrscheinlich auch verstärkt Situationen wahrnehmen, in denen sich diese Annahme bestätigt. Dadurch werden positive Wahrnehmungen immer weniger Raum einnehmen. – Mit der folgenden Idee könnte versucht werden, diese Einschränkung aufzuheben und die Aufmerksamkeit aller Beteiligten mehr auf das positive Verhalten von Kevin zu lenken, dieses damit kommunizierbar zu machen und das festgeschriebene Bild von Kevin konstruktiv zu verändern: Die Schülerinnen und Schüler der Klasse haben Mitteilungshefte, die den Austausch von Informationen zwischen Lehrpersonen und Eltern erleichtern. Diese

Hefte regen zu zwei verschiedenen Ideen an, die in Absprache mit den Kolleginnen und Kevins Eltern umgesetzt werden könnten:

1. Kevin spricht sehr schlecht verständlich. Wenn montags im Morgenkreis vom Wochenende erzählt wird, reagierten die Mitschüler und Mitschülerinnen häufig unaufmerksam und eher genervt auf Kevins Versuche, sich verständlich zu machen. Dennoch wollte Kevin meistens sehr gerne erzählen, störte aber etwa genau so häufig die Erzählungen der Anderen. Kevins Mutter könnte nun gebeten werden aufzuschreiben, was er am Wochenende unternommen oder gemacht hat. Mit diesen Hinweisen ist Kevin nicht nur besser in seinen eigenen Ausführungen zu verstehen, die Mitschüler und Mitschülerinnen würden jetzt eher nachfragen und sich für seine Erzählungen interessieren. Kevin wird vermutlich positiv darauf reagieren und seinerseits nun auch bei den Anderen viel konzentrierter, störungsfreier und interessierter zuhören.
2. Zweifellos liegt der Wahrnehmungsfokus aller Beteiligten innerhalb der Klasse viel zu sehr auf Kevins unangemessenem Verhalten mit gleichzeitiger Verstärkung desselben. Die Idee, ein zweites Mitteilungsheft einzuführen und in dieses ausschließlich positives (im Sinne von: akzeptiertes) Verhalten von ihm zu schreiben, könnte dem entgegen wirken. Das Heft sollte nicht nur als Information für die Eltern dienen, sondern auch Kevins eigene Wahrnehmung und die seiner Lehrpersonen auf akzeptables Verhalten von ihm lenken. Diese Idee könnte Kevin als Möglichkeit unterbreitet werden, seinen Eltern z.B. mitzuteilen, wie freundlich und hilfsbereit er sich verhalten oder wie gut er sich benommen habe. Verabredet müsste auch mit Kevin werden, dass er auch selber auf sein positives Verhalten hinweisen solle. So könnte sich die Sicht der Lehrpersonen, der Eltern und Kevins Selbstwahrnehmung zum positiven hin verändern.

Eine einleuchtende und hilfreiche Sicht auf Probleme (z.B. „schwierige“ Schüler) allgemein, bieten die Hypnotherapeuten. Sie sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass die von gewissen Vorannahmen ausgehende Fokussierung der Aufmerksamkeit, z.B. auf das „Problemverhalten“ von Schülern hin, mit einem Trancezustand vergleichbar ist. Sie sprechen von einer „Problemtrance“, so dass man ein Problem gar nicht haben kann, wenn man nicht in eine solche Problemtrance geht (vgl. Lenk 2001, 96ff.). Trance wird hier

verstanden als ein Zustand fokussierter Aufmerksamkeit, der mit einem bestimmten emotionalen und physiologischen Zustand verbunden ist (vgl. Schmidt, 2004/1, 41ff). So fokussierte Lehrpersonen nehmen dann bevorzugt das „Problemverhalten“ von Schülerinnen und Schülern, z.B. von Kevin, wahr. Dieses geht einher mit starken Emotionen, wie Ärger, Wut und / oder Hilflosigkeit und mit körperlichen Reaktionen wie Bluthochdruck, Magenschmerzen o.ä.. Die Betroffenen beschreiben sich als Opfer einer Situation oder eines Schülers. Dieser Problemtrance stellen die Hypnotherapeuten eine „Lösungstrance“ gegenüber. Auch dies ist ein fokussierter innerer Zustand, der allerdings von der Vorannahme ausgeht, auch schwierige Situationen bewältigen zu können. Es werden vor allem die Situationen in den Blick genommen, in denen das „Problemverhalten“ nicht auftritt und in denen Ressourcen deutlich werden. Auch hier zeigen sich konstruktive Ansätze zum Umgang mit „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern. Es geht dabei nicht darum, Problemsituationen zu ignorieren. Es geht aber darum, ihnen einen anderen Stellenwert zu geben. Es geht darum, die eigene Wahrnehmung bewusst zu lenken und sich statt in eine Problemtrance in eine nützlichere Lösungstrance zu begeben. So wird der Zugang zu eigenen Ressourcen, zu kreativen neuen Verhaltensoptionen und zu neuen Sichtweisen auf den Schüler ermöglicht, was positive Verhaltensänderungen des Schülers wahrscheinlich macht. Wie bereits dargelegt, geht systemisches Denken davon aus, dass menschliches Verhalten erst in einem bestimmten Kontext Bedeutung erlangt. Menschen verhalten sich in ihrem subjektiv erlebten und dadurch Bedeutung erlangtem Kontext stets so, dass ihr Verhalten die optimalste aller für sie denkbaren und machbaren Möglichkeiten darstellt. So ist das „Problemverhalten“, mit dem Kevin seine Lehrpersonen an die Grenzen ihrer pädagogischen Möglich-

keiten bringt, in seinem subjektiv bedeutsamen Kontext für ihn die im Moment optimalste Möglichkeit sich zu verhalten, um seine Bedürfnisse zu befriedigen und seine Ziele zu erreichen. Er wird demnach auch keine Veranlassung sehen, sein Verhalten zu ändern. Rotthaus beschreibt diesen Sachverhalt so: (Das Kind, d.V.) zeigt grundsätzlich das Verhalten, welches angesichts seiner augenblicklichen inneren Struktur als Folge seiner spezifischen Entwicklung, seiner lebensgeschichtlichen Auseinandersetzung von genetischer Ausstattung und Umweltreizen, als Folge seiner sich entwickelnden Struktur und immer neuen Umweltbedingungen richtig und angemessen ist. Auch das für den Außenstehenden auffällige und störende Verhalten des Kindes ist für dieses in seiner gegebenen Situation funktional, notwendig und systemerhaltend.“ (Rotthaus, 2002, 86) In der Regel ist der subjektive Kontext, aus dem heraus sich ein Schüler „problematisch“ verhält, den „betroffenen“ Lehrpersonen nicht bekannt. Diese können sich das „Problemverhalten“ oft nicht anders erklären denn als Ausdruck von „Bösartigkeit“. Damit wird dieses Verhalten in einen nicht akzeptablen Kontext gestellt. Dieses Zuschreibung ist, wie oben beschrieben, letztlich eine subjektive Leistung. Objektivität ist hier nicht möglich. Somit könnte die zuschreibende Lehrperson auch einen wertschätzenden Kontext „auswählen“, der dem Schüler respektable Absichten seines „Problemverhalten“ unterstellt. Diese Sichtweise macht es möglich, jedes Problemverhalten als „Leistung“ (Hubrig, 2007, 60) zu sehen. Zeig spricht hier von der „Utilisation“ des „Problemverhaltens“. Gemeint ist die Nutzbarmachung dieses Verhaltens als Ausdruck von Ressourcen. (Zeig, zit. nach Hubrig, 2007, 84) Dieses Vorgehen, „problematisches“ Verhalten in einen anderen, wertschätzenden Kontext zu stellen, bezeichnen die Systemiker als „Reframing“. So spricht Schmidt augenzwingernd davon, dass es aus systemischer

Sicht eigentlich keine Probleme gibt, sondern nur Lösungen, allerdings mit unangenehmen Nebenwirkungen (Schmidt, 2004/1, 76ff.). Er meint damit, dass mit dem „Problemverhalten ein anderes „Problem“ gelöst werden soll, das aber in der Regel nicht bekannt ist. Aus der Perspektive drängt sich die Frage auf, in welchem Kontext das Verhalten von Kevin Sinn machen würde. Eine erste Hypothese könnte sein, dass z.B. das aggressive Verhalten seinen Mitschülern gegenüber den Wunsch ausdrückt in der Klasse dazu zu gehören. Kevin fühlt sich möglicherweise durch seine sehr begrenzten sprachlichen Fähigkeiten ausgeschlossen auch von der Möglichkeit, sich verbal für seine Bedürfnisse einzusetzen. So schlägt er zu, um dazu zu gehören. Diese Paradoxie – er will dazu gehören, bringt sich aber durch sein Verhalten aus der Gruppe raus – löst sich auf, wenn man seine Aggressionen als den verzweiferten und hilflosen Versuch deutet, seine Mitschüler mit Aggressivität zu zwingen, ihn in die Gemeinschaft auf zu nehmen. Zweifellos ist seine Absicht („Ich will einer von Euch sein!“) wertzuschätzen – nicht akzeptabel ist sein Verhalten. Gäbe es für Kevin andere „sozialverträgliche“ Möglichkeiten, seine Absicht zu realisieren, könnte er auf die Aggressionen verzichten.

Wesentliche Konsequenzen systemischen Denkens sind demnach

- menschliches Verhalten immer mit spezifischen Kontexten verbunden zu sehen
- die deutungsrelevanten Kontexte so wählen, dass in ihnen der handelnden Person positive wertzuschätzende Absichten unterstellt werden und
- die handelnde Person darin zu unterstützen, andere akzeptable Verhaltensweisen zu nutzen, um ihre Absichten zu realisieren.

Diese Konsequenzen und ihre Umsetzung stellen einen wesentlichen Baustein zum konstruktiven Umgang mit „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern dar. Der letzte Aspekt ist ein wichtiger Hin-

weis, unakzeptables Verhalten von Schülerinnen und Schülern nicht zu tolerieren, sondern ihm Grenzen zu setzen. Gleichzeitig muss aber der Zugang zu akzeptablem Verhalten vermittelt und dies eingeübt werden. Kennen Schülerinnen und Schüler keine angemessenen, sozial akzeptablen Handlungsmöglichkeiten zur Realisierung ihrer Absichten und Bedürfnisse, so werden alle Verbote des nicht akzeptierten Verhaltens ohne Erfolg bleiben.

Im Abschnitt über „personenbezogene Sichtweisen“ ist dargelegt worden, welche große Bedeutung linear – kausales Denken dort hat. Im systemischen Denken wird eher in zirkulären Zusammenhängen gedacht. Von Schlippe und Schweitzer definieren: „Zirkuläres Denken ist der Versuch, das Verhalten der Elemente eines Systems als Regelkreis zu beschreiben, so dass die Eingebundenheit dieses Verhaltens in einen Kreislaufprozess sichtbar wird.“ (von Schlippe & Schweitzer, 2002, 118)

Bestimmte Verhaltensweisen können demnach sowohl Ursache als auch Wirkung für andere Verhaltensweisen sein. So würde etwa eine Beschreibung der Problematik um Kevin und sein Verhalten *nicht* lauten: Die mangelnde erzieherische Konsequenz der Eltern ist die Ursache für sein Nichtakzeptieren von Regeln und dieses wiederum ist die Ursache für die ständigen Auseinandersetzungen mit seinen Lehrpersonen während diese Auseinandersetzungen die Ursache sind für die harte „erzieherische Linie“ der Lehrer. Zirkulär würden die Zusammenhänge wie folgt beschrieben: Das Verhalten aller Beteiligten stabilisiert sich gegenseitig. Dabei geht es offensichtlich um die Frage, in welcher Weise man (s)einem Kind zeigen kann, dass man es liebt/mag/wertschätzt. Die Eltern sind offensichtlich der Meinung, dass dies am besten geschieht, wenn sie ja sagen zu dem, was ihr Kind tut. Die Lehrer sind der Meinung, dass

man auch einmal dazu nein sagen kann, vielleicht sogar muss. Kevin steht dazwischen und versucht es beiden recht zu machen, indem er beiden genügend Anlässe liefert, ihre Sichtweise für die Richtige zu halten.

Eng mit dem zirkulären Denken verbunden ist die Wahrnehmung von Mustern in der Kommunikation. Schmidt spricht davon, dass Probleme in der Regel in kommunikative Muster „eingewoben“ sind (Schmidt, 2004/1, 56 ff). Gemeint ist damit, dass z.B. das „Problemverhalten“ von Kevin bestimmte Reaktionen der Mitschüler evoziert, beides wiederum lässt die Lehrpersonen in einer bestimmten Weise reagieren. Alle Verhaltensweisen zusammen bilden ein Muster von Kommunikation, d.h. einen Verhaltensablauf, der sich bei nächster Gelegenheit genauso oder sehr ähnlich wiederholt (siehe letztes Beispiel). Stierlin weist auf den Zusammenhang von „Realitätskonstruktionen“ der Beteiligten (= ihren inneren Landkarten) und den „Muster(n) der Interaktion innerhalb des Systems“ hin (Stierlin, 1988, 55). Verhaltensweisen müssen nicht unbedingt in interaktive Muster eingebunden sein. Manchmal sind sie lediglich in internale Muster der Kommunikation, im Sinne eines „inneren Teams“, „eingewoben“ (vgl. Hubrig, 2007, 106). Gleichwohl werden sie auch hier stabilisiert. Bei der Suche nach konstruktiven Umgangsweisen mit „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern ist es hilfreich, auf die Muster zu schauen, die dieses „schwierige“ Verhalten und die „Problemsituation“ stabilisieren. Als Lehrerin ist man an diesen Mustern beteiligt und mit verwoben.

Denkt man über den Umgang mit „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern nach, denkt man unwillkürlich auch über die Frage nach, wie Veränderungen im Denken und Verhalten dieser Menschen möglich sein können. Da Pädagogik immer auf Veränderung ausgerichtet ist (vgl. Palmowski, 2007, 68) könnte man Lehrpersonen,

wie andere soziale Berufe auch, als professionelle „change agents“ bezeichnen. Dabei ist oft der Anspruch spürbar, sie müssten doch in der Lage sein, Schülerinnen und Schüler auch gegen deren Willen ändern zu können. Gelegentlich formulieren Eltern diesen Anspruch ganz direkt: „Es kann doch nicht sein, dass Sie als studierter Pädagoge nicht in der Lage sind, unseren 11-jährigen Sohn dazu zu bringen, im Unterricht aktiv mit zu machen, auch wenn er das nicht will!“ Wenn eine so angesprochene Lehrperson sich diesem Anspruch „unterwirft“, dann wird ihr der Elfjährige zeigen, wo ihre Grenzen sind. „Erziehung und vor allem auch korrigierende Erziehung im Falle eines von einem Beobachter als auffällig und störend gewerteten Verhaltens, d.h. Erziehung als Veränderungsstrategie muss berücksichtigen, dass das Kind in seinem Verhalten zunächst und in erster Linie seiner eigenen Logik gehorcht, seiner eigenen Selbststeuerung“ (Rotthaus, 2002, 86). Im systemischen Denken wird die „Unmöglichkeit instruktiver Interaktion“ (von Schlippe & Schweitzer, 2002, 69) im Kontext des Autopoiese – Konzeptes diskutiert. In diesem Verständnis gibt es keine Möglichkeit, einen Menschen direkt zu instruieren, etwa ihn dazu zu veranlassen, etwas gerne zu tun. Im „besten“ Fall kann ich eine Anpassungsleistung „erzwingen“. Menschen verarbeiten von „außen“ kommende Impulse zunächst wie eine Perturbation (=Verstörung) mit den ihnen zur Verfügung stehenden inneren Mechanismen. Was davon als Sichtweise oder als Impuls zur Verhaltensänderung aufgenommen wird, ist von „außen“ nicht in einem instrumentellen Sinne herstellbar (vgl. Mutzeck, 2004, 227 f.). Kevin ist nach diesem Verständnis ein in seinem Denken, Fühlen und Verhalten autonomes Wesen, das nicht gezielt beeinflusst werden kann. (vgl. Hubrig, 2007, 70 auch zu dem Folgenden) Es gibt keinen direkten Zugang zu Kevins innerer Welt und somit auch keine direkte Kon-

trolle über sein Verhalten. Kevin entscheidet – dies ist in der Regel allerdings kein bewusster, reflexiver Prozess, sondern eine Frage der inneren „Passung“ zu seinen inneren Optionen - ob und in welcher Form er Impulse von anderen Menschen aufnimmt oder nicht. Daher ist eine weitere Chance im konstruktiven Umgang mit Kevin, nach Interaktionsmöglichkeiten zu suchen, die ihm und seinen Optionen entsprechen, die seinen (bewussten oder unbewussten) Intentionen nicht entgegenstehen, die aber gleichzeitig Impulse in Richtung einer Verhaltensänderung setzen. Die genaue Wirkung (im Sinne des Ursache-Wirkungsdenkens) solcher Impulse kann jedoch in keinem Fall vorausgesagt werden. So können in diesem Aufsatz keine sicher funktionierenden Interventionen und keine „Rezepte“ für den konstruktiven Umgang mit „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern aufgezeigt werden, es werden aber neue Sichtweisen eröffnet, grundlegende Haltungen dargelegt und daraus resultierende kreative Möglichkeiten beleuchtet.

Was also veranlasst nun aus systemischer Sicht einen Menschen, Impulse von „außen“ aufzunehmen und sein Verhalten zu ändern. In seinem Modell der „Kybernetik zweiter Ordnung“ legt von Foerster dar, dass jemand, der ein System beobachtet (wie z.B. eine Schulklasse) schon durch seine Beobachtung zum Teil dieses Systems wird. (vgl. Kolbeck, 2001, 75) In diesem Sinne gibt es keine Außenstehenden sondern nur Beteiligte. Dies gilt umso mehr, wenn die Person in das System hinein interveniert. Dabei gilt analog zur Kybernetik erster und zweiter Ordnung: Beobachtung erster Ordnung beobachtet, wie ein System funktioniert z.B. wie sich Kevin in der Klasse verhält. Beobachtung zweiter Ordnung beobachtet, wie der Beobachter (z.B. die Lehrperson) beobachtet, zu welchen Deutungen er kommt und welche Zusammenhänge er herstellt, mit welchen Beobachtungs- und Deutungsmustern die Lehrperson also

Kevin beobachtet. Demnach kann ich als beteiligte Lehrperson Kevin gegenüber nicht intervenieren, denn schon die Art meiner Beobachtung ist eine Intervention. Ob meine pädagogischen Bemühungen bei Kevin ankommen, hängt aus systemischer Sicht entscheidend davon ab, ob es mir gelingt an Kevin „anzukoppeln“ (Kolbeck, 2001, 77). Eine notwendige Voraussetzung dafür ist, dass es mir gelingt, einen Kontakt zu ihm aufzubauen und eine vertrauensvolle Beziehung herzustellen. Nur wenn Kevin sich von mir akzeptiert fühlt, kann dies gelingen. Wenn meine Bemühungen dann in Kevins „innerer Welt“ Bedeutung erlangen und wenn sie gleichzeitig diese „transzendieren“, wird er meine Impulse zu seinen eigenen machen und erst damit werden sie wirksam. (Hubrig, 2007, 111) Erziehung ist so nur als Anregung zur Selbst – Erziehung denkbar. Das systemische „Zauberwort“ für intendierte Veränderungen heißt demnach „Kooperation“. Eine in diesem Sinne kooperative Beziehung (hier mit Kevin, Chantal und Marvin) ist die unabdingbare Voraussetzung für wirksame pädagogische Arbeit. Sie beinhaltet u.a. auch den direkten, auf symmetrischer Gleichwertigkeit der Dialogpartner fußenden Dialog mit dem Schüler, z.B., um ihn in die Suche nach Lösungen einzubeziehen. Diese Gleichwertigkeit in der Beziehung bedeutet nicht die Wiedereinführung antiautoritärer Erziehung. Sie will auch auf keinen Fall auf klare Grenzsetzung und Konsequenzen bei Nicht-Einhaltung der Grenzen verzichten. Sie bedeutet aber, dass alle Beziehungspartner den gleichen „Wert“ haben. Sie bedeutet auch den Glauben daran, dass Schüler und Schülerinnen selber und kompetent etwas zu sich, ihrem Verhalten und der Gesamtsituation zu sagen wissen und zu sagen haben. Ein Pädagoge mit dem Anspruch auf Gleichwertigkeit in der Beziehung verabschiedet sich somit von einem Erziehungsverständnis, welches eine komplementäre Beziehungsstruktur schafft

und auf der Idee beruht, Erwachsene (z.B. Lehrpersonen) könnten auf Grund von Erfahrungen einseitig anordnen und auch durchsetzen, was Kinder zu tun und zu lassen haben. Ein Pädagoge mit dem Anspruch auf Gleichwertigkeit in der Beziehung baut seine Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern auf der Basis von Beziehung auf. So ist die Beziehungskompetenz der Lehrpersonen, als Fähigkeit der professionellen Beziehungsgestaltung, eine unentbehrliche Grundlage zum konstruktiven Umgang mit („schwierigen“) Schülerinnen und Schülern (vgl. Palmowski, 2007, 161 ff.). Diese Gegebenheiten ändern allerdings nichts an der Tatsache, dass Erwachsene für ihnen anvertraute Kinder, vor allem wenn sie noch im Vorschulalter sind, aus ihrer Verantwortung heraus Entscheidungen treffen müssen und versuchen müssen, diese durchzusetzen auch wenn Kinder etwas anderes wollen. Kinder wissen in der Regel, was sie wollen, aber sie wissen manchmal nicht, was sie brauchen (Juul, 2008).

Im Zentrum systemischen Denkens steht daher auch eine spezifische Haltung. Bei aller Fokussierung der Aufmerksamkeit auf Strukturen, Regeln und Muster ist ein bestimmtes Menschenbild und die sich daraus ergebende Haltung das Herzstück systemischen Handelns. Nach Ludewig besteht die Notwendigkeit einer Ethik, welche in bewusster Akzeptanz des Anderen und in gewolltem Respekt vor diesem entsteht und auf der Basis von Entscheidungsfreiheit und der bewussten Übernahme von persönlicher Verantwortung beruht. Er schlägt vor, die ethischen Grundforderungen einer systemischen Haltung wie folgt zu formulieren:

„`Werde Dir bewusst, dass Du wählst!` (...) Jeder Mensch lebt die Welt(en), die er selbst hervorbringt, und Menschen finden sich selbst nur im Wir. Daraus (folgen, d.V.) zwei Grundgebote:
- *Akzeptanz: Achte die Vielfalt menschlicher Welten!*
- *Respekt: Schätze den Anderen im Zusammenleben als ebenbürtig!*“ (zit. nach Palmowski, 2000, 170)

Stierlin, einer der wichtigsten Vertreter systemischen Denkens in Deutschland, hat unter dem Stichwort „bezogene Individuation“ beschrieben, welches Bild Menschen von sich selbst und von Anderen entwickeln können. Diese Beschreibung ist so etwas wie eine Zielprojektion, auf die sich u.E. alle pädagogischen Bemühungen ausrichten sollten:

1. „Ich vermag mich als Individuum von anderen Individuen abzugrenzen. Das heißt: Ich erlebe meine Bedürfnisse, meine Gefühle, meine Fantasien, meine Ideen, meine Träume, meine Erwartungen, meinen Körper, als mir zugehörig und unterschieden von den Bedürfnissen, Gefühlen, Fantasien, Ideen, Träumen, Körper anderer, insbesondere für mich wichtiger anderer wie meiner Familienangehörigen, Partner und Freunde.
2. Ich erlebe mich als ein Subjekt, das zur Intersubjektivität mit anderen Menschen bereit und fähig ist, das daher sowohl Bedeutungen vermitteln als auch solche von anderen aufzunehmen vermag.
3. Im Rahmen solcher Intersubjektivität erlebe ich mich als jemanden, der eigene Ziele und Werte definieren und, falls nötig, auch gegen wichtige andere durchzusetzen weiß und sich dazu berechtigt fühlt.(...)
4. Ich erlebe mich als Zentrum eigener Initiative und Täterschaft, erlebe mich als lebendiges Kraftzentrum, erlebe mich als Autor meiner Geschichte, erlebe mich als autonom und frei, aber auch verantwortlich, für das, was ich denke, tue, anrichte, verfasse. Das schließt unter Umständen auch Verantwortung für von mir gezeigte Symptome ein.“ (zit. nach Hubrig, 2007, 40ff)

In der Unterstellung, dass Schüler diesen Zustand erreichen oder zumindest sich auf den Weg dahin machen können, steckt auch eine Zu-*mut*-ung von Selbstwert und Selbstwirksamkeit. Mancher Schüler wird auf Grund seiner intellektuellen und/ oder sozialen Möglichkeiten diesen Zustand „bezogener Individuation“ nicht oder nicht vollständig erreichen können. Gleichwohl wird es für ihn ein Ausdruck von Wertschätzung und Akzeptanz bedeuten, wenn seine Lehrpersonen in ihm die Möglichkeiten dazu sehen und fördern.

Das in diesem Abschnitt beschriebene Menschenbild und die damit verbundene wertschätzende, von Akzeptanz und Respekt getragene Haltung müssen sich im achtungsvollen Umgang mit „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern, auch im achtungsvollen Umgang mit Kevin, wieder finden. Nur so hat das Adjektiv konstruktiv im Titel dieses Aufsatzes seine Berechtigung und die bisher beschriebenen konzeptionellen Überlegungen haben Aussicht auf erfolgreiche Umsetzung. Systemisches Denken kommt weniger in der Anwendung systemischer Methoden oder Techniken zum Ausdruck, sondern vielmehr in einer auf diesem Denken beruhenden Haltung (vgl. Palmowski, 2007, 157). Gleichwohl müssen dieses Denken und diese Haltung in konkreten Verhaltensweisen erkennbar sein. Systemische Haltung ohne entsprechendes Verhalten ist genauso sinnlos wie systemisches Verhalten ohne die entsprechende Haltung. Beides zusammen stellt den Kernpunkt der vorliegenden konzeptionellen Überlegungen zum konstruktiven Umgang mit „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern dar.

In den vorangegangenen Überlegungen wurden bereits einige „hilfreiche“ Handlungsoptionen für den Umgang mit „schwierigem“ Schülerverhalten aufgezeigt. Zur Ergänzung sollen im Folgenden noch einige wesentliche Kontextfaktoren beleuchtet werden, die zur Stabilisierung von Problemen und „Problemverhalten“ beitragen.

Die Stabilisierung oder Destabilisierung von „Problemverhalten“

Nach Simon sind nicht die Ursachen von „Problemen“ erklärungsbedürftig, sondern: „Erklärungsbedürftig ist aus systemtheoretischer Sicht, wieso ein Symptom oder Problem über längere Zeit erhalten bleibt.“ (Simon zit. nach Hubrig, 2007, 59) Diese Frage ist auch für den pädagogischen Schulalltag von immenser Bedeutung, beson-

ders für den konstruktiven Umgang mit „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern, hier konkret mit Kevin, Chantal und Marvin. Im systemischen Denken sind „Probleme“ eingewoben in komplexe Problemmuster. Sie sind Teil eines sich selbst stützenden Regelkreissystems. Diese Sichtweise unterstellt, dass es so etwas wie „Stützen“ geben muss, die überhaupt erst das „Problemverhalten“ von Schülerinnen und Schülern auf Dauer ermöglichen und aufrecht erhalten. Dabei geht es nicht um die Suche nach Schuld, sondern darum zu verstehen, wie „Problemverhalten“ ungewollt ermöglicht und gestützt wird.

In der folgenden Darstellung geht es nur um einen, wenn auch wesentlichen Ausschnitt des konkreten „Lehrer – Schüler – Systems“. Unseres Erachtens können vier relevante Bedingungen identifiziert werden, die einzeln oder zusammen notwendig sind, damit das „Problemverhalten“ eines Schülers über längere Zeiträume Bestand hat. Hier sind neben der Beziehung zwischen LehrerIn und Schüler die Kommunikationsmuster im System; die Normen, Werte und Regeln in der Gruppe; der Stellenwert von Unterricht sowie der räumliche, zeitliche und sachliche Kontext gemeint. Alle können zur Stabilisierung oder Destabilisierung des Problemsystems beitragen. Dabei wird nicht in linear kausalen Zusammenhängen sondern in einem Regelkreismodell gedacht.

Problematische Kommunikationsmuster

In konflikthaltigen Situationen bilden sich zwischen Lehrperson und Schüler bzw. zwischen Schüler und Mitschülern oft problematische Kommunikationsmuster heraus, die bestimmten Regeln folgen. Beispiele sind etwa die folgenden Verhaltenssequenzen: Kevin nimmt der Lehrperson einen Gegenstand weg, der stumme Impuls heißt, lauf hinter mir her, damit ich weiter vor dir weglaufen kann – oder

– ein Schüler zeigt der Lehrperson ein Bild, das er gemalt hat, die Lehrperson lobt den Schüler, Kevin schubst den gelobten Schüler und spuckt nach ihm. Gemeint sind aber auch komplexere Interaktionen, die Berne als „Spiele“ beschrieben hat (vgl. Joines & Stewart, 1990, 331ff). Er versteht darunter „eine Reihe von verdeckten komplementären Interaktionen, die zu einem vorhersehbaren, den Spielern bekannten „unangenehmen“ „Ergebnis führen (Klein & Krey, 2001, 22). Karpman beschreibt in seinem „Dramadreieck“ drei Rollen, die man in einem solchen Spiel einnehmen kann: Verfolger, Retter und Opfer (vgl. Elbing, 1996, 93). Ein solches „Spiel“ im Dramadreieck läuft, wenn Chantal z.B. durch ihr Verhalten „provoziert“: Mitarbeit im Unterricht verweigert, schwänzt, ihre Lehrperson mit Schimpfworten bezeichnet usw. (Verfolger). Ihre Lehrperson daraufhin versucht, besonders einfühlsam auf Chantal einzugehen, indem sie ihr erklärt, dass ihr Verhalten nicht schön sei, sie bittet, sich an die Regeln zu halten und dazu Hilfe anbietet. (Retter) Chantal „provoziert“ weiter, so als läge darin die verdeckte Botschaft: „Ich bring Dich schon dazu, dass Du richtig autoritär (=zum Verfolger) wirst!“ Nach weiterem gutem Zureden der Lehrperson und weiteren Provokationen von Chantal, schreit die Lehrperson sie an und verhängt eine überzogene Strafe.(Verfolger) Chantal zieht sich daraufhin völlig zurück und sitzt heulend in der Ecke (Opfer) Die Lehrperson bekommt ein schlechtes Gewissen, nimmt die Strafe wieder zurück und zweifelt an ihren pädagogischen Fähigkeiten. (Opfer) Kurze Zeit später fängt Chantal wieder an zu „provozieren“.

„Spiele dienen schwierigen Schülern, aber auch ihren Lehrern als komplementären Mitspielern vor dem Hintergrund ihrer Erfahrungen dazu,

- negative Zuwendung zu erlangen

- die eingenommene Lebensposition, das Skript, zu bestätigen und, damit zusammenhängend,
- eine gewohnte Symbiose herzustellen oder gegen eine solche zu rebellieren.“ (Klein & Krey 2001, 22)

Auch wenn die diesem „Spielekonzept“ zugrunde liegende Theorie eine personenbezogene Sicht einnimmt, so ist doch die Beschreibung der Muster, die zu interaktiven Zirkeln führen in diesem Zusammenhang hilfreich.

Solche Muster, die „schwieriges“ Schülerverhalten stabilisieren, sind nicht nur in der Schüler - Lehrer - Interaktion zu finden, sondern auch in der Interaktion zwischen Lehrpersonen um ein solches „problematisches“ Schülerverhalten. Bsp.: KollegIn A beklagt sich bei KollegIn B über die Situation in der Klasse: „Marvin mischt die ganze Klasse auf. Alles läuft mir aus dem Ruder. Ich bin am Ende. Ich weiß nicht mehr weiter. (Opfer) Kollegin B versucht A wieder „aufzubauen“ und verspricht, mit der Klasse zu reden und die Schüler zu einer Verhaltensänderung A gegenüber zu bewegen. (Retter). In dem Gespräch mit den Schülern beschwerten sich diese lautstark bei B über den langweiligen Unterricht von A und deren „Ungerechtigkeiten“ (Verfolger). B verspricht mit A zu reden (Retter). Als B Kollegin A von den Rückmeldungen der Schüler berichtet, reagiert diese beleidigt und macht B Vorwürfe, sie habe sich von den Schülern gegen A instrumentalisieren lassen, statt sie endlich einmal zu disziplinieren (Verfolger). B fühlt sich völlig missverstanden und zieht sich gekränkt zurück (Opfer).

In diese problematischen, das „schwierige“ Schülerverhalten stabilisierende Kommunikationsmuster lassen sich jetzt noch mühelos die Eltern, andere Kollegen und die Schulleitung einbeziehen. So passiert es, dass nichts passiert - alle sind engagiert dabei, aber am „Problem“ ändert sich nichts. Schmidt (2004/2) weist daraufhin,

dass es auf Dauer gar nicht möglich ist, ein Problem zu haben, wenn dieses nicht in Muster „eingewoben“ ist. Für den konstruktiven Umgang mit „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern liegt hier die Notwendigkeit, den eigenen Kommunikationsmustern auf die Spur zu kommen. Dies geht in der Regel nur durch einen Blick von außen, z.B. in Kommunikation mit Personen, die nicht selber ins Muster verwoben sind. Der Austausch mit Kollegen und Kolleginnen sowie kollegiale Beratung oder Supervision können dabei hilfreich sein.

Die To Do`s und die Not To Do`s (formelle und informelle Regeln und Normen) in einer Klasse, einem Team oder einem Kollegium

Aus der Sozialpsychologie ist bekannt, dass sich in Gruppen und Teams sehr schnell sog. To Do`s und Not To Do`s herausbilden. (vgl. Simon, 2003, 35ff) „Problemverhalten“ von Schülern kann auf Dauer nur Bestand haben, wenn es durch solchen Normen und Regeln toleriert, akzeptiert und damit gestützt wird. Normen haben die Funktion, Werte zu schützen. Regeln wiederum konkretisieren Normen und machen sie damit in sozialen Bezügen wirksam. Wenn sich etwa in einer Klasse oder Schülergruppe der Wert der Autonomie des Einzelnen daran festmacht „cool“, insbesondere Lehrpersonen gegenüber zu sein, dann kann es sein, dass sich hier die Norm herausbildet, Anweisungen der Lehrpersonen gerade nicht zu folgen, um besonders „cool“ zu sein. Solche Normen werden in der Regel von den gruppeneigenen Führern am deutlichsten vertreten – ja, diese kommen überhaupt erst in eine solche Position, wenn sie die gruppeneigenen Normen vertreten. Es ist demnach in dieser Schülergruppe sehr erstrebenswert, Anweisungen der Lehrpersonen nicht zu befolgen, dadurch gelangt man in eine in der Gruppe geschätzte Position. Dass diese gruppeneigenen Normen im Widerspruch zu den formellen Normen und Regeln stehen, ändert nichts

an ihrer Wirksamkeit. Wenn Marvins Mitschüler sein Verhalten als besonders „witzig“ konnotieren und ihn verdeckt immer wieder auffordern aufzustehen und den Unterricht zu stören, dann wird er wenig Anlass sehen, sein Verhalten zu ändern.

In manchen Lehrerteams oder zwischen Eltern und Lehrpersonen wird der Wert, Kindern seine Zuneigung zu zeigen und sie damit wertzuschätzen, sehr unterschiedlich gelebt. Für die Einen ergibt sich daraus die Norm, sehr konsequent und wenn nötig auch konfrontierend aufzutreten, für die Anderen folgt daraus, eher permissiv im Hinblick auf Regelverstöße zu sein. Gerät Kevin „dazwischen“, wird er schon aus Gründen der Loyalität seinen erwachsenen Bezugspersonen gegenüber beiden Seiten Anlass geben, ihre normative Orientierung für die Richtige zu halten.

In manchen Lehrerkollegien entwickelt sich aus dem Wert, den einzelnen Kollegen in seiner Vulnerabilität zu schützen, die Norm, lieber alle Belastungen des Alltags selber zu tragen als einen Kollegen damit zu beanspruchen. Gegen solche Normen verstößt, wer z.B. einfordert, Kevin aus einer auch schon ohne ihn sehr „problematischen“ Lerngruppe heraus zu nehmen. Damit begibt man sich aber der Möglichkeiten, durch diese Kontextveränderung Kevin zu einer Verhaltensänderung anzuregen. Letztlich kann diese Norm so Kevins Verhalten stabilisieren.

Eine ähnliche Wirkung entsteht, wenn sich in einem Kollegium die informelle Norm herausgebildet hat, dass man als Lehrperson mit allen „Problemen“ alleine klarkommt. Wer trotzdem welche zu erkennen gibt, gilt es „unprofessionell“ – die Schüler würden sagen „uncool“. Hält man sich als „angepasster“ Kollege an diese Norm, dann begibt man sich der Möglichkeiten kollegialer Beratung und Unterstützung. Auch das ist möglicherweise ein Beitrag zur Stabilisierung von Kevins Verhalten

Die „Marginalisierung“ des zentralen Anliegens von Schule: des Unterrichts

Schüler kommen in die Schule, um in der Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsstoff für ihr Leben Bedeutsames zu lernen. Im Zentrum des Schullebens stehen demnach der Unterricht und die Unterrichtsthemen. Langmaak & Braune-Krickau bezeichnen das Thema als den wichtigsten „Schlüssel zur inhaltlichen Arbeit der Gruppe und zu ihrem Prozess. (...) (Es setzt) wichtige Impulse, da es der Gruppe hilft, ihre Ideen und Energien zu erschließen und zu bündeln. (...) Fehlt das Thema oder ist es beendet, dann wird auch die Begegnung zähflüssig und unsinnig, weil inhaltslos“ (Langmaak & Braune-Krickau, 1996, 82). Die pädagogischen Bemühungen der Lehrpersonen zielen darauf, Unterrichtsthemen so anzubieten, dass sie dem Einzelnen und dem Prozess der Gruppe gerecht werden und die Schüler auf diese Weise einbinden. Die Struktur des Unterrichts soll dieses Ziel unterstützen. Nun können vielfältige „Störungen“ dazu führen, dass das „eigentliche“ Thema in den Hintergrund tritt und so seine bindende Wirkung verliert. Die so ungebundene Aufmerksamkeit und Energie der SchülerInnen wendet sich dann möglicherweise anderen Themen und Aktivitäten zu.

Untersuchungen konnten zeigen (vgl. Lohmann, 2003, 21), dass der häufigste Grund dafür, dass Schüler Unterricht stören ihre Langeweile ist. D.h. das behandelte Thema betrifft bzw. berührt die Schüler nicht oder die verwandten Unterrichtsmethoden sind nicht sach- und/oder schülergerecht. Wenn Marvin z.B. die Aufmerksamkeit (vor allem der weiblichen) Lehrpersonen durch sein „problematisches“ Verhalten bindet, können diese nur noch mit Mühe an ihrem Unterrichtsthema festhalten. Gleichwohl würde dies, wenn es denn doch gelingen sollte, die anderen Schüler einbinden und die Wahrscheinlichkeit deutlich reduzieren, dass sie auf Marvins „Angebot“ eingehen.

Unterrichtsthemen können dann Aufmerksamkeit und Energie von Schülern binden, wenn es gelingt, diese mit ihren Anliegen/ Interessen in Verbindung zu bringen. Je mehr ein Thema nur Sache der Lehrperson ist, umso mehr gibt diese ihren Einfluss ab. Wenn Lehrpersonen in Abhängigkeit von Schülern geraten, indem sie mehr von den Kindern wollen als umgekehrt, dann haben sie den geringeren Einfluss in der Schule. Wenn Chantal in die Position kommt, dass nur noch ihre Lehrpersonen von ihr etwas wollen und nicht mehr umgekehrt, dann fängt sie an, ihre Lehrpersonen zu dominieren. Dies ist für keinen der Beteiligten positiv.

Nutzt Chantal den so gewonnenen Einfluss, um den Unterricht lahm zu legen, kann es sein, dass ihre Lehrpersonen ihr Anliegen, „guten Unterricht“ zu machen, zurück stellen und die Schüler nur noch „beschäftigen“, um Eskalationen zu vermeiden. Folgt man der hier beschriebenen Sichtweise über die Bedeutung des Themas, dann wird wahrscheinlich das eintreten, was man zu vermeiden suchte. Damit ein „Problemverhalten“ in der Klasse Bestand hat, braucht es in der Regel eine Marginalisierung des Unterrichts.

Der Raum-, Zeit- und Sachkontext

Jedes „schwierige“ Schülerverhalten geschieht in einem bestimmten räumlichen, zeitlichen und sächlichen Kontext. Manchmal trägt genau dieser Kontext dazu bei, „schwieriges“ Verhalten zu stabilisieren. So können etwa räumliche Enge geradezu zum Schubsen und Anrempeln einladen, z.B. wenn Kevin auf der Klassenbank sitzt, um seine Hausschuhe anzuziehen und zehn andere Schülerinnen und Schüler sich mit ihm auf dieselbe (kleine) Bank drängen. Dieser räumlich-sächliche Zustand ist geeignet, „schwieriges“ Verhalten von Kevin zu provozieren. Genauso ist die Sitzordnung in der Klasse ein wichtiges Mittel, um einen konstruktiven Umgang

mit „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern zu erleichtern oder zu erschweren. Ein Unterrichtstag, der zeitlich so gestaltet ist, dass zu viel „Leerlaufzeiten“ entstehen, die die Schülerinnen und Schüler nicht „sinnvoll“ nutzen können oder der nicht genug Zeit zur Entspannung oder zur Kommunikation mit der Peer-group bietet, kann „schwieriges“ Verhalten der Schülerinnen und Schüler stützen oder sogar evozieren. Ebenso löst zeitlicher Druck, besonders bei einem Schüler wie Kevin, der einen ganz eigenen Rhythmus hat, tendenziell „Problemverhalten“ aus. Unzureichende Sachausstattung, z.B. fehlendes Spielangebot auf dem Pausenhof, kann ein Übriges zur Stabilisierung von Problemverhalten oder problematischen Situationen mit „schwierigen“ Schülerinnen und Schülern beitragen.

Die vier genannten Aspekte können somit (ungewollte) Stützen für „schwieriges“ Schülerverhalten sein. Entzieht nun eine Lehrperson zu den vier genannten Aspekten ihre Unterstützung

- beim „Mitspielen“ in problematischen Kommunikationsmustern
- bei der Stabilisierung der To Do´s und Not To Do´s
- bei der Marginalisierung von Unterrichtsthemen und
- bei der Aufrechterhaltung von problematischen Raum-, Zeit- und Sachkontexten

dann verlieren die o.g. Stützen ihre stabilisierende Funktion und das „schwierige“ Schülerverhalten kann nicht mehr wie bisher aufrechterhalten werden. Das Wissen um diese Stützen kann somit ein Ansatzpunkt zur Veränderung von „Problemverhalten“ sein; es kann darüberhinaus präventiv genutzt werden.

Schülerverhalten in einen wertschätzenden Kontext gestellt

Die hier vorgelegte Sichtweise auf „schwieriges“ Schülerverhalten geht davon aus, dass dieses Verhalten aus der Sicht der handelnden Schüler, in ihrem inneren Kontext, Sinn macht. Die folgenden

Hypothesen sollen diese Sicht noch einmal ergänzend zu dem bereits Beschriebenen erläutern und Lehrpersonen Anregungen geben, ihre Schüler mit einer anderen „Brille“ zu sehen. Natürlich sind Lehrpersonen keine (Familien-) Therapeuten, gleichwohl können allein die „wertschätzende Unterstellung“ des o.g. Sinns die Beziehung zum Schüler verändern.

- Alle Erziehung und Bildung beginnt mit der Wahrnehmung des Schülers/der Schülerin durch die Lehrperson. Da es, wie oben dargelegt, nicht möglich ist, das „Wesen“ eines Schülers objektiv wahrzunehmen, könnte diese Wahrnehmung aus einer Haltung des Respektes und der Wertschätzung geschehen. Dann werden Schüler eher mit ihren Lehrpersonen in Kontakt gehen und offener sein für Lernprozesse. Der Schüler „lernt“ den Lehrer und nicht den Stoff. Simon geht soweit zu behaupten, dass alle Form des Unterrichtens das eigentliche Curriculum ist. „Predigt man Schülern die Liebe, dann lernen sie nichts über die Liebe, aber alles über das Predigen.“ (zit. nach Palmowski, 2007, 195)
- Vermutlich gibt es keine „tiefere“ Bindung zwischen Menschen als die zwischen Kindern und ihren Eltern. Wird die Liebe der Kinder zu ihren Eltern von diesen nicht beachtet, schlägt sie in Hass um. Dabei muss Hass nicht ein Weniger an Bindung bedeuten. Vermutlich ergibt sich aus dieser Bindung eine tiefe Loyalität der Kinder zu den Eltern. Kinder machen so in der Regel die Probleme ihrer Eltern zu den eigenen. Sie übernehmen Verantwortung, die ihnen weder zukommt noch von ihnen getragen werden kann. Jeder Erziehungsberater kennt die Situation, dass Kinder als „Symptomträger“ versuchen, den Zusammenhalt einer durch Trennung bedrohten Familie zu sichern.
- Sieht man Probleme als Lösungsversuche, allerdings mit erheblichen Kosten, dann lohnt es sich die Frage zu stellen, welche (anderen) Probleme hier gelöst werden sollen. Zu diesem Reframing (=etwas in einen anderen sinnvollen Rahmen stellen) gelangt man u.a. über folgende Hypothesen: Probleme können „Boten des Wandels“ (Maria Bosch 1989) sein. D.h. sie können darauf aufmerksam machen, dass sich die „Verhältnisse“ ändern müssen. So können etwa Probleme

zwischen pubertierenden Jugendlichen und ihren Eltern darauf aufmerksam machen, dass Ablösung angesagt und die Neubestimmung von Nähe und Distanz notwendig ist. Probleme sind der Versuch, widerstrebenden Impulsen, denen unter dem Anspruch von Gleichzeitigkeit und Gleichrangigkeit gefolgt werden soll, gerecht zu werden: So wurde z.B. nach intensiven Gesprächen der Beratungslehrerin mit Chantal (s.o) deutlich, dass sie unbedingt zu ihrem Bruder ins Heim wollte. Sie erlebte, dass ihre Eltern sehr oft wegen ihr stritten und auch untereinander und gegen sie gewalttätig wurden. Sie stand zwischen der Loyalität zu ihren Eltern und zu sich selbst (ein Leben und eine Entwicklung ohne Gewalt und Streit). Um sich nicht selbst gegen ihre Eltern entscheiden zu müssen, wurde sie so verhaltensauffällig, dass ihr das Jugendamt die Entscheidung abnahm und dafür sorgte dass sie ins Heim zu ihrem Bruder kam. Ein anderes Beispiel: Marvin (s.o) spürt die hohen Erwartungen seiner Mutter. Der Vater hat die Familie verlassen als Marvin drei Jahre alt war und hat seitdem keinen Kontakt mehr. Er will sie nicht enttäuschen, spürt aber auch seine Überforderung. Die Diagnose ADHS schützt ihn vor den vollen Erwartungen der Mutter. Gleichzeitig folgt er seinem Vater nach, der auch der Mutter nicht „genügt“ hat. Die Diagnose hilft auch der Mutter damit zu leben, dass Marvin nicht das „Superkind“ ist, in das sie doch alles „investiert“ hat. ADHS als Problemlöser. Verhaltensauffälligkeiten von Schülern lassen sich oft besser verstehen, wenn man von der Unterstellung ausgeht, dass es Schülern darum geht, als Individuum wahrgenommen oder als Mitglied einer Gruppe akzeptiert zu werden. So wird ein Schüler, der sich in einer Berufsgrundschulklasse weigert, im Unterricht sein Mütze abzusetzen und dafür bereit ist massive Sanktionen in Kauf zu nehmen, eher bereit sein über seine Beteiligung ohne Mütze zu verhandeln, wenn er sich in seinem Bemühen, als Individuum wahrgenommen zu werden, gesehen weiß.

- Im Film „Das fabelhafte Leben der Amelie“ gibt es eine kurze Szene, in der auf einem Fernsehbildschirm steht: „Das Recht auf ein gescheitertes Leben ist unantastbar“. Keine Lehrperson will, dass das Leben der ihr anvertrauten Schüler scheitert. Dies zu verhindern, lohnt jedes Engagement. Gleichwohl lässt es sich trotz aller Bemühungen manchmal nicht verhindern, dass Schüler „alles tun“, um zu scheitern. Dies zu respektieren, ist auch Ausdruck von Respekt und so oft die Vor-

aussetzung dafür, dass sich doch etwas zum „Guten“ hin verändert.

Schlussgedanken: Lehrerverhalten muss in einen wertschätzenden Kontext gestellt werden

Abschließend sollen noch einige „hilfreiche“ Sichtweisen dargelegt werden, die Lehrpersonen auf sich selbst einnehmen können, um möglichst konstruktiv und effektiv mit „schwierigem“ Schülerverhalten umgehen zu können:

- Schuld durch Verantwortung ersetzen. Nicht wenige Lehrpersonen sehen sich selbst und ihren ganzen Berufsstand zu „Sündenböcken“ für allerlei Fehlentwicklungen gemacht. Sie sollen Schuld sein an kindlichen Schulleistungen, die hinter den elterlichen Erwartungen zurückbleiben, sie sollen Schuld daran sein, dass gesellschaftliche Probleme nicht gelöst werden und auch noch Schuld daran, dass unser Bildungssystem internationalen Standards nur begrenzt genügt u.ä.. Hier ist es sinnvoll nicht nach Schuld sondern nach Verantwortung zu fragen. Wenn einer meiner Schüler das Klassenziel nicht erreicht, bin ich in aller Regel nicht Schuld daran. Gleichwohl bin ich verantwortlich für das, was ich als Lehrperson tue oder auch nicht tue. So wie Eltern für ihr Verhalten verantwortlich sind. Andern die Schuld zu geben, bringt u.U. eine vorrübergehende emotionale Entlastung für die „Unschuldigen“ und reduziert (scheinbar) die Komplexität der zu bewältigenden Probleme; es trägt allerdings nicht annähernd zur Lösung derselben bei (Juul, 2008).
- Feedback vermeiden, sichert kritisches Feedback bei meinen Schülern. Als Supervisoren im Schulbereich haben wir es im Frühsommer jeden Jahres mit einem bestimmten Thema in

unseren Lehrersupervisionsgruppen zu tun: Kollegen sind zutiefst verletzt von kritischen Rückmeldungen in den Abi-Zeitungen ihrer Schüler. Diese nutzen die Gelegenheit zu einer „Generalabrechnung“, getreu dem Motto: Viele Jahre haben wir unseren Ärger in einem inneren Ärger-Rabattmarkenheft eingeklebt, jetzt lösen wir das ganze Heft ein. Sehr zum Schaden der betroffenen Kollegen. Immer wieder begegnen uns Lehrpersonen, die sich weigern von Schülern oder Eltern Feedback entgegen zu nehmen. Sie folgen der Annahme, dass ein nicht ausgesprochenes Feedback auch nicht vorhanden ist. Sie wollen sich so vor willkürlichen Verletzungen schützen. Ein verstehbarer Wunsch. Allerdings ist es eine irri-ge Annahme, dass man sich so schützen kann. Paul Watzla-
wick spricht davon, dass die Vermeidung des Problems den Bestand des Problems sichert.

- „Wenn nichts mehr hilft kann man es ja einmal mit der Wahr-heit versuchen“ (Juul, 2008). Bei aller Notwendigkeit, Schüler in die Position zu bringen, dass sie etwas von ihren Lehrern wollen, bleibt es doch auch eine Wahrheit, dass Lehrpersonen auf einen halbwegs guten Kontakt zu ihren Schülern ange-wiesen sind, um einigermaßen befriedigend arbeiten zu kön-nen und nicht zu Zynikern zu werden. Warum kann ein Leh-
rer auf diesem Hintergrund einem Schüler nicht einmal sa-gen: „Ich möchte gerne einen guten Kontakt mit Dir aufbau-en, ich habe den Eindruck, es hat nicht geklappt: Was habe ich bisher versäumt? Wovon hätte ich noch mehr machen sol-len?“
- Der wertschätzende Blick auf sich selbst. Die meisten Lehr-
personen haben es gelernt, Empathie für andere Menschen zu entwickeln. Sie bemühen sich zu errahnen, was Schüler

und was Eltern wollen. Dabei verlieren sie nicht selten den Kontakt zu sich selbst. Sie spüren eher die Überforderung von Schülern und Eltern als ihre eigene Überforderung. Jeder Kontakt mit sich selbst beginnt mit der Selbstwahrnehmung. Dabei lohnt sich ein wertschätzender Blick. Was kann meinen Schülern besseres passieren, als meine ganze Kompetenz, mein Wohlwollen und mein Engagement zu nutzen. Die kann ich umso leichter zur Verfügung stellen, je besser ich für meine Gesundheit, meine Motivation und mein Wohlbefinden und damit für meine Handlungsfähigkeit Sorge. Plakativ ausgedrückt: Geht es dem Lehrer gut, geht es dem Schüler gut. Oder, um es mit Gunther Schmidt zu sagen: Wenn Du morgen zur Schule gehst, hast du zwei Möglichkeiten: zum einen kannst Du es dir an diesem vor dir liegenden Tag so richtig gut gehen lassen – auch wenn Du denkst, du hast es nicht verdient. Dann wirst du deinen Schülern etwas von deiner Lebensfreude und deiner Kompetenz geben können. Zum anderen kannst du kritischer über dich denken als unbedingt nötig, du kannst dich vor dir selbst in Frage stellen und wegen deiner zweifellos vorhandenen Unzulänglichkeiten abwerten. Dann wirst du deinen Schülern etwas vorenthalten und schuldig bleiben, was du ihnen geben könntest (Schmidt, 2004/2).

Literatur

- Balgo, R. (2000). Es ist (nicht) normal, verschieden zu sein. In: Palmowski & Heuwinkel (2000). *Normal bin ich nicht behindert!* Dortmund: Borgmann.
- Elbing, U. (1996). *Nichts passiert aus heiterem Himmel...es sei denn, man kennt das Wetter nicht. Transaktionsanalyse, Geistige Behinderung und sogenannte Verhaltensstörungen.* Dortmund: modernes lernen.
- Harris, Th. (1975). *Ich bin o.k., Du bist o.k.* Hamburg: Rowohlt

- Hubrig, C & Herrmann, P. (2007). *Lösungen in der Schule*. 2. Aufl., Heidelberg: Carl-Auer.
- Joines, J. & Stewart, I. (1990). *Die Transaktionsanalyse. Eine Einführung in die TA*. 2. Aufl. Freiburg u.a.: Herder.
- Klein, W. & Krey, B. (2001). *Umgang mit schwierigen Schülern. Konzeptionelle Überlegungen – Erfahrungen – Ergebnisse*. 2. Aufl. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kolbeck, C. (2001). *Zukunftsperspektiven des Beratungsmarktes. Eine Studie zur klassischen und systemischen Beratungsphilosophie*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- Langmaak, B. & Braune-Krickau (1996). *Wie die Gruppe laufen lernte. Anregungen zum Planen und Leiten von Gruppen*. 3. Aufl. München: Psychologie Verlags Union.
- Lenk, W. (2001). Problemtrance–Lösungstrance. In: Revenstorf & Peter (Hrsg). *Hypnose in Psychotherapie, Psychosomatik und Medizin*. Berlin/ Heidelberg: Springer.
- Lohmann, G. (2003). *Mit Schülern klarkommen. Professioneller Umgang mit Unterrichtsstörungen und Disziplin Konflikten*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Ludewig, K. (1992). *Systemische Therapie. Grundlagen klinischer Theorie und Praxis*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Maturana, H. & Varela, F. (1984). *Der Baum der Erkenntnis – Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern: Scherz.
- Palmowski, W. & Heuwinkel, M. (2000). *Normal bin ich nicht behindert!* Dortmund: Borgmann.
- Palmowski, W. (2007). *Nichts ist ohne Kontext. Systemische Pädagogik bei „Verhaltensauffälligkeiten“*. Dortmund: Verlag modernes Lernen.
- Polanyi, M. (1985). *Implizites Wissen*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Rotthaus, W. (2002). *Wozu erziehen? Entwurf einer systemischen Erziehung*. 4. Auflage. Heidelberg: Carl-Auer.
- von Schlippe, A. & Schweitzer, J. (2002). *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*. 8. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Schmidt, G. (2004/1). *Liebesaffären zwischen Problem und Lösung. Hypnosystemisches Arbeiten in schwierigen Kontexten*. Heidelberg: Carl-Auer.
- Schmidt, S.J.(1987). Der radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs. In: S. J. Schmidt (Hrsg): *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Simon, P. (2003). Wie sich Gruppen entwickeln: Modellvorstellungen zur Gruppenentwicklung. In: Stumpf, S. & Thomas, A.

- (Hrsg): *Teamarbeit und Teamentwicklung*. Göttingen u.a.: Hogrefe, 35 – 56.
- Spektrum-Verlag (2002). (Hrsg). *Lexikon der Psychologie auf CD-ROM*. Heidelberg, Spektrum - Akademischer Verlag GmbH.
- Spitzer, M. (2007). *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Berlin: Springer.
- Stierlin, H. (1988). Prinzipien der systemischen Therapie. In: F. B. Simon (Hrsg): *Lebende Systeme – Wirklichkeitskonstruktionen in der systemischen Therapie*. Berlin: Springer.
- Wahl, D. (2005). *Lernumgebungen erfolgreich gestalten*. Bad-Heilbrunn: Klinkhardt.
- Westmeier, H. (1994). Persönlichkeitspsychologie zwischen Realismus und Konstruktivismus. In: K. Pawlik (Hrsg): *Bericht über den 39. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Hamburg*. Göttingen: Hogrefe.
- Wiater, W. (2007). *Wissensmanagement – Eine Einführung für Pädagogen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

Sonstige Quellen:

- Bosch, M. (1989). Mündliche Mitteilung im Rahmen eines Ausbildungskurses: Familientherapie.
- Juul, Jesper (2008). mündliche Mitteilung auf der Jahrestagung des österreichischen Eheberaterverbandes in Innsbruck.
- Kersting, H. (2001). mündliche Mitteilung auf der 6. Fachtagung: Supervision im pastoralen Feld, Stuttgart.
- Schmidt, G. (2004/2). Mündliche Mitteilung während des Kurses: Einführung in die lösungsfokussierte Gruppenberatung in Stuttgart.

Über die Autoren:

Helga Rüschemschmidt, Sonderpädagogin, Master of Science in Supervision, Lehrerin an einer Förderschule für geistige Entwicklung, Supervisorin und Coach für Lehr- und Leitungskräfte an Schulen und im System Schule bei der Bezirksregierung Münster.

Bardo Schaffner, Diplompädagoge, Supervisor und Lehrsupervisor, Dozent am Institut für Lehrerfortbildung Mülheim, Schwerpunkte: Kommunikation und Kooperation in Lehrerkollegien, Schulentwicklung, Ausbildung von Beratungslehrern in systemischer Beratung.

Kontakte: h.rueschemschmidt@t-online.de
bardo.schaffner@t-online.de

Zu zitieren als:

Helga Rüschemschmidt & Bardo Schaffner (2009). Kevin, Chantal und Co. - Über den konstruktiven Umgang mit „schwierigen“ Schülern. *Heilpädagogik online* 04/09, 36-79.
http://www.heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik_online_0409.pdf (Zugriff am tag.monat.jahr).

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Heinrich Schurad

Praxisbericht: Projekte der Caritas für Menschen mit Behinderung im Kosovo

Caritas International arbeitet seit dem Jahr 2000 im Kosovo. In der Stadt Prizren übernahm sie im Jahre eine Förderschule für Hörgeschädigte, die in den folgenden Jahren wieder aufgebaut und erweitert wurde. Der Schule wurden dann ein Labor für die Anpassung von Hörgeräten und ein Integrativer Kindergarten angefügt. Der hier vorliegende Text berichtet aus dem Blickwinkel eines ehemaligen Schulleiters einer deutschen Förderschule, der diesen Prozess begleitete.

Schlüsselwörter: Kosovo, Hörbehinderung, Schule, Kindergarten, Wiederaufbau

Since 2000 Caritas International works in Cosovo. In the town of Prizren Caritas took the responsibility for a special school for partially deaf, which was being rebuild and extended. A laboratory for the adjustment of hearing aids and an integrative kindergarten were added to the school. This article gives a report from the perspective of a former headmaster of a german special school, who coached this process.

Keywords: Cosovo, hearing disability, school, kindergarten, reconstruction

Stand der Projekte und Fortschreibung der Projekte

Nach fast achtjähriger Tätigkeit als Berater der Caritas International in Prizren/Kosovo stellt sich allemal die Frage nach dem Stand der Projekte, eine Frage, die immer am Anfang stehen sollte, die zu beantworten in einem Land nach einem Kriegszustand schwierig ist. Das hängt von den Strukturen im Bereich Behindertenförderung ab. Soweit Behindertenförderung vom Staat und seinen Behörden legitimiert ist, kann für Gegenwart und Zukunft eine Sicherheit in der Finanzierung und Fortführung bestätigt werden. Das trifft zum Beispiel auf unsere Projekte in Förderschule und Kindergarten zu. Projekte als Modellprojekte wie z.B. die Frühförderung stehen da nach

drei Jahren auf schwachen Füßen, weil sie erst einer breiteren Streuung in den Medien bedürfen. Die besten Promotoren sind immer die Eltern selbst. Doch das wirft die Frage nach den demokratischen Strukturen und der Akzeptanz von Behinderung in der Öffentlichkeit auf. Wir sind als Caritas zur Zeit bemüht, auf dem Balkan eine Vernetzung unserer Projekte für die Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher vorzunehmen, so in Bulgarien, so in Montenegro, so im Kosovo. Durch diese Vernetzung sollen die Projektbetreiber vom Ausland unabhängig werden, eigene Förderstrukturen aufbauen und Förderung durch stärkere Legitimierung durch Staat und Öffentlichkeit erfahren. Zum Schluss nur ein Hinweis darauf, wie schwierig auch eine Fortführung von Projekten im Bereich Behinderter Menschen ist. Es fehlen in dem Bereich Ausbildungsmöglichkeiten. In Hochschule und Beruflicher Bildung gibt es keine oder wenige Angebote, welche für Menschen mit dem Wunsch nach Arbeit im Behindertenbereich akzeptabel sind. Eine Akzeptanz von Behinderung schließt also immer auch ein, dass junge Menschen darauf neugierig werden und Zukunft darauf aufbauen wollen. Ganz allgemein und abschließend: EU-Standards bedürfen der Realisierung auch auf dem Balkan.

Nena-Tereze-Skolla – Schule für Hörgeschädigte in Prizren

Die Schule für hörgeschädigte Kinder und Jugendliche, eine ehemalige Sonderschule, heute die einzige Schule für diese Gruppe von Behinderten im Kosovo und deshalb mit einem Internat verbunden, bietet ca. 120 Schülerinnen und Schülern einen Förderplatz.

Caritas-Geschichte:

Die Schule „Nena-Tereze-Shkolla“ (Mutter-Theresa-Schule) – Schule für Hörgeschädigte - wurde im Jahre 2000 nach Beendigung des Krieges von dem Deutschen-Caritas-Verband (DCV) übernommen. Der bauliche Zustand war katastrophal schlecht, da die Schule während des Krieges von beiden Parteien (Serbische Milizen und UCK) als Kaserne benutzt und missbraucht wurde.

Nach dem Krieg wurde sie dann zunächst über die UNMIK (United Nations Mission In Kosovo) von einer deutschen NGO (Non-Government Organization) übernommen, die damit allerdings überfordert war. Die große Spendensammlung für den Kosovo im Deutschen Fernsehen mit einem überwältigendem Ergebnis hatte damals viele Organisationen ins Land gebracht, oftmals ohne Auslandserfahrungen in Krisengebieten!

So übernahm die Caritas International als Abteilung des Deutschen Caritas-Verbandes (DCV) die Schule mit der Auflage, den baulichen Zustand der Schule wieder herzustellen und mit einem Internatsanbau für die Unterbringung der Internatsschule Sorge zu tragen.

Der Ausbau der Schule mit einem Obergeschoss für das Internat, einem neuen Küchentrakt mit Speisesaal und die Einrichtung mit adäquatem Mobiliar, speziell Schulmobiliar, und didaktischen/fachdidaktischen Medien wurde dann in den nächsten beiden Jahren abgeschlossen. Bestellungen und Lieferungen konnten nur über das Ausland abgewickelt werden mit entsprechenden Transportproblemen durch das ehemalige Jugoslawien.

Neben der Bereitstellung eines fach- und schülergerechten Gebäudes ging es in den kommenden Jahren um die Förderung der dort beschäftigten Lehrerinnen und Lehrer, des Fachpersonals für das Internat. Die Voraussetzungen dafür waren nicht die besten, da es nur wenige, für diesen Förderbereich gut ausgebildete Lehrerinnen

und Lehrer gab. Der Großteil der neu eingestellten Lehrer wurde aus schlecht ausgebildeten Lehrern für die so genannte Normal-
schule rekrutiert. Bemühungen, den Kolleginnen und Kollegen durch Fortbildungen in der Schule und den Besuch von Einrichtungen in Deutschland (Freiburg, Schramberg, Nordkirchen) eine solidere Fachkompetenz zu ermöglichen, waren nur zum Teil erfolgreich, da es den Kolleginnen und Kollegen bei einem geringen Gehalt an Motivation und Fachkompetenz im Umgang mit hörgeschädigten Kindern und Jugendlichen fehlte. Diese Situation hat sich zwar in den kommenden Jahren gebessert, doch waren mehrmalige Fehlbesetzungen der Schulleiterstellen sehr hinderlich, die strukturelle Aufbauarbeit mit Beteiligung des Kollegiums unter guten Bedingungen fortsetzen zu können. Ein Versuch, der Schule mithilfe des gesamten Kollegiums ein Curriculum anzubieten, war sehr erfolgreich, hat aber wegen der vorgenannten Personalpolitik des zuständigen Ministeriums nicht den erwünschten, bildungspolitischen Erfolg gebracht, da es auch vonseiten des Schul-Ministeriums und einer mit der Lehrerfortbildung beauftragten Finn-Group wenig Kooperation und Unterstützung gab. Das ist übrigens eine oft gemachte Erfahrung, dass Internationale Institutionen schlecht miteinander kooperieren!

Für den Fachbereich Biologie wurde ein eigener Fachraum mit entsprechenden Medien eingerichtet, der von einer Kollegin betreut und sehr gut genutzt wird.

Als großes Manko stellte sich das fehlende und geringe Sportangebot für die Jugendlichen heraus, da es an der Schule keine Sporthalle, eigentlich nur einen viel zu kleinen Gymnastikraum gab und gibt. Ebenso fehlte für die berufliche Bildung ein entsprechendes

Lehrangebot, das nur in kleinem Umfang von der Berufsschule in der Nachbarschaft angeboten werden konnte.

Zur Zeit ist die Schule wieder mit einer gut mit uns kooperierenden Schulleitung versehen. Unsere Aufgaben bezogen sich mehr oder weniger in den beiden letzten Jahren auf die Erhaltung des Bauzustandes und die Nutzung der fachdidaktischen Medien.

Im Jahre 2006 wurde neben dem Schulgebäude eine Werkstatt eingerichtet. In zwei Bereichen für das Werken Holz und das Werken Metall wurden entsprechende Räume in einem ehemaligen Lagergebäude fach- und behinderten-gerecht eingerichtet, mit Maschinen und Werkzeug und Materialien ausgestattet, so dass die Schule jetzt den Schülern in den genannten Bereichen eine berufliche Ausbildung anbieten kann, übrigens mit tatkräftiger Unterstützung der Weltkirche-Abteilung des Bistums Limburg. Ein sehr kompetenter Fachlehrer im Bereich Werken Holz konnte über seine Pensionierung hinaus für eine weitere Tätigkeit in dem Bereich beschäftigt werden.

Zusätzlich zu den Bereichen Werken Holz und Werken Metall konnten im Jahr 2007 im Untergeschoss der Schule Werkräume für den Bereich Werken Textil eingerichtet werden. So ist auch den jungen Frauen im Berufsfindungsbereich der Schule die Möglichkeit eröffnet, dort eine berufsfachliche Ausbildung zu erhalten.

Fazit:

Unter dem Gesichtspunkt einer weiteren Förderung vonseiten der Caritas im Bereich Schule kann festgehalten werden:

1. Die Beratung der Schulleitung ist weiterhin erwünscht und kann fort-gesetzt werden.
2. Die Förderung im Bereich Werken sollte schwerpunktmäßig fortgesetzt werden. Hier sollten Projekte zur Eigenproduktion

von Objekten (Spielsachen, Möbel für die Innenausstattung, ..) angebahnt werden, um auch eine Finanzierung von für die Unterrichtsarbeit benötigtem Material zu sichern. Der über seine Pensionierung hinaus tätige Kollege sollte, um die fachliche Ausbildung der Schüler zu sichern und dem dort tätigen Kollegen eine bessere didaktisch-methodische Kompetenz zu vermitteln, nach Möglichkeit mit einem bestimmten Stundenanteil weiter beschäftigt werden.

3. Eine schon seit Jahren gesuchte und bislang nicht zustande gekommene Kooperation mit der GTZ sollte die Fortbildung der Fachlehrer sichern und Kooperationen mit anderen berufsbildenden Einrichtungen fördern.

Integrativer Kindergarten

Im Jahre 2003/2004 wurde der Schule ein Kindergarten als so genannter Integrativer Kindergarten angefügt. Das dafür bestens geeignete und optimal ausgestattete Gebäude wird zur Zeit von ca. 50-60 Kindern zwischen 3 und 6 Jahren, unter ihnen eine kleine Gruppe behinderter Kinder, besucht. Das Kollegium konnte mit unserer Beteiligung ausgewählt werden und wurde in den folgenden Jahren durch vierteljährliche Fortbildungen und Auslandsbesuche (Nordkirchen, Freiburg) vor allem auf die Aufgabe der Integration von behinderten und nicht behinderten Kindern in kleinen Gruppen und die spezifische, individuelle Förderung behinderter Kinder vorbereitet und begleitet. Ein Spezialcurriculum für die Förderung der Kinder wurde den Kolleginnen zur Verfügung gestellt.

Zusätzlich zu dem vorgenannten Angebot von Fortbildungen und Trainings bereicherte eine Beteiligung der Freiwilligengruppe der

katholischen Kirchengemeinde der Stadt Prizren die Angebotsvielfalt der Förderungen.

So wurde im Bereich der musikalischen Bildung eine Förderung angeboten, so wurde zusammen mit dem katholischen Kindergarten der vorgenannten Gemeinde eine Kooperation auch mit Unterstützung der Freiwilligen angebahnt.

Der Kindergarten ist der Schule verantwortlich unterstellt, welche neben der dienstrechtlichen Aufsicht auf die Führung und Elternarbeit und Aufnahme von Kindern und den Transport der Kinder Einfluss nimmt und Verantwortung trägt.

Das Therapieangebot wird im Bereich der Logopädie durch eine Fachkraft der Schule wahrgenommen. Die Zuführung von behinderten Kindern in den Kindergarten und deren Integration stellte sich als sehr problematisch heraus. Die Freiwilligengruppe hat bislang mit Hilfe und Finanzierung unseres Büros in Prizren die behinderten Kinder ausgesucht und dem Kindergarten mit Einverständnis der Familien zugeführt. Leider passierte es immer wieder, dass schwerer behinderte und vor allem mehrfach- und körperbehinderte Kinder selektiv nicht aufgenommen wurden, ohne dass wir darauf Einfluss nehmen konnten und obwohl von unserer Seite Hilfen für körperbehinderte Kinder (Rollstühle und Mobiliar) zur Verfügung gestellt wurden. Diese Suche nach behinderten Kindern wird in Prizren und Umgebung mit Hilfe der Gesundheitsbehörden und vor allem der Organisation HandiKos durchgeführt. Leider ist die Akzeptanz behinderter Menschen im Kosovo sehr gering, Eltern sind wenig an der Bildung ihrer behinderten Kinder interessiert und halten sie oft aus Gründen der Scham vor der Nachbarschaft versteckt.

Fazit:

1. Die Betreuung und fachliche Fortbildung sollte fortgesetzt werden.
2. Die Zuführung von behinderten Kindern und deren behinderten-spezifische Förderung sollte fortgesetzt werden.
3. Die Aktivitäten der Freiwilligen sollten auch weiterhin angeboten werden.
4. Die Kooperation mit der Frühförderung sollte angebahnt werden, um die dort geförderten Kinder bei entsprechendem Alter in den Kindergarten zu überführen.

Hörgeräte-Labor

Die Versorgung der Kinder mit Hörgeräten war uns von Beginn an ein großes Anliegen, da wegen fehlender Ansprüche an eine Krankenkasse und Armut der Eltern Hörgeräte auf einem dafür existierenden Markt nicht erworben werden können.

So wurde im Obergeschoss des Kindergartens ein Labor mit entsprechender und fachgerechter Ausstattung eingerichtet. Die Beschaffung der Geräte und Materialien wurde von Deutschland aus sicher gestellt, die Beschaffung der Hörgeräte mit Unterstützung des Lions-Clubs in Fröndenberg-Menden durchgeführt. Der Club sammelt über seine Mitglieder gebrauchte Hörgeräte ein, die in einem Fachgeschäft in Unna auf Funktionsfähigkeit geprüft und nötigenfalls repariert werden und von mir in den Kosovo gebracht werden.

Über das Ministerium wurde eine Stelle für einen Hörgeräteakustiker ausgeschrieben, allerdings mit sehr schlechter Entlohnung. Die Stelle ist jetzt seit einem Jahr nicht mehr besetzt, weil dem Fachmann Betrugereien mit den gespendeten Hörgeräten nachgesagt wurden, was seine fristlose Entlassung zur Folge hatte.

Fazit:

Für die Zwischenzeit wurde eine Alternative ausgehandelt:

1. Der Leiter des Büros in Prizren Orhan Miftari wurde mit den entsprechenden Anforderungen an eine audiometrische Diagnose und an die Anpassung von Hörgeräten in der Firma Dr.Dreve-Otoplastik und in dem Hörgerätelabor eines Geschäftes in Unna vertraut gemacht, nachdem er schon in mehreren Sitzungen in dem Labor der Schule von einem Fachmann in die vorgenannten Bereiche eingeführt wurde. Er soll nun zwischenzeitlich, soweit seine hauptamtliche Tätigkeit es im Caritas-Büro in Prizren zulässt, und mit Erlaubnis der Schulaufsicht für die neu in die Schule aufgenommenen Kinder Hörgeräte anpassen und für die schon oder noch mit Hörgeräten versorgten Schülerinnen und Schüler die Versorgung sicher stellen.
2. Das Labor soll weiterhin mit den notwendigen Hörgeräten und Materialien zur Anpassung von Hörgeräten versorgt werden. Da zur Zeit eine Umstellung von analogen zu digitalen Hörgeräten stattfindet, sollte, wenn die Geräte älterer Bauart ausgehen, versucht werden, das Labor auf die neue Technik umzustellen.
3. Von der Firma Dr. Dreve liegt eine Spende von Batterien vor, mit denen die Hörgeräte gegen ein kleines Entgelt versorgt werden können.

Teaching Project (TP)

Das so genannte Teaching Project ist ein Beschulungsangebot für geistig- und mehrfachbehinderte Kinder, die von der in Prizren bestehenden öffentlichen Schule für Geistigbehinderte Lev-Nozi-Shkolla nicht aufgenommen werden, meistens aus Gründen der

schwereren Behinderung oder einer zusätzlich vorhandenen Körperbehinderung. Die Ablehnung nimmt der Schulleiter, für das Amt völlig ungeeignet, willkürlich vor. So werden seit 2003 Kinder von uns in einem besonderen Lernprojekt auf der Grundlage eines Curriculums für die Schule für Geistigbehinderte gefördert. Die Förderung bezieht sich auf eine Gruppe von ca. 15-20 Kindern aus dem Bereich der Stadt Prizren und Umgebung, welche in einem eigenen Transport am frühen Nachmittag zur Schule NTS gebracht werden. Beschult werden sie von 2 Lehrerinnen und 2 Erzieherinnen, die von uns dafür ausgebildet wurden und jeweils während meiner Anwesenheit in Prizren fortgebildet werden. Auch hat ein Aufenthalt in Nordkirchen im Jahre 2004 in einer Schule für geistig- und körperbehinderte Kinder und Jugendliche wesentlich dazu beigetragen, die Kompetenz im Bereich von Bildung und Erziehung zu erhöhen. Der Ort der Förderung in der NTS und die Zeit der Förderung hängen wesentlich von der Zulassung durch das Bildungsministerium und von der Kooperation mit der Schulleitung ab. Der Versuch, das Projekt in das Angebot der vorgenannten Schule zu integrieren, war bislang nicht erfolgreich. Auch ist es bis jetzt wegen Personaländerungen in der entsprechenden Abteilung nicht gelungen, mit dem Ministerium eine Vereinbarung (MOU) darüber und über die Weiterführung des Projektes unter der Verantwortung der Schulverwaltung zu bekommen. Seit kurzem bahnt sich eine Lösung an. Die Caritas übernimmt nochmals für ein Jahr 2010 die volle Finanzierung, danach wird das Projekt als ein von dem Ministerium getragenes in die Nena-Tereze-Shkolla integriert.

Fazit:

Um das Projekt zukunftsfähig zu machen, müssten folgende Punkte beachtet werden:

1. Die Verhandlungen mit dem Ministerium müssen in der Absicht fortgesetzt werden, den Ort der Beschulung in der NTS als integratives Angebot dieser Schule zu sichern. Diese Zusage wird auch vom Schulleiter angestrebt.
2. Dabei sollte die Übernahme der Kolleginnen als Lehrende im öffentlichen Dienst gesichert werden, soweit sie eine „staatlich“ anerkannte Ausbildung vorweisen können oder sich zwischenzeitlich zu einer solchen bereit erklärt haben.
3. Da sich dieses Lernangebot nur auf einen begrenzten Beschulungszeitraum für die Kinder bezieht, sollte angestrebt werden, das Angebot bis zum Abschluss des Schulbesuchs auszuweiten und den Schülerinnen und Schülern anschließend eine quasi-handwerkliche Ausbildung im Werkbereich der Schule anzubieten, die ja dazu Gelegenheit bietet.
4. Eine Verbindung mit dem Integrativen Kindergarten der NTS ist insofern gegeben, als Kinder, welche den Kindergarten verlassen, zumal bei vorliegender Körperbehinderung, in das TP übernommen werden können.

Das Internat

Das Internat stellte von Anfang an ein Problem dar, weil es wegen verschiedener Faktoren nicht möglich war, ein Konzept für die nachunterrichtliche Förderung der Internatsschüler zusammen mit den Erziehern zu erarbeiten. Das Personal sah und sieht seine Aufgabe darin, die Schüler mehr oder weniger zu bewachen. Ansätze für eine nachmittägliche Förderung wurden zusammen mit zwei sehr befähigten Erziehern erarbeitet, die leider seit geraumer Zeit in der Schule als so genannte Interpreten arbeiten. Bauschäden haben auch dazu geführt, dass den Schülern der Aufenthalt in den Räumen sehr erschwert wurde und wird. Es wurde vonseiten Cari-

tas der Versuch gemacht, zu einer besseren Ausstattung der Schlafräume durch die Fertigung neuer Schränke beizutragen. Das steht eigentlich erst am Anfang und sollte auch fortgesetzt werden. Nach Beseitigung der Schäden in den Waschräumen und im Speisesaal der Schule in diesem Sommer - Schäden, welche durch unsachgemäße Renovierung entstanden sind - sind die Unterbringungsmöglichkeiten wesentlich verbessert.

Fazit:

Das Internat stellt einen wesentlichen Bestandteil des Förderangebotes für die Schülerinnen und Schüler dar. Neben der Förderung in der Schule sollte ein Förder- und Freizeitangebot ebenso wesentlicher Bestandteil der Förderung der hörgeschädigten Kinder sein.

Dazu wäre es angebracht:

1. einen nochmaligen Versuch zur Konzeption eines Förderangebotes zu machen,
2. die Erzieherinnen in das Fortbildungsangebot vonseiten Caritas einzubeziehen,
3. die Ausstattung mit selbst in der Werkstatt gefertigten Schränken fortzuführen,
4. das Freizeitangebot, das sich bislang auf den Hallenfußball der Jungen beschränkte, auch auf die Mädchen auszuweiten.
5. Die Eltern müssen verantwortlicher in die Führung und die Aktivitäten des Internats einbezogen werden.

Frühförderung

Das Projekt „Frühförderung“ wurde erst im Frühjahr 2008 begonnen. Die dort arbeitenden Kolleginnen und Kollegen (Diplomierte Pädagogin, Krankenschwester, Physiotherapeut) sind zur Zeit noch dabei, ein Klientel für die Förderung aufzubauen. Das ist mit großen

Schwierigkeiten verbunden, weil es vonseiten der Bevölkerung nur eine geringe Akzeptanz von Behinderung und behinderter Menschen gibt. Durch den Aufbau einer Kontaktbörse mit den Gesundheitsbehörden und mit HandiKos ist es in kurzer Zeit gelungen, die dort Tätigen für unser Anliegen zu sensibilisieren und Meldungen von Familien mit behinderten Kindern zu erhalten. Eine entsprechende Darstellung des Förderangebotes in den Medien war bislang auf eine Kosovo weite Tageszeitung beschränkt, soll aber auf die Regionalangebote von Rundfunk und Fernsehen ausgeweitet werden.

Die Fortbildungsmöglichkeiten der Mitarbeiterinnen und des Mitarbeiters anlässlich von Aufenthalten in Freiburg und Unna können als gute Grundlage für die Förderarbeit gewertet werden und müssen fortgesetzt werden.

Große Probleme stellen die medizinische Versorgung der behinderten Kinder dar, zumal wenn sie fachkundiger medizinisch-ärztlicher Betreuung bedürfen.

Die Unterbringung in den Untergeschoss-Räumen des Familienzentrums ist eine hervorragende Möglichkeit, entsprechende Informationen mit dem Medizinischen Dienst auszutauschen und Eltern den Zugang zu der Einrichtung zu erleichtern.

Fazit:

1. Es sollte in einem Jahr gelingen, ein Klientel von zunächst ca. 20-30 Kindern aufzubauen und die Kontaktbörse mit den entsprechenden Behörden weiter auszubauen.
2. Die Kooperationen beziehen sich einmal auf den in der Nena-Tereze-Shkolla befindlichen Kindergarten, dem die Kinder nach der Frühförderung zugewiesen werden können, zum anderen auch auf den Katholischen Kindergarten der Gemeinde

in Prizren, mit dem Erfahrungsaustausch und Beratung über die Förderung behinderter Kinder geplant ist.

3. Die Elternarbeit sowohl im familiären-häuslichen Bereich der Förderung als auch in Kleingruppen mit Kindern muss ausgebaut werden, weil sie die eigentlichen Werbeträger einer guten Förderung sind.
4. Für die Freiwilligengruppe müssen Aktionen auch in der Früherziehung geplant werden, sei es anlässlich von Aktivitäten innerhalb wie auch außerhalb der Einrichtung. Vor allem bei Kleingruppenaktionen und Elterntreffen sind ihre Dienste gefragt. Vielleicht lassen sich auch aus ihnen spätere Mitarbeiter rekrutieren, wenn entsprechende Berufswünsche evoziert werden.
5. Bezüglich des Modellcharakters der Einrichtung sollte innerhalb der Caritas über die Pfarreien und mit HandiKos und anderen Behindertengruppen versucht werden, an anderen Orten Kontakte aufzubauen und mit den Sozial- und Gesundheitsbehörden ins Gespräch zu kommen.

Freiwillige

Seit einigen Jahren befindet sich in der Pfarrei von Prizren eine Freiwilligengruppe (Volunteers) mit ca. 20 Mitgliedern unterschiedlichen Alters zwischen 12 und 20 Jahren. Diese sehr engagierte Gruppe wird vom Büro Prizren angeleitet und für soziale und behindertenbezogene Aktivitäten eingesetzt. Zur Zeit steht im Büro Prizren für diese Aufgabe eine Angestellte zur Verfügung, auch in der Absicht, zusammen mit dem Caritas-Zentralbüro in Ferizaj und einer dafür beauftragten Person ein Netzwerk von Freiwilligengruppen für die katholischen Pfarreien aufzubauen und z.B. im Bereich Behindertenarbeit und Betreuung hilfs- und pflegebedürftiger Per-

sonen entsprechende Hilfen und Aktivitäten anzubieten, auf der Basis des Strategic Work Plan der Caritas Kosova und eines Home-Care-Projektes (Häusliche Pflege und Versorgung), das erstmals im Frühjahr des Jahres 2009 in 4 Pfarreien begonnen wurde, um im Umkreis der Pfarrei und auf regionaler Ebene Pflege und Versorgung von alten und kranken und behinderten Menschen fachgerecht anzubieten. Das sehr aufwendige Projekt läuft auch in anderen Balkanstaaten (Serbien, Bosnien, Montenegro), um durch kostenlose Pflege- und Betreuungsdienste verarmten und z.T. verlassenen alten Menschen, die oft nur eine geringe oder gar keine Rente erhalten, eine menschenwürdige Versorgung zu gewährleisten. Für diese Freiwilligengruppe sind entsprechende Trainings und religiös-spirituelle Fortbildungen und Exkursionen vorgesehen.

Fazit:

1. Jahresplanung von Aktivitäten und Einsätzen und Fortbildungen
2. Sicherung der geistlich-spirituellen Fortbildungen mit dem Pfarrer und Geistlichen der Gemeinde Prizren
3. Vernetzung mit anderen Freiwilligengruppen der katholischen Gemeinden im Kosovo und überhaupt auf dem Balkan.
4. Aufnahme von älteren Mitgliedern, die auch mit größerer Erfahrung in dem Projekt für häusliche Pflege und Versorgung verwendet werden können.
5. Planung eines Info-Standes oder -büros für die Öffentlichkeitsarbeit

Zusammenfassung

1. Die Absicht, in ein von einem kurzen, aber heftigen Krieg geschütteltes Land zu gehen, schließt viele Probleme im Bereich

der wieder neu zu gestaltenden Institutionen, der wieder zu belebenden Strukturen für öffentliches Leben, der neu zu formierenden politischen Kräfte ein. Gleichzeitig mit der Erneuerung werden Kriminalität und Korruption, Vetternwirtschaft und Klüngel mit begründet oder unter anderen Vorzeichen fortgeführt.

2. Da das Land Kosovo schon Jahre vorher vom normalen Bildungsangebot ausgeschlossen war, treten jetzt natürlich Konsequenzen auf, die die Entwicklung des Landes sehr hemmen. Schlecht ausgebildete Frauen und Männer, große Arbeitslosigkeit, auch fast 10 Jahre nach dem Krieg, schwache Wirtschaft mit fehlenden Investitionen aus dem Ausland..... Vor allem die Jugend ist betroffen. Viele Schulen wurden zerstört. Doch hat gerade hier das Ausland mit seinen Non-Government-Organizations viele Schulen wieder aufgebaut, allerdings: Wegen der hohen Kinderzahl gibt es im ganzen Land noch Schulen, die in 2 oder 3 Schichten arbeiten. Die Lehrenden sind z. T. schlecht ausgebildet. Es überbieten sich private Hochschulen und Universitäten, die Abschlüsse oft mit fragwürdigem Ergebnis verteilen.
3. Die behinderten Kinder und Erwachsenen trifft es besonders hart, weil sie nur eine schwache Lobby in der und an der Regierung haben. Viele behinderte, zumal schwerer und mehrfach behinderte Kinder werden willkürlich vom Schulbesuch ausgeschlossen. Eltern empfinden die Behinderung ihres Kindes als Schande. Erst langsam setzt sich der Wunsch durch, sie an Bildungsprozessen von früher Kindheit an teilnehmen zu lassen. So gibt es zur Zeit auch Elterngruppen von Down-Syndrom-Kindern.

4. Darin bestand die Absicht der Deutschen Caritas Verbandes (DCV), Bildungsbereiche für behinderte Menschen als Modelle anzubieten, um die Förderungsfähigkeit von behinderten Menschen unter Beweis zu stellen, auf der Grundlage von Menschenrechten und Staatspflichten.
5. Die so dargestellten Einrichtungen eines Integrativen Kindergartens, einer Fördergruppe für schulabgewiesene behinderte Kinder und Jugendliche, einer Frühförderung bedürfen einer öffentlichen Darstellung in den Medien, um Eltern und Angehörige behinderter Menschen darauf aufmerksam zu machen und öffentliche Stellen zu mehr Engagement aufzufordern.
6. Noch steht ein Bereich aus, der diese Modellpolitik abschließen könnte. Es sollte noch eine Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM) geschaffen werden, um die ganze Palette von Bildungsmöglichkeiten mit einer Arbeitsstätte abzuschließen, die erwachsenen Behinderten die Chance zu mehr Selbstständigkeit und einem Leben mit größerer Selbstverwirklichung zu vermitteln.

Über den Autor:

Heinrich Schurad

Dipl.-Päd.-Schulleiter a.D./ Projektberater Caritas Prizren

Korrespondenz:

Tippgarten 9a

59427 Unna

Email: TheHeiSchurad@t-online.de

Zu zitieren als:

Schurad, Heinrich (2009). Praxisbericht: Projekte der Caritas für Menschen mit Behinderung im Kosovo. *Heilpädagogik online* 04/09, 80-96.

http://www.heilpaedagogik-online.com/2009/heilpaedagogik_online_0409.pdf,

(Zugriff am tag.monat.jahr).

[Kommentieren Sie diesen Artikel!](#)

Rezensionen

Frauke Janz & Karin Terfloth (Hg.): Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung.
Universitätsverlag Winter 2009
Preis: 19,- €
ISBN: 978-3825383381



Empirische Forschung hat in der deutschsprachigen Behindertenpädagogik keine sehr lange Tradition. Dies fällt verstärkt im Kontext der Forschung um die „geistige Behinderung“ auf. In den letzten Jahren hat sich hier jedoch ein Wandel vollzogen, der sich auch auf Teile der Geistigbehindertenpädagogik auswirkte. Mit dem vorliegenden Buch versuchen die Herausgeberinnen dieser Entwicklung Rechnung zu tragen und haben eine große Auswahl an Aufsätzen zusammen getragen, die aktuelle Tendenzen und Annäherungen an internationale Forschungsstandards zum Inhalt haben.

Im einleitenden Kapitel umreißen die Herausgeberinnen die veränderten Aufgaben der Forschung im Kontext geistiger Behinderung. „Die Herangehensweise an Forschungsfragen hat sich, ebenso wie die Adressaten von Forschungsergebnisse sowie die am Forschungsprozess beteiligten Personengruppen, innerhalb der Disziplin 'Geistigbehindertenpädagogik' gewandelt“ (12). Klaus Sarimski zeigt darauf hin im folgenden Kapitel an Hand einer Zeitschriftenanalyse, dass Forschung in dieser Disziplin bislang nur zu einem geringen Teil empirisch ausgerichtet war.

In den folgenden Kapiteln stellt u.a. Martin Th. Hahn am Beispiel „Berliner Wohnforschung Ende des 20. Jahrhunderts“ und Monika Seifert „Forschung zur Angebotsqualität im Bereich des Wohnens von Menschen mit schwerer Behinderung“ empirische Forschungs-

projekte vor. Ute Fischer präsentiert eine qualitative Längsschnittstudie zur „Ablöseproblematik in Familien mit Töchtern und Söhnen mit einer schweren geistigen Behinderung“. Heinz Mühl skizziert die Methode der kontrollierten Einzelfallstudie am Beispiel von Verhaltensstörungen bei Menschen mit geistiger Behinderung. Frauke Janz und Christiane Hör stellen die Methode der Videoanalyse als Forschungsinstrument vor. Interessanterweise tun sie dies am Beispiel der Gestützten Kommunikation (englisch: facilitated communication, kurz FC): Dabei „soll weniger der Frage nachgegangen werden, wer der Urheber der Texte ist [...], als vielmehr der Versuch unternommen werden, den hierbei ja unbestritten in irgendeiner Form stattfindenden Interaktionsprozess objektiv und erstmals genauer zu analysieren“ (119f.). Ergänzt wird dieser Beitrag durch Andrea Alfaré mit einer „Konversationsanalyse und FC“. Die Ausgangslage dieser Forschung ist ähnlich. Auch hier soll nicht die Methode an sich hinsichtlich ihrer Wirksamkeit erforscht werden, sondern der Interaktionsprozess zwischen Stützer und Gestütztem. M.E. ist an diesen beiden Aufsätzen erstaunlich, dass sie in einem Grundlagenwerk zur *empirischen* Geistigbehindertenpädagogik erscheinen, gehen doch die meisten Vertreter einer empirisch geleiteten Sonderpädagogik davon aus, dass FC eine klar widerlegte Methode ist und somit die Erforschung der Interaktion zwischen Stützer und Gestütztem nur einen historischen Charakter haben kann (da diese Interaktion in der Realität nicht mehr stattfinden sollte). Im nächsten Kapitel stellen Klaus Sarimski und Angelika Wiebel ein Projekt zu „Bildungsvorraussetzungen bei Kindern mit schwerer Behinderung“ der PH Heidelberg vor, bei dem sowohl quantitative als auch qualitative Forschungsmethoden eingesetzt werden. Hermann und Ragna Cordes befassen sich mit Elterntraining in der Frühförderung autistischer Kinder und Manfred Hintermair stellt das „Ar-

beiten mit der Sozialen Netzwerkkarte“ vor. Karin Terfloth und Wolfgang Lamers untersuchen den Förder- und Betreuungsbereich in der WfbM, Ursula Pixa-Kettner stellt die Rahmenbedingungen und den aktuellen Forschungsstand zur „Elternschaft bei Menschen mit geistiger Behinderung“ vor. Klaus Hennicke fragt im Kapitel „Kooperation der Geistigbehindertenpädagogik mit der Kinder- und Jugendpsychiatrie – warum eigentlich nicht?“ Das Thema ist wichtig und relevant, im Aufsatz wird jedoch keine spezielle Sichtweise für die empirische Forschung transportiert. Auf diese wird lediglich in den Schlussfolgerungen für die Forschung zaghaft hingewiesen.

Reinhard Markowetz stellt die Handlungsforschung als komplexe Methode an der Schnittstelle zwischen Behindertensoziologie und Behindertenpädagogik vor. Im abschließenden Kapitel geht Saskia Schuppener am Beispiel der „Identität von Menschen mit geistiger Behinderung“ der spannenden Frage nach, wie partizipative Forschung, also ein Modell, „in welchem Menschen mit und ohne Behinderung gemeinsam tätig sind“ (312), ergebnisorientiert durchgeführt werden kann.

„Empirische Forschung im Kontext geistiger Behinderung“ ist ein wichtiges und ungemein spannendes Buch. Die Herausgeber zeigen mit der Sammlung der Aufsätze anschaulich, wie essentiell qualitative und quantitative Forschung für diese spezielle Fachrichtung der Sonderpädagogik ist. Einige wenige Punkte fallen jedoch negativ aus: der Bereich Schule bzw. Förderschule wird nahezu komplett ignoriert. Bedenkt man, dass Geistigbehindertenpädagogik in einem nicht zu vernachlässigen Teil im schulischen Umfeld stattfindet, ist dies sehr ärgerlich. Darüber hinaus zeigen nicht alle Aufsätze eine deutliche empirische Akzentuierung und einige der vorgestellten Studien orientieren sich in ihrer Darstellung nicht an der international üblichen formalen Gestaltung.

Insgesamt jedoch überwiegen die positiven Aspekte. Janz und Terfloth haben sich einer wichtigen Aufgabe gewidmet und zeigen einen Weg, wie die deutsche Sonderpädagogik auch international relevant werden könnte. Dabei vermeiden sie es, einseitig für empirische Forschung Partei zu ergreifen, indem sie feststellen:

„Bezüglich des Erkenntnisgewinns haben [...] sowohl die empirische Forschung als auch die nicht-empirische Forschung nach unserer Einschätzung ihre Berechtigung im Forschungsfeld der geistigen Behinderung und ergänzen sich gegenseitig“ (14).

Dr. Sebastian Barsch

Ingeborg Hedderich: Burnout. Ursachen, Formen, Auswege. München: Verlag C.H. Beck 2009

Preis: 7,90€

ISBN: 978-3-406-56265-5



Das Thema

Matthias Platzeck, Sven Hannawald oder Sebastian Deisler: Politiker wie Sportler haben das Phänomen Burnout in den letzten Jahren noch einmal deutlich in den Fokus der Öffentlichkeit gerückt. Dieser vor rund 35 Jahren in die wissenschaftliche Diskussion eingeführte Fachterminus, ist inzwischen so weit verbreitet, dass er Allgemeingut geworden ist. Heute scheint dieses Phänomen allgegenwärtig und hat sich auf fast alle denkbaren Berufsfelder ausgebreitet. Ursprünglich hatte es vor allem für soziale Berufe eine Re-

levanz. Heute gehört es auch für große Wirtschaftsunternehmen dazu, über entsprechende Präventions-Programme zu verfügen. Freie Dozenten bieten eine unüberschaubare Fülle von Seminaren zum Burnout an. Im Wissenschaftsbetrieb werden in den unterschiedlichsten Fachdisziplinen immer neue Publikationen veröffentlicht. Das Interesse an der Burnout Forschung scheint ungebrochen, wenngleich die Erkenntnislage sich in den letzten Jahren kaum verändert hat.

Möchte man sich grundlegend über das Thema informieren, verliert man leicht den Überblick. Das handliche Taschenbuch „Burnout. Ursachen, Formen, Auswege“ aus der Reihe Wissen des Beck Verlags gibt hier einen kompakten Überblick. Es wendet sich explizit nicht an ein Fachpublikum, sondern an einen größeren Leserkreis. Das Anliegen ist, auch Laien knapp und kompetent zu informieren, ohne dabei den wissenschaftlichen Anspruch aus den Augen zu verlieren.

Aufbau und Inhalt

Das Buch von Ingeborg Hedderich gliedert sich in zwölf Kapitel, die dem Untertitel „Ursachen, Formen, Auswege“ folgen.

Formen

Nach dem *Vorwort* folgen zwei *Beispiele* von *Betroffensein* (1).

Danach wendet sich die Autorin verschiedenen *Definitionsversuchen* und *Definitionsproblemen* (2) zu. Sie geht auf verschiedene klassische Definitionen wie auch auf eine aktuellere Synopse ein. Ihr Fazit: eine eindeutige Definition ist nicht möglich.

Im 3. Kapitel gibt Hedderich einen kurzen Überblick über die *Histoire* der Burnout Forschung. Diese beschreibt sie anhand der Pioniere Herbert J. Freudenberger, Christina Maslach und Cary Charniss,

um anschließend die Phasen der Entwicklung des Forschungsfeldes darzustellen.

Burnout und Stress als Phänomene, die einerseits zahlreiche identische Ursachen haben, sich aber dennoch voneinander abgrenzen lassen, werden im 4. Kapitel mit dem Haupttitel Ätiologie näher beleuchtet.

Symptomatologie: Eine Synopse schließt als 5. Kapitel den Teil des Buches ab, der sich mit den Formen von Burnout beschäftigt. Die nach Burisch (2006) vor allem betroffenen Berufsgruppen werden aufgeführt wie auch von ihm und anderen beschriebene Symptome.

Ursachen

6. *Erklärungsmodelle: Persönlichkeit, Arbeitsplatz, Gesellschaft.* Dieses Kapitel wendet sich den Ursachen des Burnouts aus differenzialpsychologischer, arbeits- und organisationspsychologischer sowie soziologisch-sozialwissenschaftlicher Sicht zu.

Forschung

7. *Messinstrumente: Qual der Wahl.* Wer sich mit Burnout Forschung beschäftigt, kommt am Maslach-Burnout-Inventory (MBI) nicht vorbei. Ingeborg Hedderich erläutert dieses Instrument und eine der Nachfolgeversionen und das am zweithäufigsten verwendete Instrument das Tedium-Measure von Pines. Abschließend geht sie auf das in Deutschland sehr populär gewordene Diagnostikum AVEM aus der Potsdamer Lehrerstudie ein.

8. *Forschungsergebnisse: Ernüchternde Bilanz.* Bilanzierend kommen einige Fachvertreter zu Wort, die auf die weiterhin unbefriedigende Forschungslage hinweisen.

Das 9. Kapitel „*Im Fokus: Burnout im Lehrerberuf*“ spezifiziert die Ausführungen der vorangegangenen Kapitel in Bezug auf eine Be-

rufsgruppe, in der Burnout besonders häufig wahrgenommen wird. Aktuelle Forschungsergebnisse werden hier etwas ausführlicher referiert.

Im 10. Kapitel wird ein möglicher *Perspektivwechsel* in der Forschung beschrieben. Erfolg versprechende Möglichkeiten sieht die Autorin in der Salutogenese nach Antonovsky wie auch in Emotions- und Gleichgewichtstheorien.

Auswege

Das 11. Kapitel, *Prävention und Intervention*, ist das umfangreichste und umfasst eine große Bandbreite. Hedderich beginnt mit Möglichkeiten der Selbstbeobachtung für Betroffene, stellt Strategien der Stressbewältigung wie auch den Aufbau von Seminaren zu Burnout vor und geht auf Therapieverläufe ein. Desweiteren beschreibt die Autorin Modelle der Gesundheitsförderung aus organisations- und arbeitspsychologischer Sicht. Desweiteren werden Möglichkeiten der Prävention und Intervention wie Supervision und verschiedene Trainingsprogramme vorgestellt.

Im 12. Kapitel „*Ausblick*“ wird abschließend eine Checkliste für Gefährdete und Betroffene wiedergegeben.

Diskussion

„Burnout“ ist ein Werk aus der Reihe Wissen von C.H. Beck. Anspruch dieser Edition ist es, sowohl einen breiteren Leserkreis als auch ein Fachpublikum in kurzer und prägnanter Form über ein Thema zu informieren. Diesen Anspruch löst Ingeborg Hedderich ein. Sie fasst kurz und prägnant die wesentlichen relevanten wissenschaftlichen Positionen zum Burnout zusammen. Ein guter Einstieg in das Thema.

Dr. Ingo Bosse

Hinweise für Autoren

Falls Sie in „Heilpädagogik online“ veröffentlichen möchten, bitten wir Sie, ihre Artikel als Mailanhang an eine der folgenden Adressen zu senden:

sebastian.barsch@heilpaedagogik-online.com

tim.bendokat@heilpaedagogik-online.com

markus.brueck@heilpaedagogik-online.com

Texte sollten uns vorzugsweise als Word- oder rtf-Dateien geschickt werden. Der Umfang eines Beitrages sollte den eines herkömmlichen Zeitschriften-Artikels nicht überschreiten, also nicht länger als 45.000 Zeichen sein.

Nähere Informationen zum Formatieren und Zitieren finden Sie hier:

<http://heilpaedagogik-online.com/beschreibung.php#autoren>

Leserbriefe und Forum

Leserbriefe sind erwünscht und werden in den kommenden Ausgaben in Auswahl aufgenommen – soweit uns Leserbriefe erreichen. Sie sind an folgende Adresse zu richten:

leserbrief@heilpaedagogik-online.com

Alternativ können Sie ihre Meinung auch direkt und ohne Zeitverlust im Forum auf unserer Seite kundtun:

<http://heilpaedagogik-online.com/netzbrett>

Wir werden die dort vorgenommenen Eintragungen – ob anonym oder namentlich – nicht löschen oder ändern, sofern sie nicht gegen geltendes Recht verstoßen oder Personen und Institutionen beleidigen.

Leserbrief

Zu: „'Ganzheitliche Förderung' umfasst mehr als nur die Person: Aktiotop- und Soziotopförderung“ von Albert Ziegler in [Heilpädagogik online 2/09](#):

Ich finde den Artikel von Herrn Prof. Ziegler sehr ansprechend hinsichtlich der Ausrichtung auf Leistungsexzellenzen. Ich begrüße sehr den ganzheitlichen Förderansatz, der über die Person hinausreicht und das soziale Gefüge mit all seinen Facetten berücksichtigt, wie es in der Sozialpädagogik mit dem Ansatz der Sozialraum- und Ressourcenorientierung seit längerem diskutiert und praktiziert wird. Ich würde mir wünschen, wenn dieser Ansatz in der „klassischen“ institutionellen Bildungslandschaft deutlich mehr Berücksichtigung finden würde.

Neben aller wertschätzenden Anerkennung für das vorgestellte Modell möchte ich noch eine kritische Anmerkung zur Behandlung von

Hochbegabung in diesem Artikel äußern. Ich hatte beim Lesen der Einleitung ein bisschen das Gefühl, dass, im Bild gesprochen, Herr Prof. Ziegler über Äpfel schreiben sollte, aber lieber einen Artikel über Birnen verfassen wollte und die Einleitung dafür verwendet hat, eine für mich nicht ganz schlüssige Überleitung von Äpfel auf Birnen hergestellt hat. In aller Verknappung beinhaltet das Phänomen Hochbegabung, dass das Gehirn hochbegabter Menschen schneller und vernetzter arbeitet. Und das misst im wesentlichen auch ein standardisierter Intelligenztest, was zugleich keinerlei Aussagen über das Leistungspotential von hochbegabten Menschen enthält.

Unsere derzeitige Gesellschaft und Bildungslandschaft ist aber wesentlich stärker darauf ausgerichtet, einzelne Kompetenzen zu fördern und zu unterstützen, was dem Ziel der Erreichung von Leistungsexzellenz (wohlgemerkt in einzelnen Themenfeldern) wesentlich zweckdienlicher ist als der Förderung heterogener und komplexer Kompetenzbereiche. Insofern hat Leistungsexzellenz in der Tat nicht zwingend etwas mit der im IQ-Test messbaren Hochbegabung zu tun, blendet aber die besonderen Potentiale von hochbegabten Menschen aus.

Noch einmal vielen Dank für den sehr guten Artikel zur Entwicklung von Leistungsexzellenzen (im übrigen halte ich das Aktiotop-Modell für sehr geeignet zur Förderung von Leistungsexzellenz bei Hochbegabten, finde aber sehr selten tatsächlich geeignete Umwelten als förderndes Umfeld). Ich würde mich freuen, wenn, insbesondere mit dem Themenfokus auf Hochbegabung, innerhalb dieses Modells die Potentiale und Möglichkeiten hochbegabter Menschen besondere Berücksichtigung finden.

Bernhard Vetter